

CAPÍTULO 2

A PROPÓSITO DE BAUMAN Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD LÍQUIDA: CAVILACIONES SOBRE EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Luis Bernardo Betancur Cruz⁹

Resumen

El propósito de este trabajo es abrir la discusión sobre los nuevos escenarios pedagógicos y sociales que enfrenta la enseñanza de la historia, tomando como punto de reflexión los apuntes hechos por Zigmunt Bauman en su texto “Los retos de la educación en la modernidad líquida”. El centro de la preocupación por la enseñanza de la historia en el país pasa al menos por dos momentos, el primero, el tipo de historia que se enseña y cómo debería enseñarse, segundo, el intento, por parte de algunos historiadores, de recuperar a la historia como asignatura independiente del área de Ciencias Sociales; sin embargo resulta igualmente importante comenzar a interrogar cuestiones que no han tenido mucha cabida dentro de la reflexión de la didáctica de la Historia en nuestro contexto ¿quiénes son los escolares de hoy? ¿Cuáles son sus realidades e intereses? ¿Cuál es la relación y la pertinencia que establecen los educandos con el conocimiento transmitido, especialmente histórico? ¿Cómo se sigue enseñando la historia? y ¿Cuáles son las prácticas didácticas más comunes?

⁹ Magister en Historia Universidad del Valle y Licenciado en Historia, Profesor tiempo completo Universidad Santiago de Cali.

Teóricamente, se expone el concepto de modernidad líquida acuñado por Z. Bauman, este resulta ser fundamental para analizar el posible valor que el estudiante le puede dar al conocimiento histórico y al trabajo que desarrolla su profesor de Ciencias Sociales dentro de las lógicas de una juventud que tiene un profuso desconocimiento por el pasado.

Abstract

The purpose of this paper is to open the discussion about the new pedagogical and social scenarios facing the teaching of history, taking as a point of reflection the notes made by Zigmud Bauman in his text the challenges of education in liquid modernity. The center of the concern for the teaching of history in the country passes for at least two moments, the first, the kind of history that is taught and how it should be taught, second, the attempt by some historians to recover history As an independent subject in the area of Social Sciences; Nevertheless it is equally important to begin to question questions that have not had much place within the reflection of the didactics of the History in our context who are the scholars of today? What are their realities and interests? What is the relation and pertinence that the learners establish with the transmitted knowledge, especially historical? How is history still taught? And what are the most common didactic practices?

Theoretically, the concept of liquid modernity coined by Z. Bauman is expose this proves to be fundamental to analyze the possible value that the student can give to the historical knowledge and to the work that develops its professor of Social Sciences within the logics of a youth that Has a deep ignorance of the past.

Bauman y la pertinencia de su pensamiento en la reflexión sobre la educación

La preocupación de Zigmunt Bauman por el impacto que ha traído los avatares de la modernidad actual han tocado las puertas de la educación, el Sociólogo hace un llamado de atención a la necesidad de reformular la naturaleza disciplinante y centrada en la trasmisión directa de contenidos con que se erige la escuela y que sigue siendo su principio fundante, la razón es según él, la transformación en las relaciones sociales y la ruptura del modelo de sociedad heredado de una primera modernidad a la que llama modernidad dura y que se caracterizó por el mantenimiento del orden social a partir de unos valores sociales y morales fijos que se reproducían a través de instituciones sólidas, que como la escuela, garantizaban el mantenimiento y reproducción de dichos valores así como del statu quo (Bauman, 2004; Bauman, 2006).

Los cambios que ha traído esta nueva modernidad se ven reflejados en una sociedad profundamente heterogénea que se enfrenta a cambios en la manera como accede al conocimiento y en la transformación de su sistema de valores, ambos campos resultan ser de alta atención para los maestros, los valores fijos son cada vez más frágiles y tendientes a ser reemplazados por valores más individuales y por pseudo valores que ponen como marco base de la regulación de las relaciones sociales el consumo. Esta nueva sociedad se ve día a día reflejada en las diferentes formas en que se relacionan los niños y jóvenes de hoy, fenómenos como el acoso escolar que hasta hace unas décadas hacia parte de la recocha y las diferencias entre estudiantes que se presentaban en los centros educativos, hoy se ha convertido en una problemática a la que el Ministerio de Educación Nacional y las Instituciones Educativas hacen frente por la gravedad de las situaciones que frecuentemente se presentan.

Ante la preocupación por las razones que han promovido estos cambios, entre ellos, la exacerbación del individualismo y las aceleradas lógicas de consumo, los medios de comunicación (Canclini, 2005) se han encargado de legitimar estas prácticas a través de reallitys, telenovelas y un incontrollable río de comerciales, resultando ser exitosos en la enseñanza de nuevos juicios y nuevas conductas donde el bien estar humano se consume y rápidamente se desecha, con ello una cadena desbordada de gasto y derroche que aleja a los individuos de la realidad y los circunscribe en mundo efímero, en donde la propia vida se convierte en valor de uso. La frecuente invasión de imágenes ha construido estereotipos que reconfiguran los referentes de normalidad (Foucault, 2007),

cada vez más estilizados, menos humanos y donde la verdadera naturaleza humana termina siendo desvirtuada y marginada sobre moldes de belleza que tienen su efecto en la escuela, en niños y jóvenes que no cumplen con dicho canon.

En torno a las formas de acceder al conocimiento hemos pasado de una sociedad en la que el saber se trasmite de manera vertical entre alguien que sabe hacia alguien que no sabe, con el adicional de que el conocimiento que se trasmite es el que se considera válido por ser parte de un saber históricamente acumulado, a una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en el capital más grande que tiene la humanidad para su anhelado desarrollo, y al cual se puede acceder de manera sencilla a través de una computadora, un celular o una tablet, incluso sin necesidad de un mediador o maestro.

De ahí que el llamado de atención que hace Bauman a quienes reflexionamos sobre la educación, es considerar que los cambios que afectan a la sociedad se ven reflejados en la escuela, así como los fenómenos y problemáticas producto de ellos; es hora de replantearnos tanto la función social y formadora del conocimiento al igual que la manera en cómo este se indaga, se apropia y se aprende.

Jóvenes y escuela frente a las consecuencias de la modernidad líquida

Para Bauman (2006) el proyecto de la modernidad occidental se erigió como una estructura fija que era necesaria reproducirla para garantizar el desarrollo y evolución de la sociedad, esta evolución señala Habermas, se justificó sobre dos condiciones determinantes, la valoración de lo humano privilegiando su desarrollo, éxito y felicidad, y el tránsito de la idea de Ciencia hacia el desarrollo técnico, de la construcción de un campo de saber a la aplicación instruccional de ese campo; la escuela como dispositivo que garantizaba la reproducción de esta estructura, ha logrado dimensionar la funcionalidad última de las dos premisas señaladas por Habermas, a partir al menos de tres condiciones: la formación de la identidad nacional (Betancourt, 2007), donde ha sido claramente funcional la Historia (Carretero, 2007)¹⁰, la formación técnica y para el trabajo, y los procesos evaluativos escolares. Las dos últimas condiciones

10 Al respecto señala Carretero en Documentos de Identidad que la Historia ha sido un instrumento para legitimar los proyectos de estado nación desde la construcción de un relato histórico que reivindicaba las gestas de quienes habían dado la vida por la patria.

han permeado las prácticas pedagógicas hasta la actualidad y ratifican la concepción que respecta Bauman sobre la escolarización al considerarla como sinónimo de producto.

Bauman señala que en la modernidad líquida el futuro es incierto, cada vez más la sociedad carece de garantías sociales que en otro momento fueron el pilar del proyecto de ciudadanía y de progreso material; mientras en el discurso prevalece la promesa de la estabilidad (disminución en los índices de criminalidad gracias al aumento del pie de fuerza policial, aunque a diario las cámaras de seguridad que se han convertido en los reporteros del mundo moderno registren atracos y asesinatos, abastecimiento de alimentos y garantía de cosechas, aunque buena parte de ellos sean transgénicos y no haya dinero suficiente con que comprar a causa del desempleo y la informalidad, desarrollos en la medicina para mejorar la salud de la especie humana, aunque el sistema de salud sea un fiasco) –en la realidad prepondera la inseguridad y la incertidumbre, con ello se puede inferir que el proyecto moderno se sostiene sobre un sofisma y que en la realidad lo que se evidencia es que los pilares con que se erigió la modernidad dura, día a día, se caen a pedazos.

Cada vez más los jóvenes de esta era subvaloran los bienes culturales acumulados históricamente y se pronuncian disruptivos ante las decisiones tomadas por las instituciones públicas y privadas, una nueva generación de hombres y mujeres se erige sobre la base de la desconfianza y la necesidad de sobrevivir en un mundo soterrado en el individualismo y la indolencia (Lipovestky, 1986) los placeres no son a largo plazo, por el contrario son momentáneos y efímeros “en el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo augura un futuro cargado de obligaciones que restringirían la libertad de movimiento” (Bauman, “Los retos”, 2008). Modelos como el de familia ya no responden a una forma de realización personal y colectiva, por el contrario, es la limitación del desarrollo individual y a tener una vida sexual activa (Foucault, 1998) sin la presión de los epítetos de la fidelidad (respeto, compromiso, compañía, confianza), sin embargo, paradójicamente los jóvenes de esta nueva modernidad transitan a diario como en una especie de efecto resorte, entre la reproducción de formas de comportamiento y de interacción aprendidas producto de la relación biológico-social con su *modus vivendi* (incluyendo la escuela)¹¹ en el que aún perviven los hábitos y patrones de comportamiento

11 El machismo, por ejemplo, responde a las lógicas de la microfísica del poder toda vez que es un fenómeno que

de la modernidad dura, y nuevas formas de ser disruptivas, contraculturales, flexibles representadas en discursos reivindicativos y colectivizados a través de redes virtuales donde en muchas ocasiones la palabra no tiene rostro.

Como en una especie de sincretismo, los jóvenes de la modernidad líquida han sido educados en los principios reguladores de la modernidad dura, son sus nietos y cargan su lastre, son homofóbicos, misóginicos, creyentes y profesantes, cumplen horarios de trabajo, son obedientes ante el empleador y buscan de una u otra forma ascender socialmente, bien por medio de la educación o bien por medio del deporte y la música, paradójicamente las dos últimas resultan ser hoy opciones muy comunes; en contraposición a lo mencionado estos mismos jóvenes gustan de la adrenalina y los excesos (droga, rumba, sexo), opinan y se pronuncian políticamente a través de la virtualidad cuando de cuestionar el estatus quo se trata ¿será esta una fase del tránsito a una nueva sociedad? ¿Está preparada la escuela para enfrentar esta nueva sociedad? ¿De qué forma debe intervenir la escuela para hacer frente a las disímiles formas de comportamiento que tienen los niños y jóvenes? ¿Qué conocimientos realmente necesitan interiorizar estas nuevas generaciones? ¿Cómo debe enseñarse este conocimiento?

Estas preguntas que ahora coloco en el tintero deben ser el punto de partida para pensar una nueva naturaleza de la formación, puesto que la escuela mantiene aún su naturaleza normalizadora (Foucault, 2003) y transmisionista (Betancur, 2016), esto quiere decir que así como la sociedad se transforma así mismo debe hacerlo la escuela.

Las Ciencias Sociales y la Historia: consideraciones sobre la realidad de su enseñanza en la escuela

En la modernidad dura se debía responder por una amalgama de contenidos acumulados históricamente que le permitían al individuo insertarse en el orden social, resulta problemático que en la modernidad líquida la enseñanza

deriva de la normalización del modelo de familia monoparental judeo cristiana donde la mujer cumple la función reproductora, es abnegada y fiel al marido; condición que la somete y le otorga al hombre la voluntad sobre la mujer. Esto explicaría los altos índices de feminicidios en nuestra sociedad y la vulgarización del cuerpo de la mujer. Al respecto señala Foucault “A ese día luminoso habría seguido un rápido crepúsculo hasta llegar a las noches monótonas de la burguesía victoriana. Entonces la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio” (Foucault, 1998, p.9).

sigue basada en la transmisión de contenidos y estos no resultan ser importantes para los estudiantes (Betancur, 2016), son mirados con displicencia y le otorgan poca valía, la educación ya no es para ellos una apuesta de futuro ni para lograr ascenso social. El conocimiento en la modernidad líquida tiene valor de uso, no es importante como valor acumulado, en este sentido el conocimiento es valioso en la medida que satisfaga necesidades que requieren de ser suplidas cotidiana y rápidamente por los individuos, ejemplo de ello pueden ser los ya famosos tutoriales virtuales que se encuentran de manera sencilla en el portal YouTube. ¿Qué contenidos debemos enseñar? ¿Será que debemos replantearnos los contenidos que enseñamos y antes de que sean seleccionados a priori surjan resultado de la interacción inicial del maestro con las necesidades sociales, cognitivas y emocionales del estudiante y las necesidades de su entorno?

El llamado de Bauman es que debemos replantearnos lo que entendemos por formación, puesto que si esta sigue centrada en la transmisión de contenidos pre concebidos como necesarios para la formación del estudiante, se seguirá verificando los objetivos propuestos y el estudiante continuará tediosamente pasando por la rendición de cuentas al final de cada tema o periodo académico, sin ningún impacto real sobre la vida y las necesidades del educando; me atrevo a pensar que el propósito de Bauman al proponer esta reflexión es plantearnos acabar con la evaluación y constituir un nuevo modelo que le permita al profesor conocer los alcances que tienen los estudiantes con lo que van aprendiendo.

En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales¹² la necesidad de evaluar contenidos responde a condiciones externas al proceso formativo del estudiante, aunque este tipo de procesos se legitime bajo la bandera de una formación que le permita al estudiante según el MEN “*aprender sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar*” (MEN, 2004, p. 28), la realidad es que estos contenidos no están construyendo este tipo de aprendizajes y por lo tanto la idea de formar un sujeto histórico, ciudadano local y global, crítico y respetuoso de los demás no es más que una buena intención que resulta contradictoria ante la necesidad de formar para la competitividad, modelo en el que se requieren personas obedientes, deshistorizadas y acríticas.

12 Se refiere a enseñanza de las Ciencias Sociales al partir de la denominación oficial del área, sin embargo este trabajo centra un interés especial por la enseñanza de la Historia.

Las Ciencias Sociales escolares centradas en la trasmisión de contenidos, son la evidencia de un juego de doble discurso que afecta en sobre manera la percepción que los estudiantes tienen frente al área y la incidencia que puedan tener los contenidos y las formas de enseñanza; por un lado emerge el seductor discurso de formar para desarrollar el pensamiento crítico, por el otro, el trabajo en el aula evidencia una enseñanza centrada en contenidos, mediada por prácticas de enseñanza rutinarias y que busca medir resultados (Betancur, 2016). Nora Rodríguez en su texto “Neuroeducación para Padres” se refiere a que por lo regular la escuela coopta con un discurso de autoridad histórica y pedagógica la necesidad que tienen los padres en que sus hijos desarrollen capacidades que le permitan orientar sus habilidades, sin embargo la realidad del aula evidencia la continuidad de una enseñanza centrada en la trasmisión de contenidos de forma tradicional la escuela puede encargarse (*función reconocida por su autoridad histórica y pedagógica*)¹³ tanto de detectar el talento de los alumnos como de exponerlos a experiencias variadas para alcanzar el nivel óptimo de aptitud. Pero si se pone el foco en el método que se usa para motivar a los alumnos, no hay ninguna asignatura dedicada a la pasión, ni para el juego cuando tiene más de 8 o 9 años, con lo que las aulas acaban convirtiéndose en verdaderas apisonadoras del talento” (Rodríguez, 2016).

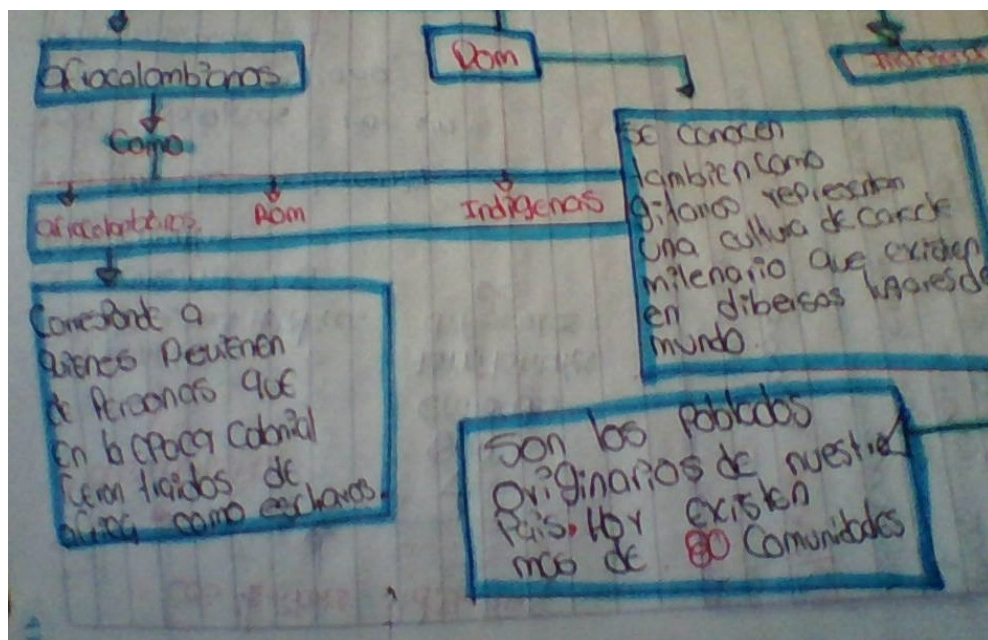
En lo ideal, las Ciencias Sociales escolares, deberían posibilitar a los estudiantes reconocerse y reconocer a los otros, sumado a un proceso de formación de conciencia política que resulta clave para transformar las realidades de jóvenes que desde su cotidianidad viven en un estado de conflicto constante, tanto entre ellos como con sus mayores, además de ser el reflejo de una identidad nacional voluble, fragmentada y deshistorizada. En este marco de reflexión sobre la funcionalidad social de las Ciencias Sociales escolares me interesa en particular, poner de asiento la reflexión por la enseñanza de la historia más allá de la búsqueda de su independencia como asignatura escolar, pues resulta ser un campo de saber fundamental para construir el ideal formativo que se expone.

Particularmente en el caso de la enseñanza de la Historia surge un primer gran interrogante ¿cuál ha sido el papel de la historia como campo de conocimiento al interior de las Ciencias Sociales escolares? A partir de la reforma curricular de 1986, la Historia desaparece como asignatura obligatoria e inicia el vía crucis que hasta hoy día no termina y la mantiene en un no lugar dentro de un área que se concibe desde la integralidad de disciplinas, que se acercan

al conocimiento del hombre en sociedad y en su relación con el espacio.

Ese no lugar ha hecho que los contenidos escolares sean fragmentados en correspondencia a los contenidos que aportan las otras áreas, un ejemplo de ello es lo que puede corroborarse en los temas vistos por una estudiante de cuarto de primaria de una Institución Educativa Pública de Cali. El profesor pretendió acercar a los niños al tema de diversidad cultural en Colombia desde un ejercicio integrador, este trabajo se desarrolló entre los meses de septiembre y noviembre de 2016 y el desarrollo del eje temático inicia con un mapa conceptual.

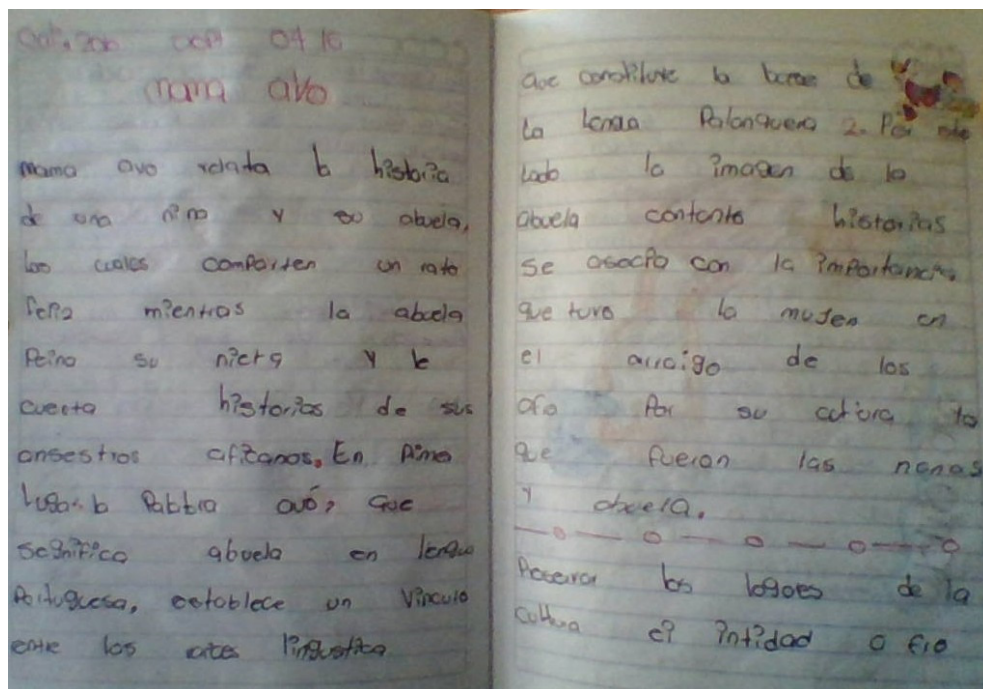
Imagen 1. Mapa conceptual elaborado por estudiante de grado 4° de un Colegio público de Cali



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4° de primaria, [febrero de 2017].

El primer subtema trabajado es el de los afrocolombianos, posterior al mapa conceptual el profesor se ubica inicialmente desde un contexto histórico, con la intención de mostrar la condición esclavizada del negro y aprovecha la literatura con el cuento titulado “mamá avó” para hablar de ancestros y desarraigo, en la imagen a continuación el profesor les presenta una caracterización del cuento.

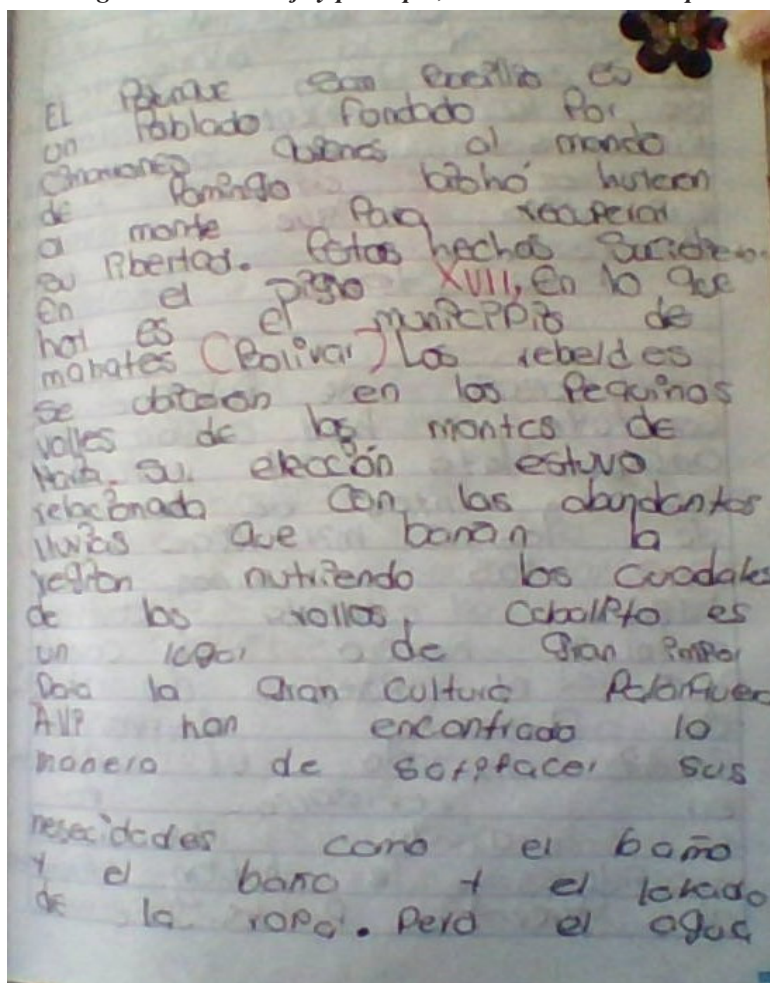
Imagen 2. Caracterización del cuento “Mamá Avó”.



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4º de primaria, [febrero de 2017].

Posterior a esto trabaja el tema de los palenques y el cimarronaje, coloca de ejemplo, para ambos temas, el caso de San Basilio de Palenque, de este lugar expone su origen, ubicación, alimentación y construcción. Además de las definiciones sobre cimarronaje y palenque.

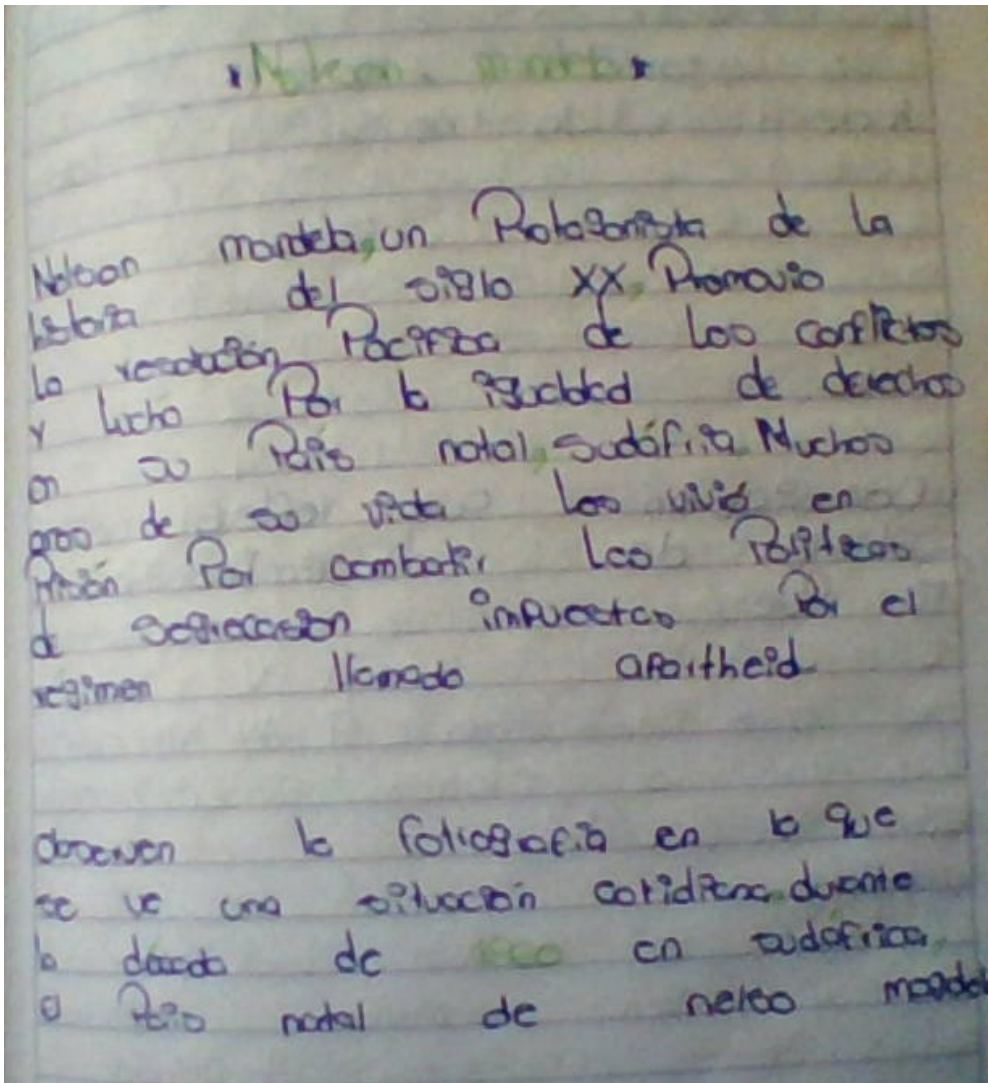
Imagen 3. Cimarronaje y palenque, San Basilio de Palenque.



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4º de primaria, [febrero de 2017].

Finalmente trabaja el tema del origen de la lucha por los derechos civiles de los negros y su defensa en Estados Unidos, desde la vida de Martin Luther King y en Sudáfrica desde la vida de Nelson Mandela, para, en el último segmento del tema, hacer una reflexión sobre la situación de la discriminación en la actualidad.

Imagen 4. Semblanza sobre Nelson Mandela.



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4º de primaria, [febrero de 2017].

Es evidente, primero, una enseñanza centrada en la trasmisión de contenidos, seguido de notables tránsitos abruptos entre una temática y otra, los vacíos en las relaciones espaciales, las limitaciones en la ubicación temporal de los niños en los diferentes procesos históricos referenciados en el tema de los afrocolombianos y limitaciones conceptuales que ahondan más la incomprensión

de determinados procesos históricos, por ejemplo, términos como derechos civiles y apartheid.

El propósito del profesor es mostrar la marginación histórica y actual de los afrocolombianos, destacando someramente el proceso histórico de la esclavitud y algunos líderes históricos de la causa negra, la secuencia temática se expone así: de la esclavitud sufrida en el periodo colonial a Martin Luther King, de este a Nelson Mandela y de aquí a la situación actual de los afrocolombianos. Desencajes históricos que propician apreciaciones erradas de la realidad, esto, sin contar, si el profesor tuvo en cuenta en pleno la elaboración mental que pudieron haber hecho los niños y niñas de las relaciones de causalidad, la relación que establecieron sus estudiantes con las nociones espacio – temporales y sociales de los niños y niñas, y si ubicó o no cada una de estas temáticas dentro de las necesidades del contexto social de los educandos; sobre estas tres consideraciones no tendría elementos primarios para poder sustentarlas dado que hasta el momento solo cuento con la información del cuaderno.

Ante esta situación es necesario replantearnos el tipo de historia que se enseña, la manera en cómo es enseñada, los dispositivos didácticos que son utilizados para su enseñanza y los fines de su enseñanza, de esta manera será posible mientras se cuece el debate de si se enseña como asignatura independiente que haya una coherencia de contenidos que le permitan al estudiante asociar de manera más clara su presente con los procesos sociales del pasado.

¿Qué Historia enseñar y para qué estudiantes?: Una Historia para educar no para escolarizar

Continuamente el individuo se enfrenta a la necesidad de satisfacer la necesidad de nuevos bienes de consumo que aparecen casi a diario, pero para los que difícilmente se tiene el dinero con que acceder a ellos, agrega Bauman que son quienes tienen condiciones económicas para satisfacer la necesidad de nuevos bienes de consumo los privilegiados de la modernidad líquida “*el emblema del privilegio es el acceso a los atajos*¹⁴, a los medios que permiten alcanzar la satisfacción instantánea” (Bauman, 2008, p. 22).

El progreso de la modernidad líquida es irreal (privatización de la salud, privatización de la educación, aumento en los años para obtener pensión, terce-

14 Bauman utiliza este término para referirse al dinero.

rización laboral), es un sofisma, es un anhelo; la posibilidad de ascenso social es cada vez más restringida y sus vías de acceso son la ilegalidad. En medio de la inequidad lo ilícito es fuente de progreso y es una posibilidad para endosar el presente, tener casa, comida, ropa y dinero es la garantía de bienestar general; la felicidad no está en el futuro, el futuro no cobija quien escoge el camino de la ilegalidad, el futuro en la vida ilegal es sinónimo de muerte o prisión, el futuro es una posibilidad en otros, su familiares, padres, madres, esposas e hijos, el futuro de los seres queridos es la justificación del delito.

Esta realidad es más que visible en las periferias de los grandes centros urbanos de nuestro país, a diario los medios de comunicación muestran crímenes cometidos por jóvenes, cárceles y centros de reclusión para menores que no dan abasto, modalidades de delito cada vez más sofisticadas, secuestros express de personas y vehículos, robo a celulares, paseo millonario, fleteo. Cuando se tiene que mirar para algún lado los ojos de los medios señalan la periferia, Aguablanca, Siloe, Ciudad Bolívar, la Comuna 13, como foco de marginación y delincuencia, la solución es aumentar la fuerza policial, parece el juego del gato y el ratón. El ratón se alimenta del gato, la policía de la delincuencia, en un país donde la corrupción se come al año 20 billones de pesos la delincuencia resulta ser un buen alimento.

¿Puede contribuir de alguna forma la enseñanza de la Historia en la transformación de estas realidades? Ante este interrogante es necesario que reflexionemos qué tipo de sociedad ha contribuido a formar la historia que hemos enseñado ¿Qué responde un estudiante cuando le preguntamos sobre lo que recuerda haber aprendido de la clase de Ciencias Sociales? Por lo regular refiere fechas, acontecimientos, lugares, nombres emblemáticos y procesos cruciales en algún momento de la vida política nacional o internacional ¿Este cúmulo de información le contribuye en algo a los estudiantes para pensar sus realidades presentes y tomar postura crítica frente a su vida y las problemáticas que enfrenta su entorno? Resulta difícil pensar que sí, si estos contenidos solo respondieron a los objetivos institucionales y no a las necesidades de los estudiantes. A propósito de los interrogantes Arias señala que:

“Contrario a la mirada de los historiadores, un reciente estudio (Arias 2014) demostró que los estudiantes recién egresados de la educación media evocan, de sus clases de ciencias sociales, fundamentalmente datos históricos: fechas insignes, personajes destacados, datos emblemáticos, acontecimientos políticos y militares relevantes, y recortes de períodos históricos instaurados por esta disciplina, entre otros. Es decir, los escolares mencionan en general elementos propios de un área del saber que supuestamente no reciben. Esta situación no

sólo coincide con lo encontrado en otros países del continente (Carretero y Kriger 2004; Siede 2010), sino que pone en evidencia que la fuerza del conocimiento histórico como articulador del currículo oficial nunca se ha marginado de las escuelas, aunque quizá no con la insistencia y el rigor que desearían los historiadores profesionales” (Arias, 2015, p. 134).

¿Qué no está garantizando hoy la sociedad y la escuela que estamos frente una crisis social sin precedentes? ¿Qué esperan los jóvenes de la escuela y de la historia que se les enseña? Los jóvenes están ávidos de una historia que los escuche, que les muestre la realidad, una historia que los colme de afecto, que los motive, una historia práctica, tangible y de carne y hueso. Una historia que se deje descubrir, que le permita al estudiante construir mundos pasados y mundos posibles, para ello debemos cambiarle el chip a la enseñanza de la Historia, partamos de que el conocimiento histórico ya existe, bien sea en libros de texto, páginas web o en una abundante posibilidad de historiografía, esto evidencia que si el estudiante quisiera saber de historia podría hacerlo por sí mismo, pero por supuesto ir mas allá de solamente conocer el hecho histórico necesita de orientación, y es aquí donde esta información requiere de la destreza pedagógica y didáctica del maestro(a), puesto que le será clave al estudiante para la comprensión de su realidad histórica y presente.

Esta destreza pedagógica y didáctica debe permitirle al maestro llevar al estudiante a través de la duda por ejercicios propositivos que le permitan a este escribir, borrar y volver a escribir, opinar y escuchar, proponer (crear mundos posibles) y discutir, el entrenamiento de estas habilidades seguramente le enseñarán a pensar y cuestionar, facultades que tanta falta le hace a los jóvenes de hoy.

El ejercicio de la duda debe conducir al estudiante a poner atención sobre los fenómenos sociales que vive en su presente y que lo afectan directa e indirectamente, en dichos fenómenos convergen tres ejes que le permitirían al educando tener una mirada más completa de la realidad en la que vive: el espíritu de cada época (la estructura de cada sociedad y cómo funciona), los conceptos (necesarios para entender las lógicas del desarrollo político, social y cultural de una sociedad) y los actores sociales que han tenido un devenir histórico que determina en parte su papel en la historia y en el presente. El profesor debe acercarse inicialmente al estudiante desde un ejercicio sociológico a comprender los ejes que modelan su vida (teniendo como base los tres ejes expuestos) y la de quienes tienen una relación directa con él en su diario vivir.

Aquí es importante que el profesor inicie por hacer un diagnóstico con los estudiantes de sus problemas ¿Qué los aqueja a ellos y a su comunidad?, el profesor debe tener la pericia para dirigir un proceso de consulta que permita a los estudiantes ubicar información que le hable al estudiante sobre su problema, bien sea directamente el que le aqueja o visto a la luz de fenómenos similares en contextos sociales disímiles. Resultado de esta primera pesquisa, la información suministrada por los estudiantes es de suma importancia para que el maestro considere los fenómenos macro (marginación, exclusión social, contaminación, servicios públicos, delincuencia, corrupción, sexualidad, conflicto armado, entre otras) que pueden instalarse en el plano histórico dentro de los tres ejes mencionados arriba y con ello definir una base temática de estudios.

El tipo de historia que se ha enseñado y los contenidos que por lo regular se transmiten han tenido una intención ordenadora, más allá de que aprenda uno u otro tema la idea es que el estudiante se normalice y habitúe unas prácticas sociales que le permitirán ser funcional a las necesidades del orden social y económico, el propósito de esta nueva mirada de la enseñanza de la historia es que la formación escolar parta del interés del estudiante y no de la escuela, que lo lleve por la senda de la indagación, que lo invite a cuestionar y que le posibilite pensar.

La Historia escolar debe enseñar una historia para aprender a vivir juntos

Si nos detenemos a mirar los cuadernos de notas de los estudiantes como se evidenció arriba, nos encontraremos en que el problema de la funcionalidad social de la Historia escolar no se resuelve si se independiza del área de Ciencias Sociales, el problema está en el tipo de historia que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, el problema real es didáctico; que se sientan más o menos identificados con un pasado común los estudiantes de hoy no resuelve el problema de una sociedad mal informada, saturada de imágenes, absorbida por el consumo y banalizada por el culto al cuerpo. Si bien es cierto los estudiantes revelan no tener unos lazos identitarios muy fuertes, eso no los hace des identificados, ni mucho menos des historizados, el problema es que la historia que se enseña no responde a las necesidades identitarias de las múltiples necesidades e identidades de los jóvenes de hoy. Arias referenciando a Atehortúa (2005) señala que:

“la superficialidad de este uso, en particular, la presentación descontextualizada de los acontecimientos, la invisibilización de personajes subalternos, la ausencia de herramientas didácticas que contribuyan a la configuración de representaciones estructurales y sistémicas, y el uso desacertado y exageradamente abstracto de conceptos clave. Para el autor (refiriéndose a Atehortua), predomina el aprendizaje repetitivo y memorístico, en el que tienen preponderancia los resúmenes y los cuadros sinópticos. Aunque prevalecen datos históricos, no se fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado, y el papel del sujeto, en su aproximación, es pasivo y acrítico” (Arias, 2015, p.142).

Que no hayan libros de texto serios para enseñar historia, como lo señala el profesor Darío Restrepo, reafirma la naturaleza dependiente y subordinada del maestro al limitar sus prácticas de enseñanza al uso de un libro de texto, según lo que señala el profesor Restrepo a la revista *Semana*, la historia escolar estaría condenada al destierro definitivo de las aulas escolares porque no hay un libro, ¿acaso en 2010 en la coyuntura del bicentenario el MEN a través del proyecto, *Historia Hoy*, no editó una serie de libros para uso escolar con los que, mal o bien, se le dio una nueva orientación a la historia de la independencia del país? ¿quisiera saber cuántas Instituciones Educativas utilizan ese libro y cuántas más le dan un uso acorde a las necesidades del contexto de los estudiantes.

Evidentemente el problema es más epistemológico y político que pedagógico y didáctico, la discusión de los historiadores que promueven esta iniciativa es darle la condición de asignatura independiente para que esta en su autonomía pueda definir contenidos y enfoques que fomenten una serie de valores identitarios para fortalecer la capacidad crítica y consolidar valores ciudadanos, logrado esto, se espera que a futuro, se resuelva el problema de la falta de pertenencia que muestran los estudiantes frente a los problemas que aquejan a su país. Esta premisa hace justificable las arengas de los historiadores pero ¿será el retorno de la historia como asignatura independiente la solución al flagelo que acusan?

Al respecto surgen una serie de interrogantes ¿qué tipo de historia se enseñaría? ¿Acaso sería una nueva historia nacional? ¿Cómo se contaría esta nueva historia? ¿Estamos ad portas al retorno de una historia de tipo nacional contada por los historiadores del centro? ¿Terminaría siendo su organización un espacio de disputa política? ¿Se redactarían nuevos libros de texto obligatorios? ¿Estos materiales estarán pensados para interrogarse y resolver las problemáticas que aquejan los diversos contextos sociales? ¿Estos libros de texto proporcionarían principios didácticos claros para dirigir la enseñanza de con-

tenidos históricos en las diferentes regiones? ¿Están preparados los maestros y maestras para enseñar esta nueva Historia Escolar? Algunas luces proporciona Arias a la luz de estos interrogantes:

“Los sistemas escolares sienten, así, el impacto de un mundo globalizado que cuestiona el sentido tradicional de una enseñanza volcada sobre la importancia de las fronteras nacionales; además, la escuela padece el embate de un mercado que reclama nuevas condiciones y habilidades en los ciudadanos del planeta, pero también de multitud de grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los viejos discursos homogeneizadores les habían negado. Este conflicto, lejos de presentarse como un debate por situar la disciplina histórica en el centro o en la periferia de la enseñanza escolar, encarna más bien el recorrido de un saber que se construye en el marco de las vicisitudes de las épocas que enfrenta, en el que lógicas profesionales, disciplinares, socioeconómicas y políticas inciden en su configuración, y cuya definición finalmente se hace, en buena parte, al calor de lo que las políticas públicas prescriben” (Arias, 2015, p.143).

El problema es que mientras no se reconozca que los estudiantes de hoy son la muestra de una sociedad que está llevando al desuso las estructuras de la modernidad dura, y que resultado de ello se tornan contestatarios, desinteresados y apáticos, seguiremos creyendo que retornar a la Historia como asignatura escolar es la solución a dicho problema, no es posible fortalecer la identidad nacional y dar vida a la memoria si no se reconocen, aceptan e incluyen las realidades sociales y culturales de los educandos como base para la construcción de una historia tangible, y si no se teje un presente más justo que permita ver, en la búsqueda del pasado, las soluciones para mejorar nuestra relación con los demás y seguir construyendo un mundo mejor.

La nueva naturaleza de la enseñanza de la Historia Escolar

Una de las premisas que acotan los maestros al momento de abordarlos sobre el tipo de historia que enseñan y los contenidos que materializan este tipo de historia, es la limitación sobre su autonomía, pues consideran que se encuentra determinados por agentes externos que como el MEN y la OCDE subordinan su ejercicio pedagógico, justificando de pleno una orientación curricular que fue propuesta en los años 70 por los historiadores de la nueva Historia, Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, quienes en un informe rendido al MEN orientaban una nueva propuesta de estructura curricular para la enseñanza de la Historia en Colombia, “el objetivo era ofrecer orientaciones

teóricas y prácticas a los profesores de la enseñanza primaria y secundaria encargados de los cursos de Historia de Colombia. Siguiendo las orientaciones de la moderna historiografía.” (Jaramillo y Melo, 1997).

Dicho marco de contenidos ha mutado a las diferentes reformas curriculares en Colombia que ha transitado de la estructura curricular por objetivos instaurado con la reforma curricular de 1978, a la estructura por indicadores de logros propuesta en el marco de la idea de flexibilidad curricular y la nueva Ley General de Educación, y finalmente a la formación por competencias, hoy día lo que evidencian las propuestas curriculares del área de Ciencias Sociales y particularmente lo que concierne a los contenidos históricos, es que los maestros han adaptado los contenidos curriculares que tradicionalmente se han enseñado los últimos 25 años, a los Estándares Básicos de Competencias definidos por el MEN a comienzos del nuevo milenio.

Si echamos un vistazo a la propuesta curricular de Jaramillo y Melo encontramos que un alto porcentaje de los contenidos históricos propuestos en los 70 años son la base de los contenidos con los que se pretenden desarrollar competencias o habilidades de pensamiento en los Estándares Básicos del MEN, y por lo tanto, siguen siendo la base de los contenidos curriculares en el componente histórico dentro del área de Ciencias Sociales.

**PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS HISTORICOS
ESTUDIANTES DE 12 A 14 AÑOS (8º y 9º)
AÑOS 70`**

	12-14 años Colombia moderna (Aprox. 1850-1930)	Historia Universal
1 Semestre	<p>1. Inestabilidad social y política. Guerras civiles (por ejemplo 1861, 1899). Constitución del 63 y 86.</p> <p>2. El desarrollo económico:</p> <p>A. El comercio de exportación: oro, tabaco, quina, añil.</p> <p>B. Crisis de las artesanías. Intentos de industrialización.</p> <p>C. Transportes. Navegación, ferrocarriles. Caminos.</p> <p>D. Empresarios y capitales extranjeros.</p>	<p>Siglo XIX. En algunos aspectos comparables: agitación social. Revoluciones de 1830 y 1848. Nacionalismo.</p> <p>Revolución industrial: textiles, siderúrgicas, electricidad, telecomunicaciones, transportes.</p> <p>Economía mundial: inversiones inglesas</p>

FUENTE: Jaramillo Uribe Jaime y Melo Jorge Orlando, Claves para la enseñanza de la Historia.
Tomado de: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_06dida.pdf.

ESTÁNDARES BÁSICOS PARA EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES GRADO 8º y 9º 2004

MANEJO CONOCIMIENTOS
Relaciones con la Historia y las Culturas
<ul style="list-style-type: none">• Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...).• Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina.• Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.• Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...).• Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.• Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina.• Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.• Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y en la primera mitad del XX.

FUENTE: MEN. Estándares Básicos de Competencias para el área de Ciencias Sociales, 2004.

En la propuesta de Jaramillo Uribe y Melo es clara la intención de cambio que tienen frente al tipo de historia acontecimental, ritualista y memorista que predominaba en aquél entonces en la enseñanza escolar, el propósito era alimentar la enseñanza de la historia del espíritu de la nueva historia que ya venía ganando terreno en el campo académico e intelectual, frente a la historia tradicional influenciada por la Academia Colombiana de Historia y textos escolares canónicos como “El Manual de Historia de Colombia” de Henao y Arrubla promovido por ella a comienzos de siglo.

Pero a pesar del cambio en el tipo de Historia que se enseñaba y de la intencionalidad social al enseñar una historia que diera cuenta de los procesos históricos que habían marcado el devenir de la nación y de la humanidad, la enseñanza de la historia siguió centrada en la trasmisión de contenidos, y a pesar de los cambios promovidos desde el actual modelo por competencias la tendencia es la misma; cabe resaltar que según Bauman (2008) estamos frente a otra época y seguramente la necesidad de cuestionar la naturaleza de la escuela y del conocimiento es una condición mucho más acuciante en el marco de realidades sociales tan complejas como las que vivimos en la actualidad.

A propósito de la reflexión hecha por Bauman sobre la inoperancia de una educación centrada en la trasmisión de contenidos en una sociedad en donde la información atiborra las mentes de los individuos. La escuela no debería definir lo que se debe enseñar partiendo de lo que a su consideración necesitan saber los estudiantes para acercarse al conocimiento del mundo, el conocimiento es cada vez más universal, el acceso a este, por lo menos en las zonas urbanas, es cada vez más funcional, sencillo e ilimitado, la escuela debe promover inicialmente el deseo de conocer, debe estimular la duda como condición sine quantum para acceder al saber, y desde esta premisa, la Historia que debe enseñarse hoy debe iniciar en el presente, una historia de carne y hueso, una historia que estimula el pensamiento; este resulta ser un punto de partida para luego mirar lo global, nacional e internacional.

Peculiarmente en los 70 Jaramillo y Melo más como estrategia para darle funcionalidad a una herramienta didáctica como el periódico, acotaban la importancia de iniciar la enseñanza de la historia partiendo desde el presente, *“extractar las noticias del día y ponerlas en periódicos murales, permitirá ir de la actualidad al pasado y explicar la historia y la vida social contemporánea, llena de interrelaciones entre unos países y otros. También deberá recurrirse a las mesas redondas, las discusiones organizadas y otras formas similares de participación del alumno”* (Jaramillo y Melo, 1997), por supuesto ellos escriben en la década de los 70 y las realidades y necesidades sociales de hoy difieren de aquella época, caracterizada por un aire reivindicativo a nivel intelectual, cultural, político y religioso que hacía el llamado a construir una nueva nación.

En la actualidad más que como estrategia, el propósito es reivindicar una nueva naturaleza del conocimiento y la forma de acercarse a él; nos corresponde ubicar la realidades presentes de los estudiantes, aquellas que son significativas para ellos, aquellas que resultan trascendentes en su diario vivir, que los cuestiona y les inquieta en función de la comprensión de su lugar en el mun-

do, solo en esa directriz, será posible vincular el pasado y la manera como los diferentes procesos históricos llegan a tener una relación con los educandos. El presente debe ser una lupa para poder mirar y comprender el pasado, interrogarse por el presente es el aliciente para coger la lupa y mirar el pasado.

La estrategia de la duda es la posibilidad de desnaturalizar la vida cotidiana y las estructuras que la condicionan (la economía, la cultura, la religión) y con ello la posibilidad de interrogarla, indagarla y descubrir las lógicas de su funcionamiento, para así encontrarle sentido al pasado y a la influencia que han tenido sobre dicha cotidianidad.

Bibliografía

1. Alexander Betancourt Mendieta (2007). *Historia y Nación. Tentativas de la escritura de la historia en Colombia*, Medellín: La Carreta Editores/ Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades UASLP.
2. Diego Arias Gómez (2015). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: el lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. *Revista de Estudios Sociales*, N° 52, Bogotá, abril – junio de, Pp. 134 -146.
3. García Canclini (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multi-culturales de la globalización*. México DF: Grijalbo.
4. Guilles Lipovestky (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
5. Jaime Jaramillo Uribe y Melo Jorge Orlando (1997). *Claves para la enseñanza de la Historia*. Bogotá. *Revista Colombiana de Educación* N° 35.
6. Luis Bernardo Betancur (2016). *Una mirada a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en Guadalajara de Buga*. *Revista de Investigaciones*, Universidad Católica de Manizales, Vol. 16, N° 2.
7. Mario Carretero (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós entornos.
8. Michel Foucault (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
9. Michel Foucault (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

10. Michel Foucault (1998). Historia de la sexualidad I. Madrid: Siglo XXI Editores,
11. MEN (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales: Guía N° 7.
12. Nora Rodríguez (2016). Neuroeducación para padres. Barcelona: Grupo Zeta.
13. Zigmunt Bauman (2004). Modernidad Líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
14. Zigmunt Bauman (2006). Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias. Barcelona: Paidós.
15. Zigmunt Bauman (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.