

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

**Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado Latino-americano em Educação:
Políticas Públicas e Profissão Docente**

Ingrid Lorena Torres Gámez

**PRÁCTICAS DOCENTES DE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN BOGOTÁ–
COLOMBIA**

Belo Horizonte

2024

Ingrid Lorena Torres Gámez

**PRÁCTICAS DOCENTES DE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN BOGOTÁ–
COLOMBIA**

Versión Final

Tesis presentada al programa de Postgraduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para la obtención del título de Doctora en Educación del programa Doctorado Latino-americano en Educación: Políticas públicas y profesión docente.

Orientador: Prof. Dr. Julio Emilio Diniz Pereira

Línea de pesquisa: Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas

Belo Horizonte

2024

T693p
T

Torres Gámez, Ingrid Lorena, 1988-
Práticas docentes de enseñanza de Historia en Bogotá-
Colombia [manuscrito] / Ingrid Lorena Torres Gámez. -- Belo Horizonte,
2024.

255 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação -- Teses. 2. Prática de ensino -- Teses. 3. História –
Estudo e ensino – Teses. 4. Ciências sociais – Estudo e ensino – Teses.
5. Colômbia -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 907



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

INGRID LORENA TORRES GAMEZ

Realizou-se, no dia 29 de fevereiro de 2024, às 10:00 horas, em plataforma virtual, a 964ª defesa de tese e 55ª defesa de tese de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, intitulada *PRÁCTICAS DOCENTES DE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN BOGOTÁ – COLOMBIA*, apresentada por INGRID LORENA TORRES GAMEZ, número de registro 2020696260, graduada no curso de EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira - Orientador (UFMG), Prof(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Prof(a). Nilson Javier Ibagón Martín (Universidad del Valle - Colombia), Prof(a). José Rubens Lima Jardimino (UFOP), Prof(a). Wilson Armando Acosta Jimenez (Universidad Pedagógica Nacional - UPN de Colombia).

A comissão considerou a tese: APROVADA, destacando a qualidade da escrita, a consistência teórico-metodológica e a importância da contribuição do trabalho para os estudos sobre práticas docentes e, mais especificamente, práticas docentes no ensino de História, no contexto latino-americano.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira (Doutor)

Prof(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (Doutora)

Prof(a). Nilson Javier Ibagón Martín (Doutor)

Prof(a). José Rubens Lima Jardimino (Doutor)

Prof(a). Wilson Armando Acosta Jimenez (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Júlio Emílio Diniz Pereira, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2024, às 09:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Rubens Lima Jardimino, Usuário Externo**, em 05/03/2024, às 20:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Usuária Externa**, em 07/03/2024, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Armando Acosta Jiménez, Usuário Externo**, em 08/03/2024, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nilson Javier Ibagón Martín, Usuário Externo**, em 11/03/2024, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3078843** e o código CRC **713209CD**.

A mi familia, motor y sentido de mi vida.

A las y los maestros de Colombia.

AGRADECIMIENTOS

Cualquier esfuerzo discursivo enfocado a agradecer la elaboración y conclusión de un trabajo doctoral corre el riesgo de quedar incompleto, pues la participación e involucramiento individual y colectivo con otros hace del acto de agradecimiento un listado interminable por el cual me excuso con quienes pueda omitir en esta breve mención.

Agradezco la enorme oportunidad de integración latinoamericana promovida por el gobierno brasilero representado por la agencia CAPES y la Universidad Federal de Minas Gerais con el Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente, donde la Línea de *Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas* acogió mi propuesta investigativa y me permitió los espacios académicos para la iniciación y culminación de este trabajo.

De igual manera, valoro el acompañamiento del profesor Julio Emilio Diniz quien orientó este trabajo en cada una de las fases de construcción preocupándose por comprender la realidad educativa colombiana y hacer de esta un objeto de investigación situado en las prácticas docentes; a las profesoras Ana María Monteiro, Sandra Rodríguez, Temis Parente y Nayara Silva y a los profesores Javier Ibagón, José Rubens Jardimino y Wilson Acosta, evaluadores de esta tesis, mi admiración, respeto y cariño por hacer parte de mi crecimiento profesional y en particular, por considerar el acto de lectura académica un ejercicio generoso y contributivo desde su enorme conocimiento y experiencia en el campo de la educación y la enseñanza de Historia.

A Diego y Margot, dos docentes que abrieron las puertas de su aula para permitirme aprender a su lado y encontrar en sus prácticas el sustento de esta tesis les adeudo la apertura, disposición y sencillez con la que me mostraron una vez más la potencia de la educación crítica, propositiva y sensible como lugar de enunciación y transformación.

A mi mamá le agradezco su incondicional presencia cargada de fuerza y compañía, sin ella nada de esto hubiera sido posible, a mi padre, hermano y Joaco la credibilidad en mí y mis esfuerzos depositados en la elaboración de este trabajo. A mis amigos y amigas, portadores de amor, aliento y sabiduría, Sara, Regina, Wilson, Carlo, Laura, Caipi, Lili, Morita, Luisa, Gabriel y Juanfe gracias.

A mis compañeros y estimados amigos del Colectivo de Historia Oral de Colombia, Fabio, Deya, Jenny, Yira, Janeth. Dieguito y Fabi, de la Secretaría de Educación Vilma, Karen, Angelita, Juani, Fabi, y Northy, a mis colegas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Lili y Diana, y a todos/as los docentes que hicieron parte del proceso de

pedagogías de las memorias su afecto, enseñanzas y credibilidad en el acto educativo son invaluableles.

Finalmente, le agradezco a las instalaciones y personal de la Biblioteca Virgilio Barco y Luis Ángel Arango por posibilitarme los espacios y materiales para esta producción académica.

RESUMEN

Los debates en torno a la enseñanza de Historia en el contexto actual colombiano refieren en su mayoría a discusiones asociadas a la presencia o ausencia de contenidos históricos en las Ciencias Sociales escolares, área curricular reconocida por la normatividad nacional (Ley General de Educación 115, 1994) como el espacio pedagógico para integrar temáticas, procesos y discursos de orden social, histórico y geográfico. En este escenario, y a partir del estudio de las prácticas docentes de dos profesores de Ciencias Sociales en Bogotá-Colombia, el presente trabajo doctoral desarrollado en la Línea de investigación de Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas, adscrita al Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil, se sitúa en analizar y presentar reflexiones de orden epistemológico, didáctico, espaciotemporal y normativo sobre el diálogo entre lo cotidiano, lo micro y lo particular del ser/hacer docente conforme nociones conceptuales asociadas a prácticas docentes, estudios del currículo, disciplinas escolares y enseñanza contemporánea de la Historia. Metodológicamente privilegia el análisis de contenido y la perspectiva etnográfica, permitiendo algunas conclusiones respecto a la conceptualización de la práctica docente, los avatares en el trabajo investigativo con profesores, y las relaciones entre *docente*, *conocimiento*, *acción* y *reproducción* en la enseñanza de Historia, esperando con ello contribuir en mínimo dos aspectos, a comprender y valorar la práctica docente como un tiempo y espacio de producción de saberes, y a la reflexión en torno a la formulación, implementación y adopción de políticas públicas orientadas a qué, cómo, cuándo y para qué enseñar contenidos históricos en el ámbito escolar.

Palabras clave: Práctica docente. Enseñanza de Historia. Enseñanza de Ciencias Sociales. Sujeto docente. Colombia.

RESUMO

Os debates em torno do ensino da História no contexto atual colombiano referem-se, em sua maioria, a discussões associadas à presença ou ausência de conteúdos históricos nas Ciências Sociais escolares, área curricular reconhecida pela normatividade nacional (Lei Geral de Educação 115, 1994) como o espaço pedagógico para integrar temas, processos e discursos de ordem social, histórica e geográfica. Nesse cenário, e a partir do estudo das práticas docentes de dois professores de Ciências Sociais em Bogotá, Colômbia, o presente trabalho doutoral desenvolvido na Linha de Pesquisa de Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas, vinculada ao Doutorado Latino-Americano em Educação, Políticas Públicas e Profissão Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, visa analisar e apresentar reflexões de ordem epistemológica, didática, espaço-temporal e normativa sobre o diálogo entre o cotidiano, o micro e o particular do ser/fazer docente conforme noções conceituais associadas a práticas docentes, estudos do currículo, disciplinas escolares e ensino contemporâneo da História. Metodologicamente, privilegia a análise de conteúdo e a perspectiva etnográfica, permitindo algumas conclusões a respeito da conceituação da prática docente, os avatares no trabalho investigativo com professores e as relações entre professor, conhecimento, ação e reprodução no ensino da História, esperando assim contribuir em pelo menos dois aspectos: compreender e valorizar a prática docente como um tempo e espaço de produção de saberes, e a reflexão sobre a formulação, implementação e adoção de políticas públicas orientadas a o quê, como, quando e porque ensinar conteúdos históricos no âmbito escolar.

Palavras-chave: Prática docente. Ensino de História. Ensino de Ciências Sociais. Sujeito docente. Colômbia.

ABSTRACT

Debates surrounding the teaching of History in the current Colombian context mostly refer to discussions associated with the presence or absence of historical content in school Social Sciences, a curricular area recognized by national regulations (General Education Law 115, 1994) as the pedagogical space to integrate social, historical, and geographical themes, processes, and discourses. In this scenario, and based on the study of the teaching practices of two Social Sciences teachers in Bogotá, Colombia, this doctoral work developed within the Research Line of Teaching: constitutive processes, teachers as sociocultural subjects, experiences, and practices, belonging to the Latin American Doctorate in Education, Public Policies, and Teaching Profession at the Federal University of Minas Gerais, Brazil, aims to analyze and present reflections of epistemological, didactic, spatiotemporal, and normative order on the dialogue between the everyday, the micro, and the particular aspects of being/doing teaching according to conceptual notions associated with teaching practices, curriculum studies, school subjects, and contemporary History teaching. Methodologically, it privileges content analysis and the ethnographic perspective, allowing some conclusions regarding the conceptualization of teaching practice, the vicissitudes in the investigative work with teachers, and the relationships between teacher, knowledge, action, and reproduction in History teaching, aiming to contribute to at least two aspects: understanding and valuing teaching practice as a time and space for the production of knowledge, and reflecting on the formulation, implementation, and adoption of public policies aimed at what, how, when, and why to teach historical content in the school context.

Keywords: Teaching practice. History Teaching. Teaching of Social Sciences. Teaching subject. Colombia.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Esquema aspectos analíticos y aspectos categóricos de prácticas docentes.

Ilustración 2. Mapa metodológico de la investigación.

Ilustración 3. Mapa de Bogotá- Colombia: Localidad de Usme (5), Localidad de Usaqué (1).

Ilustración 4. Esquema perspectiva etnográfica en prácticas docentes.

Ilustración 5. Esquema aspectos analíticos y aspectos categóricos de prácticas docentes.

Ilustración 6. Esquema -croquis- salón de clase IED Toberín 2022.

Ilustración 7. Ilustración 7: Trabajo y ejercicio colaborativo en clase.

Ilustración 8. Evaluación final de periodo académico grado noveno (903) IED Toberín.

Ilustración 9. Guía I periodo académico grado noveno (903) IED Toberín.

Ilustración 10. Esquema tablero I Guerra Mundial grado noveno (903) IED Toberín.

Ilustración 11. Esquema tablero Europa Siglo XX grado noveno (903) IED Toberín.

Ilustración 12. Actividad pedagógica I Guerra Mundial grado noveno (903) IED Toberín.

Ilustración 13. Guía III periodo académico grado noveno (903) IED Toberín.

Ilustración 14. Fragmento de Plan de estudio del Área de Ciencias Sociales IED Nuevo San Andrés de los Altos.

Ilustración 15. Fragmento de Guía pedagógica Edad Media- Feudalismo.

Ilustración 16. Fragmento Guía – actividad pedagógica Edad Media – Feudalismo.

Ilustración 17: Ejemplo de trabajos realizados por los estudiantes sobre la repartición de tierra en el país.

Ilustración 18: Trabajo en clase sobre Historia Reciente, IED Nuevo San Andrés de los Altos.

Ilustración 19: Socialización de Líneas del tiempo en clase, IED Nuevo San Andrés de los Altos.

Ilustración 20: Elementos de enseñanza de Historia en la práctica docente.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro de criterio de conformación del grupo de docentes.

Tabla 2. Cuadro aspectos analíticos de la práctica.

Tabla 3. Cuadro de registro de documentación.

Tabla 4. Cuadro de registro cuantitativo de observación de la práctica.

Tabla 5. Cuadro de Matrícula IED Toberín 2023.

Tabla 6. Cuadro de recursos audiovisuales de la Guía pedagógica de tercer periodo IED Toberín 2023

Tabla 7. Cuadro de Matrícula IED San Andrés de los Altos 2023.

Tabla 8 Elementos de planeación de la práctica docente enseñanza de Historia.

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABP Aprendizaje Basado en Problemas

CMPR Centro de Memoria, Paz y Reconciliación

CNMH Centro Nacional de Memoria Histórica

CAEHC Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia

DILES Direcciones Locales de Educación

FARC EP Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Ejército del Pueblo

GMH Grupo de Memoria Histórica

IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

IED Instituciones Educativas del Distrito

MEN Ministerio de Educación Nacional

OEA Organización de Estados Americanos

PEI Proyecto Educativo Institucional

PUJ Pontificia Universidad Javeriana

SED Secretaría de Educación del Distrito

UPN Universidad Pedagógica Nacional

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Cronología de la Enseñanza de Historia.

Anexo 2 Tabla resumen Ley 1874/2017 (Enseñanza de Historia de Colombia).

Anexo 3 Programas de licenciatura en Historia y Ciencias Sociales en Colombia.

Anexo 4 Cuestionario para selección escuelas en la investigación.

Anexo 5 Criterios de formulario para selección de docentes en la investigación.

Anexo 6 Cuestionarios de entrevistas para docentes.

Anexo 7 Tabla resumen de la Ley General de Educación 115/1994.

Anexo 8 Fotografías de plata física IED Toberín.

Anexo 9 Fotografías de plata física IED Nuevo San Andrés.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I.....	24
PRÁCTICA DOCENTE: INTERSECCIONES ENTRE EL SER Y EL QUEHACER.....	24
1.1. Práctica docente: lecturas múltiples del ser y el quehacer docente.....	25
1.1.1. Práctica docente entre trayectos y vigencias investigativas.....	28
1.1.2. Simbiosis de la acción, una forma de entender la práctica	33
1.1.3. Reflexión y transformación de la práctica	38
1.1.4. Herencias, habitus y tradiciones de la práctica docente.....	42
1.1.5. El contexto y la construcción del quehacer.....	46
1.1.6. Cotidianidad y creatividad en la práctica docente	51
1.1.7. Huellas de la institucionalización escolar en la práctica docente	53
1.1.8. Lo subjetivo y lo objetivo, un acercamiento al quehacer docente	58
1.1.9. Reflexiones finales: interpretar el ser y el quehacer docente en la práctica.....	61
CAPÍTULO II.....	64
ENSEÑANZA DE HISTORIA EN COLOMBIA: CAMBIOS Y PERMANENCIAS.....	64
2.1. La cultura heredada en la enseñanza de Historia en Colombia	65
2.2. Epistemologías de la práctica: los conocimientos en la clase de Historia.....	73
2.3. Didáctica de la práctica y las improntas del hacer en el aula	80
2.4. Tiempos y espacios de quienes enseñan Historia.....	88
2.5. Políticas para la enseñanza de Historia	94
2.6. Reflexiones finales: retos de la enseñanza de Historia en la cotidianidad del presente .	102
CAPÍTULO III.....	105
PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Y ANÁLISIS DE CONTENIDO: UNA ELECCIÓN METODOLÓGICA	105
3.1. Mapa metodológico para el estudio de dos prácticas docentes	105
3.2. Sujetos de investigación: pluralidades y análisis diversos	109
3.3. Perspectiva etnográfica: una posibilidad metodológica para comprender la práctica....	114
3.4. Los caminos de la recolección de datos: fuentes, técnicas e instrumentos	121
3.5. Un acercamiento metodológico a prácticas docentes de enseñanza de Historia	126
CAPÍTULO IV	135
PREGUNTAR, APRENDER Y CONCLUIR: UN PROCESO BÁSICO EN LA PRÁCTICA DE MARGOT	135
4.1. Vigencia de lo personal en los trayectos de la práctica: la Historia de Margot.....	136
4.2. Políticas de la práctica: una maestra del estatuto 2277	140
4.3. Construcciones del quehacer en contexto: colegio Toberín IED.....	143

4.4.	Tiempos y espacios cotidianos de una docente de Ciencias Sociales	146
4.5.	Recursos, estrategias y dinámicas en aprendizajes colaborativos de la Historia	151
4.6.	La Historia escolar en el aula de clase: epistemes en construcción	160
CAPÍTULO V		177
PENSAMIENTO HISTÓRICO, DIÁLOGO Y ESCUCHA EN LA PRÁCTICA DE DIEGO		177
5.1.	Lo personal y el contexto de la escuela: Soy producto del esfuerzo de mi mamá, del rescate de la universidad pública, de mi trabajo como docente	178
5.2.	Normas, políticas y leyes que dan sentido a la enseñanza de Historia	186
5.3.	Espacialidades y temporalidades del contexto de la práctica de Diego	192
5.4.	Didáctica para un pensamiento histórico desde la escucha y el diálogo.....	199
5.4.1.	Diálogos, recursos y los conocimientos previos	200
5.4.2.	Voz, cuaderno y algo de tablero	202
5.5.	Enseñar y aprender historia: un paso a paso en el hacer del docente.....	205
5.6.	Coordenadas conceptuales y ejes de trabajo: entre la Antigüedad y la Historia Reciente	207
CONCLUSIONES.....		220
ANEXO 1		231
Cronología de la enseñanza de Historia		231
ANEXO 2.....		233
Tabla resumen de los principales aspectos de la Ley 1874 del año 2017 por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994		233
ANEXO 3.....		234
Programas de Licenciatura en Historia		234
ANEXO 4.....		235
Cuestionario para selección escuela y docentes		235
ANEXO 5.....		237
Criterios para elaboración de cuestionario de selección de docentes.....		237
ANEXO 6.....		238
Cuestionarios de entrevistas para docentes		238
ANEXO 7.....		240
Tabla resumen de Artículos de la Ley General de Educación 115 de 1994 asociados a la enseñanza de Ciencias Sociales.....		240
ANEXO 8.....		241
Fotografías de planta física Institución Educativa Distrital Toberín.....		241
ANEXO 9.....		242
Fotografías Institución Educativa Distrital Nuevo San Andrés de los Altos		242
BIBLIOGRAFÍA.....		243

Preámbulo de lectura.

Cada quien tiene un lugar para narrarse, contar y proponer.

Es posible creer que se trata de un lugar propio, único e irrepetible; cuando en realidad, lo que existe es una multilocalidad donde confluyen cientos de geografías narrativas, experienciales y sensitivas que se cruzan para producir el acto del relato.

Se relata por medio de diferentes lenguajes, siendo el escrito solo uno de ellos.

Se escribe para poner fuera de sí pensamientos multiformes de lo que percibimos y nos habita.

De ahí, la importancia de saber desde dónde, cómo, para quién y para qué se escribe.

Se escribe con otros y desde otros, se escribe para construir mundo en la palabra cifrada de la humanidad individual y colectiva.

Aquí, yo escribo desde aprendizajes recorridos, inacabados, carentes aún de punto final.

Escribo desde la humilde experiencia del conocimiento, que, a la mejor manera del artesano, se moldea con el pasar del tiempo, con la mirada contemplativa de mí misma y de otros.

Escribo desde teorías habitadas en la práctica, que puestas en lo escrito no representan mayor o menor valor que otras, equivalentes a pensamientos contruidos en su inmensa mayoría en el mundo occidental de la academia, pero que no por eso, invalidan la posibilidad de ser atravesados con voces incesantes que susurran, gritan y palabrean con concordancia o disenso desde otras realidades.

Escribo en clave de la experiencia vivida en el espacio escolar, donde las memorias garabaeen palimpsestos personales, inscritos en el cuerpo emocionado, sorprendido y sensible, dispuesto para la observación, escucha y aprendizaje de unos otros, que a la vez son yo misma, llamados maestros.

INTRODUCCIÓN

Buena parte de las discusiones curriculares sobre la enseñanza de Historia por las que atraviesa Colombia están asociadas a un discurso suscrito a opiniones públicas promovidas especialmente por historiadores sobre la supuesta ausencia de contenidos históricos en los procesos de escolarización, aludiendo que las prácticas docentes carecen de sustento disciplinar para suscitar conocimiento histórico en el aula de clase, de ahí, deriva la reciente aprobación de la Ley 1874 del año 2017 cuyo fin radica en el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, y con ello, un ambiente de debate que tiene como epicentro el campo de la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales en el país.

En evidencia, este tema actualiza en el escenario nacional disputas pedagógicas, políticas, administrativas, culturales e históricas asociadas a interrogantes sobre las maneras en las que nos relacionamos con nuestro pasado, y los sentidos, significados y narrativas que le otorgamos a este, fundamentalmente, al entender que buena parte de la Historia escolar se ha gestado bajo la custodia del Estado y la consolidación del proyecto de nación (GONZALEZ, 2011) centrados en formar, transmitir y configurar una cultura política hacedora de ciudadanía (PINILLA DÍAZ, 2003) y acogedora de avatares, heroísmo y exaltación de la historia mono causal, hegemónica y universalista acaecida en qué se enseña, qué se omite y qué se olvida (RODRÍGUEZ ÁVILA, 2013).

En este panorama y en adscripción a la Línea de *Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas* del Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil, gesté y desarrollé esta investigación doctoral cuyo objetivo principal versa en el interés de analizar la presencia de contenidos históricos en las prácticas docentes de dos profesores de Ciencias Sociales vinculados a colegios públicos de Bogotá-Colombia a partir una propuesta metodológica sentada en el análisis de contenido y la perspectiva etnográfica.

Esta intención académica es motivada por el interés de analizar y comprender la enseñanza de la Historia, las epistemologías que constituyen su práctica, las cotidianidades docentes, las didácticas instaladas en el aula, y las políticas educativas responsables del currículo nacional; de manera precisa, me pregunto por ¿cómo los docentes validan o reúsan

el conocimiento histórico en su práctica? ¿qué concepciones de enseñanza de Historia tienen? ¿cuáles son las dificultades de la enseñanza de Historia? ¿cuál es la relación de la Historia con otros campos de las Ciencias Sociales escolares en la práctica escolar? o ¿cómo se sitúa la Historia frente a otros saberes con los que cuenta el docente? inquietudes auspiciadas por prácticas docentes gestadas en la cultura y las gramáticas escolares donde son producidas las formas de ser y hacer de los profesores, convirtiéndose en un acumulado vivo, orgánico y vociferante.

Estos cuestionamientos asumen la voz de los sujetos y sus capacidades de conocer y reflexionar las peripecias de la práctica de enseñanza, revelan lo que se dice y vive cotidianamente, las formas concretas de actuar, pensar y sentir comportamientos, costumbres y creencias aprendidas y transmitidas en el ejercicio docente (ANGROSINO, 2007). Al mismo tiempo, se trata de interrogantes en los que aparece implícita y explícitamente el intento por historizar la práctica bajo repertorios epistémicos, didácticos, espaciotemporales y normativos reafirmados en concepciones sobre prácticas sociales, procesos intangibles, y documentaciones efímeras del aula (ROCKWELL, 2018), estableciendo líneas interpretativas que alimentan el debate pedagógico en el campo educativo, y a la vez, aportan a lo que Dalila Oliveira (2007) denomina un análisis estructuralista de las reformas educativas, los cambios curriculares y las políticas públicas para la transformación escolar.

Sumado a esto, son inquietudes concordantes con el estudio de las dimensiones materiales y simbólicas de las prácticas docentes, promovidas en el Doctorado Latinoamericano en Educación, en el que reflexiones regionales sobre el campo educativo buscan intercambios, comparaciones, interlocuciones y complementos interdisciplinares según las realidades de los diferentes países de América Latina (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019), en este caso, de las particularidades de la enseñanza de Historia en el contexto colombiano.

También, es pertinente decir que el cometido de las inquietudes puestas en dichas preguntas dejan por fuera por términos de alcance investigativo las trayectorias docentes, la minucia y trazabilidad del preámbulo de las prácticas, y la evaluación institucional de las mismas, además, el estudio de un contexto particular como el colombiano donde la preocupación se asienta en querer entender la cotidianidad de la enseñanza para pensar las políticas educativas desde las prácticas, la tensión entre la Historia regulada y la Historia enseñada y el proyecto educativo en términos de enseñanza de Ciencias Sociales e Historia, huye de cualquier intento comparativo con enfoques, tendencias o recursos de otros países de la región, sin que con esto se desconozca que especialmente durante la últimas dos

décadas en América Latina se ha configurado un movimiento académico interesado en la enseñanza de Historia.

Bajo estas aclaraciones, metodológicamente presento un trabajo cercano al análisis de contenido y a la perspectiva etnográfica desde donde encaro la práctica docente como una operación factible de ser descrita, decodificada, traducida y sintetizada de acuerdo con los significados de las experiencias vividas dentro y fuera del aula, reconociendo con ello aportes investigativos que de manera pormenorizada durante las tres últimas décadas han explorado y dilucidado en términos cualitativos la pregunta por la comprensión de quién, cuándo, dónde y cómo funciona la escuela (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010, p.19).

Se trata de un trabajo inmerso en el ámbito discursivo de la enseñanza de Historia y la práctica docente como campos interdisciplinarios aportantes de análisis sobre la construcción de conocimiento según intereses, tensiones y entendimientos del actuar humano; en conformidad, la enseñanza de la Historia es concebida como un campo de conocimiento con líneas de investigación, formación, producción y difusión relacionadas con propuestas curriculares, didácticas, normativas y disciplinares que cobran sentido en la materialización pedagógica de la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico en la cultura escolar; atendiendo a marcos de referencia de la narrativa, el pensamiento, la conciencia y la identidad histórica por medio de planteamientos prácticos e interdisciplinarios para los diferentes ciclos vitales.

Dentro de esta perspectiva, y de manera situada, es presentada y reconocida la híbrida relación curricular que en la vida escolar colombiana establece la enseñanza de Historia junto con el resto de Ciencias Sociales, constituyendo un vínculo explicativo del ser humano y las marañas sociohistóricas que lo enlazan al entorno desde diversos factores multicausales e interrelacionados (WALLERSTEIN, 1999) en los que la interpretación del currículo diseñado para estas áreas se aleja de supuestas funciones mesiánicas de implementación de un conocimiento, enfrentándonos a disparidades propias de las Ciencias Sociales enseñadas y reguladas, en las que afloran yuxtaposiciones de la política pública y la apropiación discursiva y práctica del docente.

Ahora bien, la repercusión epistemológica de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar colombiano y su relación con la enseñanza de Historia, evidente en el Decreto 1002 de 1984 y en el inventario de políticas educativas intencionadas a interconectar los intereses del mundo “globalizado” y las epistemes sociales para la formación ciudadana, determinó que la enseñanza de Historia como área central de las humanidades no se abordaría más de manera independiente y se ordenó la integración de la Historia en el área de las Ciencias Sociales,

abonando el terreno discursivo para debates irresueltos en torno a pertinencia, contenidos, intensidad y evaluación del pensamiento social trabajado en la escuela.

La emisión del Decreto 1002 de 1984 desencadenó por parte de un sector de facultades, academias, clero y asociaciones de Historia críticas y miradas pesimistas respecto a la supuesta desaparición de la Historia escolar y la implementación de las Ciencias Sociales escolares, pues asumieron estos cambios como un agravante en la formación de ciudadanos, afirmando que, se reemplazaba la Historia por una enseñanza reducida y cada vez menos clara en un sistema de Áreas de Formación donde se suprimieron de los programas escolares de Historia Patria para imponer un aglomerado de discursos sociales (GUERRERO BARÓN, FRANCISCO JAVIER, ACUÑA RODRÍGUEZ, 2020).

Se debe recordar que en alusión a esta preocupación en el año 2016 Vivian Morales quien para entonces era senadora de la república por parte del partido liberal y representante de un ideal político tradicional, conservador y evangélico, radicó ante el Congreso de la República el proyecto de Ley 166-16 para el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en la educación Básica y Media, y con ello, la modificación de la Ley General de Educación 115 de 1994 (MORALES, 2016). La formulación de dicho proyecto recibió asesoría de un grupo de historiadores adscritos a la Asociación Colombiana de Historia, a la Academia Colombiana de Historia y a facultades de Historia de universidades privadas y públicas, quienes realizaron de manera seleccionada algunas pocas consultas a docentes para ratificar su postura.

Así las cosas, el 27 de diciembre de 2017 la Ley 1874 fue aprobada por el Congreso de la República y sancionada por el expresidente de la República Juan Manuel Santos con el objetivo de restablecer la *enseñanza obligatoria de la historia de Colombia* como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media. De igual manera, la Ley estipuló la conformación de una Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) con representación de las academias de historia, historiadores, facultades de educación y docentes de colegio, encargada de entregar en dos años los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales incluyendo la Historia de Colombia como disciplina integrada (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2017, p. Artículo 6, Parágrafo 1).

Con este preámbulo, de manera contextual también asumo la incidencia de los cambios políticos de la década de los años 90 y 2000, cuyo baluarte estuvo en la redacción y publicación de la Constitución Política Nacional de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y otros símbolos jurídicos del naciente país pluriétnico y multicultural como la Ley

70 de 1993 de comunidades negras, la expedición de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales en el año 2002, los Estándares por Competencias en la misma área en 2004 y los Derechos Básicos del Aprendizaje en 2016¹, vistos todos como avances discursivos de las Ciencias Sociales contemporáneas, no siempre reflejados en las prácticas de enseñanza a causa de la falta de socialización y apropiación de debates sobre didáctica y saberes de las Ciencias Sociales escolares consignados en políticas públicas y referentes de calidad.

Esta forma de leer la realidad impregna las líneas de este compendio escritural, es una mirada integrada que no solo refiere a categorías claves de la investigación, sino a rasgos de la historia del país vinculados a soluciones inmediatas y retos de orden nacional e internacional incidentes en las maneras complejas y sistémicas de las realidades sociales llevadas al aula a través de la objetividad de política pública, y a minúsculas formas de enlazar el constructo subjetivo al hacer diario de cada docente; por tanto, es una mirada que no es ingenua al monopolio y regulación sobre el saber educativo, las instituciones del saber y la formación de sujetos de saber (SILVA, 2018a).

Así las cosas, el trabajo con prácticas docentes enlaza dimensiones subjetivas y objetivas en medio del reto de

visibilizar el estado de la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia en la Educación Básica, en avanzar en el establecimiento de posibles diálogos entre los procesos y resultados de los estudios realizados (...) Pero también, relacionar esta producción con un trabajo etnográfico con docentes de diferentes niveles, formaciones y trayectorias, que avance en la identificación de configuraciones diferentes, que nos proponga otros diálogos y debates. (GONZALEZ, 2011, p.67) .

Frente a tan retadora tarea sopesa una amalgama de postulados de estudios de las prácticas, las condiciones docentes y la especificidad del campo de la enseñanza de la Historia, en ella recaen comprensiones de la práctica docente como un concepto compuesto, construido, y perfilado históricamente dentro del campo sociocultural de lo educativo (SACRISTÁN, 1998), que a modo de invitación conlleva a pensar diversas maneras de narrar el ser y quehacer docente bajo la acumulación, herencia y adecuación de procesos educativos en el mundo de la cultura escolar (ROCKWELL, 2018, p. 392).

De tal manera, la práctica docente es concebida para esta ocasión como producto de dimensiones objetivas y subjetivas evidentes en lo social y lo cultural dentro y fuera de la escuela, evidenciando el asocio de dimensiones objetivas como las condiciones laborales,

¹ Para el caso de Ciencias Sociales este documento permanece en una etapa de borrador, en tanto no fue aprobado en versión final por el Ministerio de Educación Nacional.

infraestructuras, marcos normativos y organizaciones institucionales, y de dimensiones subjetivas con particularidades del sujeto docente respecto a la historia y la memoria familiar, emocional, profesional y laboral, a los trayectos particulares que le forman constantemente como persona. Según Bertaux (1980), esta distinción entre dimensiones objetivas y subjetivas encuentra sentido en la observación y reflexión sobre los sujetos, pues implica una apreciación de estos como un *todo* que transita entre lo sociocultural, las estructuras de producción, los modos de vida y medios sociales, la formación de clases sociales, y lo sociosimbólico, es decir, lo vivido, las actitudes, acciones, representaciones y valores individuales.

Atendiendo a la explicación de Bertaux, pensar en las dimensiones objetivas y subjetivas de la práctica docente de enseñanza de Historia nos conduce por un lado a preguntar por ¿quién es el sujeto que enseña Historia?, ¿cuál es su trayectoria de vida (personal, profesional, laboral)? ¿qué sentidos otorga a su práctica docente?, ¿cuáles son las políticas educativas que rigen su práctica?, ¿cuáles son sus condiciones laborales?, Entre otras; permitiéndonos pensar hipotéticamente que la existencia de determinadas dimensiones objetivas y subjetivas de la práctica docente de quienes enseñan Historia encubren herencias, permanencias, resistencias y acumulaciones permisibles y garantes de la presencia del conocimiento histórico en el aula, pese no exista un espacio curricular dedicado exclusivamente a la Historia y este haya sido integrado al área de las Ciencias Sociales desde la década de los años ochenta del pasado siglo XX.

Por tal razón, se presume que discursos solventados en la idea del “retorno de la Historia al aula” llevarán un tiempo en ser acogidos en el ámbito escolar, pues el código disciplinar, las gramáticas escolares, y particularmente, la práctica docente, se encuentran adheridos a la historia de los sujetos pedagógicos, y a la configuración cultural de sentidos y significados del saber y el hacer, que, por lo general, en periodos de corta duración no presentan cambios trascendentales. De ahí, que políticas y normas educativas constituyentes de las disciplinas escolares tarden en entrar, ser acogidas e implementadas en la escuela, pues implican replantear o reestructurar formas de ser, pensar y hacer en los procesos pedagógicos (THIN, 2006).

En sintonía con las previsiones investigativas expuestas, el terreno metodológico asumido responde al enfoque cualitativo de análisis documental con perspectiva etnográfica, pues funge como camino para transitar la observación, indagación oral y revisión documental como técnicas de recolección de datos encaminadas a la delimitación del objeto de investigación; la selección intensional de una muestra poblacional centrada en dos docentes

de Ciencias Sociales con características determinadas; la definición de un marco teórico sustentado en el estudio interdisciplinar de la práctica docente; la selección y diseño de técnicas de investigación de orden cualitativo; la categorización y codificación de la información recolectada; y la construcción y socialización de conclusiones.

En este sentido, se reafirma el estudio de la práctica docente bajo la comprensión del qué, cómo y por qué los sujetos desarrollan ciertas acciones, por tanto, el paso a paso acopia la intersección de cuatro etapas investigativas dedicadas a: seleccionar los sujetos; analizar el contenido documental; desarrollar el trabajo de campo y efectuar el proceso de análisis, todo ello en un periodo de cuatro (4) años, permitiendo la obtención de un producto escritural susceptible de ser comprendido como la unión de actos sensibles de creación, experimentación e innovación subyacentes a relaciones intersubjetivas dentro de la materialidad del campo educativo, establecidas en diferentes niveles, espacios y momentos, pues como refiere Becker, “en cuanto más próximo llegamos a las condiciones en las cuales tales personas atribuyeron sentido a los objetos y eventos, más precisas serán las descripciones de tales sentidos” (BECKER, 2014, p 189).

Además, se tiene en cuenta el trasegar metodológico trasado por investigaciones etnográficas, biográficas, autobiográficos, documentales, participativas, analíticas y microsociológicas sobre prácticas docentes (MERCADO, 1991; SUÁREZ, 2007; AMADO, 2017; ROCKWELL, 2018; BERTELY, 2000), asumiendo con ellas la expansión del universo narrativo en el campo pedagógico y la constitución de identidades éticas, estéticas, políticas y poéticas basadas en el saber de la experiencia, saber práctico que se origina y es dirigido al trabajo con seres humanos de forma situada. Todo esto suscrito al reconocimiento que las Ciencias Sociales y en efecto las Ciencias de la Educación desde finales del siglo XX han otorgado a la preponderancia del sujeto docente su protagonismo en ámbitos singulares y plurales, la descripción de sus prácticas y el registro de su historia vital, especialmente, en el análisis del *cómo* y *qué* se aprende y enseña (CARR, 2006).

De acuerdo con esto, las fuentes para elaboración de este trabajo corresponden a narrativas personales e institucionales en formato oral y escrito, a archivos orales que posicionan el testimonio como un registro social, cultural y político de las personas que habitan la escuela, igualmente, a documentos normativos, contenidos bibliográficos, diarios de campo y guías y matrices de observación, en los que implícita y explícitamente aparece lo que Rockwell y Ezpeleta (2007) califican como la historia escolar no documentada, aquello que no florece a simple vista, pero está impregnado en el transcurrir de la cotidianidad.

En concordancia con lo mencionado, este trabajo se compone de cinco capítulos cuyo trasfondo devela el análisis de las prácticas de dos docentes, prevaleciendo la óptica histórica en la selección, activación y desarrollo de contenidos, y en la descripción de cotidianidades vividas y transformaciones reflexivas acontecidas durante el proceso. Las categorías de análisis situadas en el preámbulo investigativo (*práctica docente, sujeto docente y enseñanza de Historia*) son abordadas conforme la presencia de epistemologías, didácticas, tiempos, espacios y normativas en la enseñanza de Historia en el aula escolar colombiana, ansiando presentar lecturas emergentes asociadas a momentos de creación, planeación e improvisación propios de la materialización consciente o inconscientemente de acciones para enseñar Historia.

El primer capítulo ***Práctica docente: intersecciones entre el ser y el quehacer docente*** presenta los trayectos conceptuales de la categoría de práctica, especialmente, en las epistemes de las Ciencias Sociales, asumiendo la práctica como producto de lo social, la acción y la cultura. De esta manera se abre la puerta a la particularidad del concepto de práctica docente exponiendo ocho categorías resultantes de la revisión documental y el trabajo de campo, a través de las cuales se explican trayectos inacabados y vigencias investigativas que involucran acción, contexto, tiempos, espacios, cotidianidades, reflexiones, herencias, habitus y tradiciones de las prácticas docentes, para finalmente, compartir algunas reflexiones a partir de una mirada singular sobre la construcción discursiva en torno a la práctica y su relación con el saber, sentir, pensar, poder y hacer en el proceso de enseñanza.

El segundo capítulo denominado ***Enseñanza de historia en Colombia: cambios y permanencias*** es de dedicación exclusiva al reconocimiento de la enseñanza de Historia en Colombia y a la historicidad de las disciplinas escolares en el siglo XX y lo transcurrido del XXI, dando lugar a la descripción de algunas propuestas curriculares, cuya particularidad denota el entramado de perspectivas, discursos y materialidades correspondientes a epistemologías, didácticas, temporalidades, espacialidades, y políticas decantadas en lo micro y lo macro de la educación histórica. De igual manera, aparecen algunos hitos del debate actual como la Ley 1874 de 2017, fundamentales en la comprensión de la hipótesis sobre la permanencia de la Historia en las aulas de clase por medio de las prácticas docentes.

En el tercer capítulo ***Perspectiva etnográfica y análisis de contenido: una elección metodológica*** exhibo el paso a paso metodológico de este trabajo, en él explico el desarrollo procedimental para indagar, interpretar y sintetizar la información conforme el análisis de contenido y la perspectiva etnográfica; de esta manera, la descripción de etapas, procedimientos, técnicas y resultados investigativos ratifican el fracaso de las recetas

metodológicas y la existencia de múltiples caminos para crear conocimiento en torno al campo de las prácticas docentes, reafirmando la existencia de un posicionamiento de saberes y haceres de enseñanza sustancialmente diferenciado, contextualizado y pormenorizado tanto por aspectos objetivos como subjetivos.

El cuarto y quinto capítulo ostentan el análisis de las prácticas de dos docentes, procurando entregar al lector una descripción detallada del trabajo de campo y la metodología en perspectiva etnográfica afinada en características poblacionales, espaciales e institucionales de las dos escuelas donde se desarrolló la investigación, pasando por datos biográficos, profesionales y académicos que abren la puerta a entender aspectos epistemológicos de la práctica como ¿qué se enseña? ¿qué interés existe en la enseñanza? ¿bajo qué enfoque se enseña? ¿cuál es la perspectiva de enseñanza? de cada docente; aspectos didácticos acentuados en responder a ¿cómo enseña? ¿qué recursos pedagógicos acompañan la enseñanza? ¿cuáles son las reflexiones en torno a la enseñanza?; aspectos espacio-temporales referentes a ¿qué características tienen los ambientes de enseñanza-aprendizaje? ¿cuáles son las temporalidades de la práctica docente? ¿cuáles son los momentos que conforman la clase? y finalmente, aspectos normativos situados en dilucidar ¿cuáles son las políticas que orientan la enseñanza? ¿cuál es la relación entre política pública y práctica de enseñanza?

Al terminar, se encuentra un último y breve capítulo destinado a conclusiones decantadas en análisis y aportes al campo educativo de la enseñanza de la Historia, con especial énfasis en la práctica como lugar fértil de producción colectiva de conocimiento pedagógico, siempre virtuosa en la develación de frutos socioculturales en una sociedad. Además, se ofrecen algunas consideraciones finales vinculadas a vetas de trabajo como la necesidad de estudios pormenorizados sobre la Ley 1874 de 2017, los discursos y discusiones que rodearon el trabajo de la Comisión para la Enseñanza de Historia, o las representaciones de enseñanza de Historia encaradas en las actuales políticas educativas.

No está de más decir que este trabajo intelectual y práctico involucra retos personales ante las expectativas, intereses y anhelos de quienes participan de la investigación. Vincula mi trayectoria profesional como licenciada en Ciencias Sociales, mi empatía académica por el estudio de la enseñanza de Historia en un país con complejas realidades sociales, mi trasegar laboral de los últimos siete años en la Secretaría de Educación del Distrito trabajando en iniciativas pedagógicas de la memoria en las escuelas públicas de Bogotá, mis expectativas como maestra de aula y mi compromiso personal con realidades más justas en los diferentes niveles del sistema educativo.

Entonces, si con este trabajo el lector percibe una aproximación al hacer de los docentes de Ciencias Sociales que agencian procesos de pensamiento histórico, y se siente cerca del valor de las voces de los protagonistas del saber pedagógico, de sus experiencias, luchas, compromisos y resistencias, me daré por satisfecha y habré comprobado que pese las falencias y faltantes investigativas, resulta pertinente hablar de lo que pasa objetiva y subjetivamente en las prácticas fabricadas con el ser y quehacer docente.

CAPÍTULO I

PRÁCTICA DOCENTE: INTERSECCIONES ENTRE EL SER Y EL QUEHACER

La práctica docente se divide como un constructo de sentidos y significados otorgados al proceso de enseñanza que materializados en relaciones entre *sujeto*, *conocimiento*, *acción* y *reproducción* dan cuenta del ser y hacer en espacios cotidianos. Desde mediados del siglo XX hasta nuestros días este concepto ocupa un lugar protagónico en diferentes áreas de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, consiguiendo una vigencia académica en la investigación interdisciplinar del campo de las Humanidades.

En este el docente es epicentro del ser y quehacer de mediaciones, performances, permanencias y ausencias constructoras de su decir, sentir, saber y pensar. Se trata de un sujeto autónomo, creativo y consciente que supera el imaginario simplista del trabajador de la reproducción y transmisión mecánica de información, quien, además, de manera intencional o no, se relaciona con dispositivos institucionales, políticos, pedagógicos y normativos propios del campo educativo.

Conforme esto, el diseño y desarrollo del mapa analítico de este capítulo gira alrededor del concepto de *Práctica docente*. En ocho apartados conjugo algunos postulados contemporáneos de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, con las voces de los dos docentes participes en esta investigación, reconociendo en la sinergia de la literatura especializada y el trabajo empírico la presencia de epistemologías, didácticas, tiempos, espacios y políticas de dicha práctica.

Metodológicamente estas líneas guardan coherencia con la propuesta de un análisis de contenido al plantear un balance de conocimientos relacionados con la práctica docente, sus definiciones, reagrupaciones y fundamentaciones en el campo educativo. Asumiendo que todo trabajo de investigación se inscribe en un *continuum* y puede ser situado dentro de, o en relación a, corrientes de pensamiento, experiencias y situaciones que influyen la reflexión y producción de conocimiento (Quivy y Campenhoudt, 2008), desde una perspectiva etnográfica son expuestas las voces de los docentes participes del proceso, y de manera reveladora, aluden no solo a lo oficialmente establecido en el mundo de la cultura escolar, sino también, al tejido de acciones, subjetividades, objetividades, contextos, reflexiones y cotidianidades en las que cobra sentido y significado el ser y quehacer docente, permitiendo que el lenguaje cotidiano del aula sustente la comprensión de la práctica como un manuscrito inacabado, público y habitado por sujetos socioculturales.

1.1. Práctica docente: lecturas múltiples del ser y el quehacer docente

Las indagaciones por dónde, quién, cuándo, cómo y por qué acontece una situación resultan estar conexas a comprensiones de teoría/práctica y conocimiento/acción, así como están vinculadas a postulados modernos y posmodernos que prevén conceptualizaciones sobre lo sociocultural del sujeto en ámbitos cotidianos, plurales y diferenciales como la escuela, la casa, la cantina, la cocina, el barrio, o la ciudad. Pierre Bourdieu (2007) nos invita a pensar lo práctico desde la noción de *práctica social* en alusión a aquello que se construye, hereda y permanece; para este autor la práctica se reafirma en la manera polivalente *del hacer* dentro de un determinado grupo social, que, en medio de principios implícitos, reglas explícitas y estrategias heredadas y encarnadas garantiza en gran medida la permanencia y reproducción sociocultural.

De acuerdo con esto, las *prácticas sociales* son producto de propiedades, discontinuidades, operaciones, parentescos, espacios y tiempos particulares; están engranadas a una organización social que define el desarrollo de la práctica según características correlativas como irreversibilidad, ritmo, orientación y sentido (BOURDIEU, 2007). Este planteamiento de Bourdieu nos lleva a pensar en las prácticas del hacer y el ser en el mundo escolar, en los habitus que las constituyen en lo material e inmaterial, en esquemas inculcados, aprehendidos y reproducidos; nos devela una escuela con cúmulos de prácticas sociales correspondientes a quienes están dentro y fuera de ella.

La influencia de la perspectiva social en el estudio de prácticas docentes está en interpretar y analizar el ser y el quehacer de la enseñanza bajo la advertencia de lentes observadores e identificadores de herencias, habitus y posibles reproducciones culturales mediante las cuales los sujetos mantienen una posición en la sociedad a través de un sistema educativo que opera para inculcar cualidades en dicho grupo social, y ante el cual, los docentes y sus prácticas no son ajenos.

De manera complementaria, lo cultural en la práctica conduce al lugar de las realidades culturales en las que los sujetos dejan rastros de acciones, creencias y sentidos comunes. La indagación por la práctica docente es en sí un reconocimiento del embrión cotidiano que gesta las acciones conducentes al acto de enseñar. Es un acercamiento al diálogo establecido entre prácticas, narrativas y sentidos de las pequeñas e invisibles interacciones que particularmente conforman lo general. En esta vía, la asociación entre cultura y práctica reposa en la dicotomía de lo singular y lo plural de una sociedad, donde confluyen intereses objetivos y subjetivos, y donde se unen simultáneamente las relaciones de poder que definen, en buena

parte, la existencia de un grupo social, pues es el componente cultural un engranaje de los aspectos fundamentales de las prácticas docentes, como acierta Burke (2006, p.77), la práctica cotidiana es una improvisación prolongada dentro de un armazón de esquemas inculcados por la cultura en la mente y en el cuerpo, en este caso, en el ser y hacer docente.

De otro lado, la reciprocidad entre práctica y cultura nos habla de la producción del campo pedagógico. Críticos como Henry Giroux, solo para situar un ejemplo, dedicaron parte de sus observaciones y análisis durante 1970 y 1980 a desigualdades escolares de raza, clase y género partiendo de la construcción de subjetividades en una cultura escolar presta a la tradición ideológica- positivista donde la práctica educativa se apegó a la celebración de lo visible y ocultamiento de lo invisible (GIROUX, 2003, p. 112).

Al igual que otros estudiosos de la cultura escolar, Giroux es consciente que la unión entre cultura y práctica social ha permitido comprender la realidad escolar y sus desigualdades como fruto de una estructura con fisuras, pues en ella los sujetos son proclives a crear y promover estrategias cotidianas de cambio y resistencia frente a reproducciones materiales, simbólicas e ideológicas pese la transmisión generacional de determinados habitus y disciplinamientos dispuestos en las expectativas de futuro de los estudiantes, sus anhelos, comportamientos y narrativas de sí mismos. En consecuencia, las prácticas docentes al ser prácticas sociales, ni son mecánicas, ni corresponden a una cronología lineal automática, son culturales, fácticas, cambiantes, resistentes, y contextualizadas.

Esta mirada sobre la cultura gestada en medio de las gramáticas escolares expone las prácticas sociales y sus significados como productos de procesos de comunicación y creatividad social, que como señala Giroux, conjugados con dosis de legitimidad, autoridad y representación permiten descifrar cuadros de referencia y modelos de comportamiento social en el marco de una cultura específica. Por tanto, el acercamiento analítico a prácticas docentes requiere de la capacidad de descubrimiento de tramas tejidas con hilos de permanencia, cambios y tensiones colocadas en la cotidianidad del acto de enseñar.

Bajo esta concepción, resulta difícil asumir el estudio de prácticas docentes sin abandonar un pensamiento rígido y jerarquizado a cambio de representaciones heterogéneas, contradictorias o concordantes mediante las que individuos y grupos diversos dan sentido al mundo que les es propio (CHARTIER, 1988, p. 49). Luego los trayectos de las formas en las que los docentes accionan no siempre confluyen en planos sistemáticos para su comprensión, sino en la fabricación y significación de microrresistencias y microlibertades diversas, plausibles de ser expuestas en modalidades de acción, formalización y operación específica de las prácticas (DE CERTEAU, 2000a). De esta manera, concibo la práctica docente como un

escenario vivo, creado y reproducido conforme relaciones sociales y culturales gestadas en escenarios que revelan la interacción individual y colectiva determinada por ¿dónde? ¿quién? ¿cuándo? ¿cómo? y ¿por qué? enseñar; lo cual hace de su estudio y análisis un lugar epistemológico de reflexión en torno a la experiencia, familiaridad e intimidad del docente con su ser y hacer.

Son prácticas que no tienen un dueño preciso, que de facto el conocimiento que de ellas se deriva es transportado inconsciente o conscientemente en fragmentos culturales y esquemas operativos del accionar, racionar y sentir de los sujetos; por ende, se trata prácticas asociadas a lo incompleto, al lugar protagónico del docente y sus variadas relaciones con lo micro y lo macro, a formas minúsculas de la cotidianidad, y a escalas locales dotadas de generalidades en planes de aula, planes de estudio y proyectos educativos institucionales.

Ante esto, quizás se torna un poco más comprensible la figura representativa del docente en esta investigación, su locus profesional, personal y académico encierra destrezas, actitudes y valores asociados a la enseñanza de un saber. Por tanto, el análisis de las condiciones, formas y características objetivas y subjetivas en las que docentes de Ciencias Sociales enseñan Historia, revela quehaceres esporádicos, rutinarios y cotidianos asociados a reconocimientos, reclamos y proyecciones dentro del sistema educativo y la cultura escolar.

Ahora bien, al reconocer la práctica docente como concepto compuesto, construido y perfilado dentro del campo social y cultural de lo educativo, he diseñado para este caso un mapa analítico fundado en comprensiones interdisciplinarias donde contexto, cotidianidad, creatividad, acción, herencia, e institucionalización entre otros, permite entrecruzar epistemologías, didácticas, políticas, tiempos y espacios para la comprensión de la práctica docente.

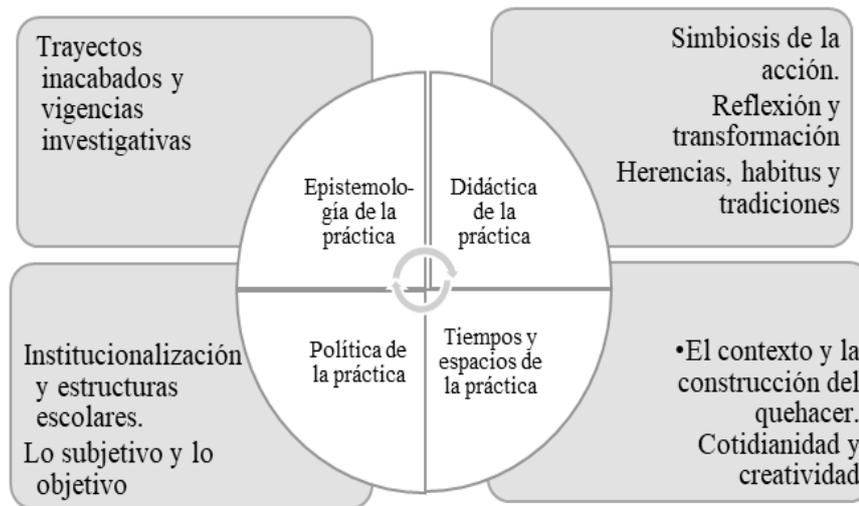


Ilustración 1. Esquema aspectos analíticos y aspectos categóricos de prácticas docentes.
Fuente: elaboración propia

1.1.1. Práctica docente entre trayectos y vigencias investigativas.

Una primicia para el acercamiento al concepto de práctica docente es su carácter polisémico, los aportes de líneas discursivas de diferentes campos evidencian las exploraciones, investigaciones y transformaciones conceptuales y metodológicas sobre el estudio de la docencia. Para el caso de América Latina Errobidart (2015) ubica el epicentro de dichas transformaciones en los años 1980 y 1990 con la propuesta de extensión de la escolaridad básica a la educación secundaria completa, la emergencia de movimientos pedagógicos y los cambios socioeconómicos de final de siglo.

En este contexto, el estudio de escenarios escolares y sujetos pedagógicos evidenció investigaciones sobre biografías, casos, etnografías y ejercicios contextuales participativos en situaciones conexas a la escuela y a las prácticas producidas en esta. Al mismo tiempo, el tránsito hacia el neoliberalismo y al privilegio de la individualización del sujeto significó un periodo de desmonte de los derechos sociales, homogenización, mercantilización y globalización siendo lo educativo un punto fundamental en la agenda de la economía mundial. Todo esto ocasionó un fenómeno de causa y efecto, en el que aspectos educativos como la práctica docente entraron en escenarios de resistencia y resignificación social en medio de lo que Errobidart denomina la *refundación de la política social* y las modificaciones de leyes fundamentales de educación bajo un debate sobre el sistema democrático del mundo globalizado (ERROBIDART, 2015, p. 9).

En este entendido, la construcción, tránsito y transformación epistémica del concepto de práctica docente hace parte de un fenómeno histórico que responde a tensiones y preocupaciones de un tiempo específico. Su constitución sociocultural no es reducible a saberes especializados del cuerpo (teórico y práctico) de la educación, sino, a saberes contruidos contextualmente en la cotidianidad subjetiva y en la objetividad de disciplinas diversas del conocimiento, interseccionadas en la esencia del entendimiento sistémico de los fenómenos sociales (BECERRIL CALDERÓN, 1999, p. 11).

Dicho esto, la práctica docente aparece como un escenario construido en lugares reflexivos de los tiempos personales, institucionales, sociales y culturales, a los que la atención analítica de la investigación académica desde no más de tres o cuatro décadas entrecruza las condiciones objetivas de la docencia con las características subjetivas del quehacer de la enseñanza, denotando capacidades, saberes, intereses, y limitaciones físicas, emocionales, racionales e institucionales de quien enseña.

De tal manera, el espacio singular de la práctica docente se sustenta en la historia del ser y el hacer, con todas las necesidades, trayectorias y avatares que le constituyen. Casualmente, Margot, la docente participe de esta investigación, pauta en la narrativa de su vida las demandas laborales y personales de las diferentes etapas de su práctica docente, y recuerda que,

en el 89 trabajaba por horas, luego pasé como temporal al colegio Domingo Faustino Sarmiento que queda en el barrio Río Negro, la dirección es 100 con 68, cerquita a la Escuela Militar, un colegio regido por una rectora radical, ella exigía que todo fuera cuadriculado y como yo no tenía muchas horas, entonces me tocó asumir una carga laboral grande, me tocó asumir horas de danzas y de Educación Física fuera de las de Ciencias Sociales (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022).

Avatares como estos son encapsulados en narrativas de sí y de otros, en reflexiones sobre la carrera profesional, las personas incidentes y los aprendizajes adquiridos en la docencia. Philippe Perrenoud en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, reconoce el estudio de aspectos propios del campo educativo como un tema reciente, pues “solo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente *profesional*” (PERRENOUD, 2004, p. 10).

Teniendo en cuenta esta perspectiva busqué y organicé datos de repositorios universitarios y bases especializadas encargadas de alojar trabajos académicos del campo

educativo, ratificando la práctica docente como lugar y objeto de investigación reciente, anclado a estudios de subjetividad, condiciones laborales, y contenidos curriculares difundidos en el aula. A manera de ejemplo, los doce trabajos de posgrado sobre *práctica docente* hallados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN– fueron realizados entre el año 2012 y 2019, lo cual reafirma lo mencionado por Perrenoud, estamos en un campo que continua en proceso de elaboración y reflexión.

En estos trabajos, entre otras cosas, sobresale el estudio de caso de docentes de diferentes áreas de conocimiento, en su mayoría vinculados a escuelas públicas de Bogotá, también conviene mencionar que el uso indiscriminado del concepto de práctica docente y de practica pedagógica las coloca como sinónimos, frente a lo que se debe aclarar que, pese a las similitudes entre estos dos conceptos, se trata de cosas diferentes, el estudio de la práctica docente específica y centra el análisis sobre el accionar de un sujeto pedagógico particular: el docente, mientras que, la práctica pedagógica envuelve a todos los sujetos, discursos y procesos pedagógicos de la enseñanza y aprendizaje.

De manera general, el corpus epistemológico nos muestra la práctica docente asociada a la actividad profesional de la enseñanza, Wilfred Carr (2006) y otros estudiosos mencionados a continuación, evidencian una inclinación teórica hacia nociones de aplicabilidad y practicidad en un contexto situado, que en el caso de Margot, evidencia una vez más una práctica docente considerada no solo en la interacción entre docente y alumnos, sino, en el reflejo de la cultura social de la docente y su conducta dentro del sistema educativo, su aceptación a ciertas imposiciones, exigencias y jerarquizaciones conectadas frecuentemente a condiciones de desigualdad y abuso laboral.

Las minucias de la práctica de Margot y Diego responden inquietudes por el cómo y qué se aprende en el acto de enseñar, pues si concebimos la práctica docente como la reunión de aspectos personales y procesos autoreflexivos propios de los sujetos protagonistas de la enseñanza, como admitió Carr (1996), lo más lógico sería encontrar en el trabajo de campo revelaciones de intenciones, creencias y valores que los docentes poseen sobre el contexto institucional y social en el que desarrollan su tarea, pues al tratarse de una actividad intencionada, localizada y normatizada, las relaciones personales, institucionales, comunitarias, académicas y políticas se tornan un solo tejido.

En la misma vía, Schön en su texto *Reflexión desde la Acción* se refiere a la praxis docente como objeto de estudio, investigación y producción de conocimiento caracterizado por la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores en procesos intuitivos, inciertos, inestables y singulares en lugares como el aula, donde el

accionar del docente tiene especial protagonismo (SCHÖN, 1998), pues sin este, difícilmente habría práctica y reflexión. En términos epistemológicos significa anudar la reflexión a trayectos inacabados y a vigencias investigativas que superan relaciones lineales y mecánicas del conocimiento científico-técnico sobre la práctica docente, abriendo espacio a interpretaciones del conocimiento, la experiencia, comprensión y transformación del saber enseñar.

Para este caso, el protagonismo de la reflexión subjetiva e intersubjetiva sobre la práctica denota elementos que recalifican la experiencia de los docentes y muestran caminos para acercarse a ella desde reflexiones contextuales que superan la casuística irrelevante. Perrenoud lo asocia con la dimensión reflexiva del actor, de grupos y organizaciones, lo encausa al *regreso del individuo* concibiendo no solo la presencia del sujeto, sino su participación activa en la experiencia y transformación del contexto en el que se desenvuelve (PERRENOUD, 2004, p. 13).

Ahora bien, si entrecruzamos estos postulados con el foco antropológico que nos muestra Elsie Rockwell, no solo damos sentido al regreso del individuo, sino que lo situamos en una práctica docente anclada a la cultura escolar, donde la cotidianidad es materia prima de conocimientos, significados y heterogeneidades dentro y fuera del aula.

La eficacia de la cultura concebida como “pauta de y para el comportamiento” queda limitada por la acción del sujeto en contextos sociales específicos. Se empieza a pensar en la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas. (ROCKWELL, 2018, p. 314).

En este sentido, lo que propone Rockwell y Mercado (1991), es el reconocimiento del vínculo entre cultura y práctica docente, pues sin este, las labores de profesores como Margot y Diego no sustentarían los saberes generados y apropiados en medio de las dificultades y aciertos del día a día escolar, y los conocimientos históricamente construidos y articulados durante la acción pedagógica.

En esa misma vía se sitúan Elsa Castañeda Bernal y Rodrigo Parra (2014), quienes por medio del método biográfico estudiaron la vida y práctica de docentes colombianos, priorizando el retorno al sujeto y la interacción de este con su contexto escolar como centro del proceso investigativo, siendo que la pregunta por la vida del maestro nos embarca en un proyecto que él construye y desarrolla en cuanto individuo, en sus interacciones con la sociedad, con otros individuos, con la educación y con el conocimiento, pues solo de esta manera, la investigación de las prácticas docentes conlleva a tener por sentado que

investigar no es solamente conocer, también es hacer en el sentido de las posibilidades que abre el proceso reflexivo, que tanto investigadores como maestros realizan, para repensar el pasado, el presente y el futuro, para ser conscientes de sus vínculos e imaginarse y efectivamente crear sociedades posibles (CASTAÑEDA, BERNAL. ELSA; PARRA, 2014, p. 110)

En esta óptica, lo aquí denominado como epistemologías sobre la práctica del docente, visibilizan los saberes producidos en el marco de su cultura profesional y, por antonomasia, los comprenden a partir de insumos biográficos, cronológicos, sociales, vitales y existenciales; en los que los orígenes familiares, la estratificación socio económica, los juegos de infancia, las actividades según el género, el acceso a medios de comunicación, entre otros, socaban la importancia de lo cultural en la construcción de la historia de vida del docente, en su práctica de aula, y en su trama social (CASTAÑEDA; PARRA, 2014, p. 22).

De esta manera, también nos es posible acotar el trabajo de Anna María Salgueiro Caldeira y su investigación sobre la práctica docente de una maestra de escuela pública de Enseñanza General Básica (EGB) en Barcelona. El lente etnográfico le permitió a Salgueiro dar cuenta de la práctica como objeto y sujeto en el contexto escolar de la maestra, profundizando en la búsqueda de los saberes producidos y apropiados durante intercambios voluntarios e involuntarios entre lo personal y lo institucional, lo privado y lo público, y lo objetivo y lo subjetivo.

En vista de esto, la influencia de miradas etnográficas de la antropología social y cultural en la selección y estudio de la práctica docente como objeto de investigación es expuesta en el relato de Salgueiro del siguiente modo:

Empecé el trabajo con una retrospectiva de las investigaciones más significativas sobre la práctica docente, presentando sus avances teóricos y metodológicos, producidos desde distintas perspectivas teóricas, campos disciplinares y tradiciones de investigación. A partir del análisis de estos estudios me sitúo entre los que, intentando avanzar en la comprensión de las cuestiones más concretas de la práctica docente, buscan articular las diversas contribuciones teóricas en una perspectiva histórica, tomando como objeto de análisis la cotidianeidad escolar. (SALGUEIRO CALDEIRA, 1995, p. 10)

Las conclusiones del trabajo de esta autora colocan la práctica docente como un objeto de investigación abierto, apuntando a que los profesores en su quehacer cotidiano producen un saber valioso construido sobre una práctica histórica y social, una práctica que a la vez es resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela con elementos posibilitadores o limitadores del quehacer docente (SALGUEIRO CALDEIRA, 1995).

Este tipo de análisis también es propuesto en la obra de Julio Diniz-Pereira (2022), quien tras revisiones bibliográficas revela identidades profesionales; estructuras curriculares; trayectorias profesionales y labores docentes como aspectos acantilados en las políticas públicas sobre el trabajo docente y el aprendizaje de la docencia en medio de tránsitos generacionales de los docentes. Asumiendo con esto la heterogeneidad de sujetos, contextos, tiempos y espacios en los que se desenvuelve la docencia.

De lo enunciado hasta el momento, y de acuerdo con Sacristán, las epistemologías de la práctica docente no se refieren a un nivel meramente filosófico, sino a concepciones globales y particulares, preferencias personales, y conjuntos complejos de argumentación que no se explicitan completamente (SACRISTÁN, 2007), son epistemologías producidas en alianzas entre teoría y práctica, significadas por los sujetos de acuerdo con sus intereses y singularidades. En suma, epistemológicamente la práctica docente es objeto y sujeto de investigación en el que se involucra la experiencia en primera persona, manifestaciones fenoménicas de los factores que intervienen en ella, motivaciones y causales de dichas manifestaciones, todo ello, en condiciones históricas específicas, sin modelo único y universal (BECERRIL CALDERÓN, 1999).

De este modo, podemos decir que en la confección epistémica de la práctica confluyen como mínimo tres elementos. El primero, refiere a la sinergia entre teoría y práctica producida en transdisciplinidades alimentadas por epistemes contemporáneas; el segundo, está en el quehacer del sujeto docente, la manutención, transformación y simbiosis de sus acciones durante su trayectoria de vida, y finalmente, el tercero, está en la reflexión y transformación de la práctica conforme ámbitos institucionales, comunitarios, jerárquicos y organizativos del ejercicio docente.

1.1.2. Simbiosis de la acción, una forma de entender la práctica

Difícilmente se logre abordar la práctica docente sin hablar de la *acción*, sin repasar la complementariedad que la una hace a la otra desde la similitud o la diferencia. Sacristán señala la acción como un fenómeno especialmente humano, contenedor de la expresividad de la persona y todo lo que ello implica, “la acción es expresión del sujeto emprendida desde una cierta cultura subjetiva que se imbrica en las redes de la cultura intersubjetiva o intersómica” (SACRISTÁN JOSÉ GIMENO, 1998, p. 37); por tanto, en la acción hay cuerpo, inteligencia, sentimientos, aspiraciones, y modos de entender el mundo.

De tal manera, la práctica resulta ser un cumulo de acciones, generalidades y singularidades de quienes las realizan; un conjunto de formas y decisiones producidas en lo cultural, social y económico; un lugar material e inmaterial de contradicciones, proyecciones y anhelos, todo ello, transformado conforme experiencias, sentidos y significados de los sujetos. De esta manera, pensar la práctica en tanto matriz acogedora de acciones, es a la vez, batallar contra la fragmentación del pensamiento moderno en el entendimiento y estudio segmentado de lo racional, práctico y emocional, una separación que nos colocaba en apuros al entender las motivaciones, intenciones y consecuencias de las acciones de forma separada, siendo que, humanamente el sujeto responde a pulsiones dinámicas suscitadas por uno o varios motivos conjugados.

La intención humana puede empezar con una acción, pero de ella es plausible se deriven muchas más transformando el sentido inicial. Por ejemplo, las acciones de formación y profesionalización docente embullen al sujeto en aspectos racionales, emotivos, sensitivos y conductuales que dan sentido a esa acción, a su proyección y trascendencia en tiempo y espacio.

En la estructura normativa del estatuto docente colombiano, uno de los factores de ascenso magisterial está asociado a la formación académica y a cursar programas de posgrado para avanzar en la escala salarial. Si las acciones carecieran de múltiples sentidos o si el desarrollo de una acción no diera vida a otras, un docente no se interesaría en trascender su formación profesional cursando uno o varios posgrados del mismo nivel, o en profundizar en espacios informales de formación, pues según lo estipulado, bastaría con certificar la titulación por cada nivel de posgrado para encajar en los pedidos institucionales, sin embargo, uno de los factores que llama la atención en el relato del profesor Diego sobre su práctica, es la motivación en el desarrollo de un segundo programa de maestría, “en este momento estoy haciendo la Maestría en Educación, ese espacio me ha ayudado a fortalecer muchas cosas que probablemente había dejado de lado, como el hecho de socializar con profes, leer aspectos de educación y Ciencias Sociales, también ha sido bastante constructivo para lo que hago con mis estudiantes en el aula” (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

En el caso de este profesor, superar la división tajante entre pensar, sentir y hacer es asumir las acciones como parte de esquemas dinámicos y modificados por su propio funcionamiento y organización educacional, es la posibilidad de acceder a espacios académicos formales y no formales bajo el interés por temas directamente influyentes en la práctica de aula. A sabiendas que la acción no pervive eternamente, y no influye en su remuneración salarial en la actualidad, la motivación por estudiar y formarse académicamente

se transforma en medio del hacer cotidiano, en la repetición y manutención de las prácticas, en el interés por un mejor ingreso económico a futuro, por adquirir otro tipo de conocimiento, o por contacto con personas que aportan a su experiencia.

De acuerdo con Sacristán ocuparse de la comprensión de estas acciones conlleva a la *base del significado de la acción*, a interrelacionar, explicar y entender lo que hacemos, a las acciones propias asociadas al presente, a la necesidad de afrontar y solucionar situaciones. La profesora Margot de manera recurrente aludió al antes y al después de la pandemia, pues sin duda a ella como a la mayor parte de la humanidad el Covid 19 dispuso una temporalidad social atravesada por rupturas de diferente índole, las repercusiones marcantes en el proceso escolar están en la poca recordación que sus estudiantes tienen de contenidos curriculares abordados de manera remota durante la virtualidad, manifestaba la docente que muchos de ellos no contaban con condiciones para atender un proceso educativo a distancia, otros desarrollaban simultáneamente actividades de la casa como cuidar hermanos o hacer comida, y otra porción mayoritaria no tenía interés ni compromiso académico con lo que vivían detrás de una pantalla.

Entonces, en el retorno a la escuela esto le ha implicado recurrir a acciones que significativamente inciden en su plan de trabajo con la elección de contenidos, formas de enseñar, y mecanismos de evaluar, por ejemplo, decidir entre ahondar segmentadamente en la historia de la I y II Guerra Mundial, en realidades independentistas y decoloniales de Asia y África del siglo XX, en el contexto histórico de Colombia, o de fusionar e interconectar dichos contenidos curriculares prestando atención a los conocimientos previos de sus estudiantes, son decisiones curriculares reflejadas en el abordaje temático por parte de Margot.

La base del significado de la acción en este caso está en la manera como la docente resuelve dificultades dentro de la cultura escolar de la que hace parte, en su capacidad de fusionar contenidos arropados metodológicamente en el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) propuesto por el colegio, suscitando un ambiente relacional entre los procesos históricos desarrollados en diferentes partes del mundo durante un mismo periodo de tiempo, potenciando conceptos como Revolución, Estado, Colonialismo, Explotación e Independencia y promoviendo la comprensión de condiciones específicas de la realidad colombiana (Ardila, IED Toberín, Guía de trabajo segundo período).

De acuerdo con esto, retomamos la idea de la práctica como sumatoria de acciones de un sujeto o de un grupo social en el marco de una cultura específica, donde las acciones provocadas afectan y son afectadas individual o colectivamente.

La práctica es pues, un modo cultural de saber hacer compuesto de formas de saber cómo, aunque ligado también a creencias, a motivos y a valores colectivos, asentados y objetivados de carácter impersonal. Ese modo es cultura intersubjetiva y objetiva; se expresa en ritos, costumbres, sabiduría compartida, instituciones, espacios construidos para educar (SACRISTÁN JOSÉ GIMENO, 1998, p. 89)

Por tanto, disponernos a entender la práctica como la simbiosis de acciones nos conlleva asumir que esta de manera unívoca pertenece en primera medida a los sujetos, pues la determinación que estos toman frente a la pluralidad y singularidad de sus acciones define en buena parte su reiteración y previsibilidad en proyectos a corto, mediano o largo plazo. Debo decir que las prácticas docentes aquí estudiadas están constituidas de acciones aprendidas, transformadas y resistidas por los sujetos que de ellas participan. Al igual que el resto de las prácticas, tienen una instancia intermedia en donde las acciones se convierten en prácticas, y de estas a la vez surgen nuevas acciones que conectan el mundo de la cultura escolar con subjetividades de los profesores.

Observar a Margot, lo que produce en sus estudiantes y en sus colegas, y compararlo con sus relatos pretéritos, es hallar en su práctica docente la itinerancia de sus intereses, el peregrinaje de acciones apasionadas que constituyen el quehacer de enseñar en ella. Sus preámbulos sobre lo experimentado nutren su ser y quehacer en el aula, lo que le sucede fuera de la escuela lo atribuye a su mente siempre inquieta y buscadora, en palabras de Dewey (2008) podría decirse que Margot procura experiencias integrales que le permiten producciones y reflexiones con sus estudiantes. Por ejemplo, hablando de su paso por varios colegios a raíz de situaciones personales como la muerte de su esposo y el cambio de vivienda, aparece el *llevar y traer* iniciativas pedagógicas con contenido sociohistórico,

Hice tres exposiciones, también llevé unos vídeos de la Nacional de reinsertados, muy brutal, una vaina bacana, unas grabaciones que pasaban por Canal 11 sobre Derechos Humanos, entonces yo me iba a la Universidad Nacional y cogía todo ese material lo traía al colegio y lo pasaba. Me encantaba (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Lo que relata Margot son acciones pedagógicas migrantes y redescubiertas en el equipaje educativo de la docente, dispuestas a nuevos sentidos y significados conforme las necesidades e intereses de un grupo y de ella misma en tiempos diferentes, es la suma de acciones cubiertas de experiencias con cualidades racionales, emocionales y estéticas, evidentes en la relación que la docente a lo largo de su práctica ha establecido con su

quehacer de enseñar. Así las cosas, la práctica docente y las acciones que la constituyen son difícilmente desaparegadas del acervo cultural de sus protagonistas, de los repositorios vivos y performáticos de las comunidades educativas a las que pertenecen, a las escuelas donde se han hospedado, a los docentes que las han alimentado desde su experiencia profesional, a las universidades y lugares de formación académica, pues resultan de la suma de un compendio cultural específico denominado: cultura escolar.

El término de cultura escolar usado con frecuencia las últimas tres décadas, responde a la construcción categórica de investigaciones asociadas al conjunto de normas y conocimientos enseñados y establecidos en la escuela por medio de prácticas de transmisión e incorporación comportamental. En este se ilustra la escuela como un lugar de producción específica, singular y autónoma de una cultura fusionada con manifestaciones institucionales para la incorporación de comportamientos y hábitos exigidos por los gobiernos (DOMINIQUE 2001).

Lo traigo a colación porque refiere a la manera en que todos y cada uno de los miembros de un grupo participa del cambio o la continuidad histórica de las acciones, y a la vez, de prácticas generales y particulares del hacer escolar, exponiéndonos ante la dinámica estructural de una cultura escolar permanente, transformada o abierta a la herencia y a la reconstitución de nuevas formas de hacer en la escuela (ROCKWELL p. 94 citando a CONELL), sin querer reducir el entendimiento de la acción-práctica a la relación reproducción, resistencia y cambio, se distingue un mosaico de procesos diversos, narrados y movilizados en deseos, intenciones, rechazos y aislamientos dependiendo de la interacción y las acciones espacio-temporalmente dadas por dimensiones micro de las comunidades educativas y de escenarios macro de orden legislativo, normativo e institucional.

En esta vía, Sacristán identifica dos caminos fundamentales para explicar tanto la estabilización de las acciones en la práctica como la práctica en la cultura, el primero, por medio de la codificación de la acción a través del lenguaje, sus formas de propagación y nombramiento de acuerdo con la construcción de sentido y significado del hacer, develado en lo que se narra o se calla; y segundo, asegurando el asentamiento de rutinas, instituciones y hábitos que se convierten en normas culturales para las acciones futuras. (SACRISTÁN JOSÉ GIMENO, 1998). Por ejemplo, en la narrativa del profesor Diego la simbiosis de acción-práctica se explica en gran medida por procesos de socialización empática avivados en la escuela,

Lo que más me gusta de mí práctica es socializar con mis compañeros y con los y las estudiantes, digamos, el proceso de enseñanza aprendizaje es bastante importante, pero yo siento que la socialización ayuda a ese proceso de enseñanza – aprendizaje, es lo que me motiva a ir al colegio. Eso es la socialización, las intencionalidades educativas y pedagógicas me motivan a levantarme día a día para ir al colegio, el hecho de hablar con la gente, la socialización (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

Por todo lo anterior, engranar simbióticamente la práctica docente a la acción es circunscribir al profesor a la dinámica de cambio y permanencia de las acciones que desarrolla, “que un profesor nos cuente qué hace es una forma de comunicarnos sus representaciones mentales de las acciones que realiza. Lo que cuenta y lo que hace o ha hecho son cosas que pertenecen a ordenes distintos” (SACRISTÁN, 1998, p. 88). Ordenes marcados en buena parte por una cultura escolar constituida individual y colectivamente bajo dimensiones objetivas y subjetivas concatenadas al ser y quehacer docente en un contexto determinado.

1.1.3. Reflexión y transformación de la práctica

Como he dicho, la práctica docente, entre otras cosas, es un hacedero de reflexión, su carácter inmensamente humano la convierte en proveedora de imaginarios, representaciones e identidades que se transforman la mayoría de las veces tras reflexiones del docente sobre su ser y quehacer, o, por interacciones multiversas con otros sujetos. Como diría Perrenoud (2004), el docente es un *practicante reflexivo*, su accionar lo lleva a preguntarse por lo que pasa o va a pasar, por lo que es posible hacer, por lo que hay que hacer, por los motivos por los que hay que hacerlo, o por cuál es la mejor táctica para hacerlo.

La actividad de la reflexión se caracteriza por la capacidad de desplazar la atención, en una vivencia, del objeto vivido a la forma en que se vive. De modo paradigmático, en el caso de la percepción externa la reflexión permite pasar de un modo de atención en el que la conciencia está volcada sobre el color azul de un cuadro, para atender ahora al modo de vivencia que podemos denominar con la expresión “percibir el color azul”. Esta posibilidad tiene como origen, y también como finalidad, la pregunta, “¿qué es en general percibir un color?” (MENÉNDEZ, 2012, p. 253).

En este orden, y complementando con una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, la actividad reflexiva se dispone como una capacidad para descubrir y analizar las propias operaciones subjetivas implicadas en la construcción del mundo, se asocia a dos tipos de asombro, por un lado, el del mundo y la trascendencia, y por otro, el de las capacidades racionales de experiencia y conocimiento del sujeto que reflexiona. Los dos

asombros se recogen en la pregunta acerca de ¿qué sentido tiene conocer el mundo? a lo cual, es plausible responder con el poder subjetivo del acto de conocer y reflexionar sobre lo conocido involucrando componentes emocionales y el despliegue infinito de miradas racionales. Esto hace de la reflexión un aspecto clave para atender la interrogación, el asombro y la trascendencia de inquietudes sobre el mundo y sobre sí (MENÉNDEZ, 2012, p. 251).

Para el momento en que estas líneas son escritas el profesor Diego atraviesa por una *reflexión transformadora de su práctica*, suscitada principalmente por reflexiones y motivaciones emergentes del acompañamiento pedagógico de la Secretaría de Educación y por abordajes académicos del programa posgradual que cursa. Decisiones como tramitar, planear y ejecutar una salida pedagógica con sus estudiantes al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) para el fortalecimiento del trabajado en aula sobre la historia reciente de Colombia o emplear un nuevo material pedagógico, dan cuenta de reflexiones que envuelven el pragmatismo de enseñar y aprender, y abrigan posibilidades pedagógicas de innovación y transformación de la práctica.

Desde esta óptica, el ámbito *reflexivo* en la práctica de Diego otorga un valor significativo a “ciertas zonas de la subjetividad donde la conciencia raya con lo inconsciente y donde la descripción deja paso a un trabajo de interpretación.” (MENÉNDEZ, 2012, p. 259), asumiendo la *reflexión pedagógica* como posibilidad de descubrimiento y descripción de vivencias con base en la interpretación y comprensión de la realidad. Se trata de momentos de cuestionamiento, desacomodación y reformulación conceptual, didáctica y discursiva, en los que el contacto con elementos internos o externos a la práctica, se inscriben a sentidos y análisis de la permanencia o cambio de acciones que conforman el hacer cotidiano.

Pensemos que,

Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (PERRENOUD, 2004, p. 13).

De acuerdo con esto, la reflexión *en la acción*, provocadora a menudo de una reflexión *sobre la acción*, permite al docente ir y volver una y otra vez sobre su labor, redescubrir experiencias, entenderlas desde otras perspectivas y asumirlas de manera consiente para sí. Esta intención pedagógica abarca temporalidades cíclicas de reflexión, en las que el variado

elenco de actividades desarrolladas dentro y fuera del aula son puestas en consideración a la luz de resultados obtenidos.

Así, el practicante reflexivo observa e identifica actitudes y sensaciones generadas en sí mismo y en sus estudiantes respecto escenarios pedagógicos propuestos; la motivación o el desinterés de sus estudiantes es una variable incidente en el trasegar de su práctica, pues el carácter general y particular de las epistemologías que rigen los contenidos que propone, la didáctica con la que ejecuta, y el orden curricular con el que organiza su hacer, incorporan una mirada holística de posibles replanteamientos, profundizaciones o experimentaciones coherentes con las características de un contexto.

A manera de ejemplo, volviendo a la *reflexión transformadora de la práctica* del profesor Diego, valdría la pena imaginar lo que sucedería si este docente encaminara las reflexiones sobre las temáticas y actividades propuestas en el presente año hacía una sistematización pedagógica de su enseñanza de Ciencias Sociales. Habría un sin número de posibilidades de reflexión sobre su práctica, convirtiéndose en un observador recurrente y activo de su quehacer, de la diversidad de similitudes gestadas en el aula, de los conflictos discursivos entre lo aprendido en casa y lo cuestionado en la escuela como parte de las culturas históricas y la construcción de pensamiento histórico junto con sus estudiantes.

En sintonía con Schon (1998), esta *habilidad reflexiva* no se logra de la noche a la mañana, no es algo que esté dado y que automáticamente se genere en el sujeto. El practicante reflexivo se forma y se construye en el tiempo y en el espacio de su práctica, requiere combinar el acercamiento a las ciencias aplicadas, la formación disciplinar, y el “entrenamiento en el arte de reflexión-en-acción” dando lugar al por qué, cómo y para qué hacer. Así, dentro del mundo de lo pedagógico, como lo afirma recurrentemente Diego, la *práctica reflexiva* significa aprender haciendo, aprender a errar, a prever posibles situaciones problemáticas, observar críticamente y construir diversas soluciones.

Acoger este planteamiento, advierte Schon (1992), conlleva a hallar entradas múltiples al mundo de la reflexión–acción en la investigación sobre práctica docente, a poner de manifiesto la imposibilidad de hablar de la reflexión sobre el “otro” sin que ello implique la reflexión de sí mismo. La construcción de conocimiento en torno a las reflexiones y acciones agenciadas por docentes en sus prácticas es a la vez una reflexión- acción metodológica de la experiencia vivida, confrontando observación y registro de contextos creados, improvisados y transformados.

Ante estas comprensiones, Sacristán (2007) añade que la reflexión en y sobre la práctica docente se relaciona directamente con la práctica moral al concebir y considerar los

finos y consecuencias de las acciones de enseñanza. La reflexión implícita y explícita coloca al docente como mediador del proceso educativo y no como mero instrumento mecánico para satisfacer exigencias. Esta conexión reflexiva entre práctica docente y práctica moral desencadena lo que el mismo autor (Sacristán, 1998) denomina *conocimiento sobre la educación como conciencia de la acción*, generado al interior del sujeto, de su marco biográfico, sus imaginarios, representaciones, motivos y verdades, para posteriormente convertirlo en conciencia práctica y ponerlo en juego con otros.

De lo aquí enunciado, la reflexión sobre la práctica nos habla de deseos, pruebas y creencias habitadas en la forma como cada docente desde su experiencia lee la realidad y la encarna en condiciones específicas para afrontar indagaciones, proyecciones, vivencias y valoraciones que hacen parte del escenario de la reflexión. Al volver una vez más al ejemplo del profesor Diego, la reflexión *en y sobre* su práctica conecta su experiencia racional, emotiva, estética y sensitiva a condiciones materiales de la clase socioeconómica a la que pertenece, el estrato social de su escuela o el nivel económico de sus estudiantes; en la procura por llevar al aula elementos argumentativos de diversa índole como noticias de prensa, cartillas del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), vídeos, blogs y guías pedagógicas, entre lo que reposa un discurso direccionado hacia la promoción de conocimientos que provean a los estudiantes miradas críticas y sensibles del mundo en el que viven, asistan sus inquietudes y generen nuevas preguntas.

Sin duda, esto nos muestra el *fenómeno de la reflexividad pedagógica* en medio de una dimensión moral del conocimiento y las capacidades de intervención y proyección hacia dónde nos dirigimos individual y colectivamente. En el caso de Diego, y de otros, la reflexividad resulta ser un plano más elaborado del conocimiento personal y científico de la reflexión, a través del cual se transforma el sentido común y se acciona desde la práctica docente con objetivos pedagógicos concretos.

La reflexividad pedagógica ejemplifica el carácter dinámico de la reflexión docente, es el aspecto práctico que conlleva a pensar el qué, para qué, por qué, quiénes y cuándo. Corresponde al vínculo entre reflexión y acción tanto del protagonista como de otros actores sociales; concretamente, la reflexividad responde a ¿qué hacer después de haber reflexionado?, casi que podríamos decir que es un momento póstumo a la reflexión sobre la acción, en el que los sujetos propician escenarios de *producción-creación- innovación-transformación* conforme cada realidad.

En estos términos, la finalidad de dicha reflexividad es un trabajo de construcción epistemológica de saberes sobre las acciones, por ello, si los docentes tienen experiencias de

carácter práctico y cognitivo a través de procesos de reflexividad, existe posibilidad de cambios que impliquen alteraciones en la práctica y en los esquemas teóricos engarzados a ellas (SACRISTÁN JOSÉ GIMENO, 1998). Enfáticamente, por lo aquí enunciado, quisiera destacar al sujeto docente como constructor primario de la *reflexión transformadora de la práctica*, entendida esta como la capacidad de descubrir, crear y analizar posibilidades pedagógicas asociadas al asombro, la racionalidad y la experiencia de los sujetos frente a las realidades de sí mismos y de otros.

1.1.4. Herencias, habitus y tradiciones de la práctica docente

En esencia la práctica docente es social porque su matriz es la existencia de sujetos sociales que interactúan entre sí en escenarios educativos de enseñanza y aprendizaje. Pierre Bourdieu, siempre interesado en explicar los procesos de reproducción a partir de las prácticas, aseguró que,

El estudio de las prácticas está influenciado por la introducción a las Ciencias sociales del método estructural, o más sencillamente el modo de pensamiento relacional, que conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema, de las que obtiene su sentido y su función. (BOURDIEU, 2007, p. 13)

Cuando Pierre Bourdieu posicionó el concepto de *práctica social* en la década de los años 90, también lo hizo con la noción de habitus para explicar las transmisiones de un conjunto de capitales usados por cada individuo según criterios definidos; el habitus para este autor encierra la manutención, reproducción y trasmisión general de la herencia cultural como la lengua, los acentos y las maneras de percibir el mundo (BOURDIEU; PASSERON, 2017). El habitus se aprende por contacto y exposición a mecanismos socioculturales que hacen posible hablar de un conocimiento imperioso de orden simbólico por medio de aprendizajes sensibles como los generados en escenarios escolares cuando se aprende a mantener posiciones corporales de atención, a adoptar determinados modales para comer, o a referirse a personas que representan autoridad.

Desde esa óptica se concibe que el habitus en buena medida es producto y productor de las prácticas sociales en las que se construye el sujeto, dichas prácticas resultan determinantes en la conexión entre cuerpo y cultura, pues el aprendizaje y transmisión de

gestos, palabras, bromas y rituales se torna un principio estructurador de la trayectoria del agente social. (BOURDIEU, 2007, p. 131).

Con esta interpretación la mirada a la escuela y a sus dinámicas devela frecuencias rutinarias ceñidas a *habitus* institucionalizados en sistemas educativos. Las formas heredadas de enseñar y aprender perviven con la manera en la que el docente llega al aula, llama lista para saber quiénes están presentes en el salón de clase, pide a los estudiantes organizarse en sus asientos, retoma con un breve contexto las actividades realizadas en la clase anterior y sitúa los propósitos de la sesión asociándolos a calificaciones o a compromisos determinados en el plan de estudios. De manera análoga el docente mantiene y da continuidad a la cultura escolar que le ha sido heredada, pone en juego prácticas secuenciales con sujetos sociales - especialmente estudiantes- cuyas acciones y relaciones responden a la escala cotidiana de la escuela.

La articulación entre *habitus* y práctica docente recae en las maneras en las que la historia individual y colectiva se hacen cuerpo y encarnan acciones sencillas o complejas del maestro, “podría decirse que se trata de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El *habitus* es, pues, la historia hecha cuerpo” (GUTIERREZ, 2002, p.68); es una experiencia de interacción entre cuerpos singulares y plurales gestada en la matriz de lugares recurrentes en el ser y hacer escolar, y acentuada en tradiciones profesionales habitadas por las comunidades educativas durante el transcurrir de los tiempos.

El énfasis en el *habitus* al hablar de práctica docente como una práctica social radica en entender las acciones consecutivas y las condiciones históricas, culturales y sociales en las que se interiorizan y exteriorizan las formas de hacer inscritas a cada sujeto que enseña. En esencia, el *habitus* nos permite encuadrar contextualmente la práctica porque este,

se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. Sin embargo, esas prácticas sociales no se deducen directamente de las condiciones objetivas presentes, ni solamente de las condiciones objetivas pasadas que han producido el *habitus*, sino de la puesta en relación de las condiciones sociales (GUTIERREZ, 2002, p. 69)

De acuerdo con esto, la clase social, los lazos de parentesco familiar, la formación profesional, el consumo cultural, entre otras cosas, configuran el *habitus* docente y contribuyen significativamente a entender su práctica desde la enunciación del “yo docente”

en expresiones que autodefinen enfoques, intereses, perspectivas, y elecciones de recursos y herramientas para uso pedagógico. Así pues, la práctica encarna y da vida a una historia heredada, construida con dispositivos sociales y culturales incidentes en métodos de enseñanza, contenidos y relaciones educativas.

En este sentido, es posible ver tanto en Diego como en Margot narrativas de autodefinición tejidas a un relato de herencias familiares, laborales y personales sentadas en la formación recibida por parte de sus figuras maternas, en aprendizajes de personas con las que han compartido durante años el ejercicio docente, y de ideales de progreso relacionados con saciar inequidades de los grupos sociales a los que pertenecen. Este tipo de herencias no solo dan cuenta de dos historias de vida, sino de trayectorias y experiencias laborales sujetadas a detalles cotidianos, a la organización y predominio de ciertos útiles de trabajo, al trato con colegas, a la disposición de suplir necesidades de estudiantes y manejar situaciones problemáticas propias de las comunidades educativas en las que laboran.

En entrevistas, diálogos y observaciones de las prácticas de estos dos docentes, el relato de lo personal accede a la significancia de lo laboral, especialmente, cuando el ejercicio profesional se enquistaba a relaciones humanas y encuentra lugares empáticos para poder ser y hacer con autodeterminación. Insistentemente Diego recalca en sus estudiantes la importancia de aprovechar al máximo los procesos educativos, la oportunidad de ver opciones para tener mejores futuros de los que quizás tuvieron sus antepasados o quienes los rodean, el docente ejemplifica con el acceso a educación superior, en ocasiones asevera “no pierdan el tiempo en cosas que no valen la pena como el servicio militar”, afirmación directamente relacionada con su historia de vida.

El servicio militar para mi es una experiencia de la que no me gusta hablar porque es una experiencia fea, una experiencia que no fue positiva en mi proceso de formación, de por sí, los olvidos de los que se habla en las Ciencias Sociales, esos olvidos necesarios que se necesitan para poder continuar con la vida de uno, esa etapa de mi vida es un olvido, algo de lo que no me gusta recordar mucho (TORRES, diario de campo 11 agosto 2022).

El habitus en el docente también se transforma en el tiempo. Desde la concepción de Bourdieu “se plantea explícitamente la posibilidad de modificar al habitus y con ello, de modificar las prácticas, mediante un proceso de autoanálisis -individual o asistido-.” (GUTIERREZ, 2002, p. 69) así, como dijimos anteriormente, el docente, quien es un sujeto histórico y social está en capacidad de generar reflexiones transformadoras en y sobre su práctica, de leerse a sí mismo y a los otros, y de definir su accionar en las nuevas situaciones

según la estructura espacio - temporal a la que corresponda, para el caso del docente, muchas veces centrándose en las necesidades y expectativas de futuro de sus estudiantes y la escuela.

La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que destruye la sincronización; su estructura temporal, es decir su ritmo, su tiempo y sobre todo su orientación, es constitutiva de su sentido (BOURDIEU, 2007, p. 130)

Por eso, en buena parte, la decisión por acudir tipológicamente a la práctica docente en perspectiva de práctica social, especialmente desde el lente proporcionado por Bourdieu, tiene que ver con el sentido práctico que se le atribuye al hacer conforme la intersección de lo objetivo y lo subjetivo, pues, “para dar cuenta de las prácticas sociales, es necesario superar la falsa dicotomía planteada por el objetivismo y el subjetivismo, rescatar simultáneamente los logros de ambas perspectivas, y tomarlas como dos momentos del análisis sociológico” (GUTIERREZ, 2002, p. 17).

De igual forma lo señala Errobidart (2015) cuando presenta la práctica docente como una práctica social doblemente estructurada: sentido objetivo (objetivismo) y sentido vivido (subjetivismo), dos aspectos complementarios y depositarios de cuerpos, cosas y acciones, que para el campo de enseñanza se aterriza en la práctica docente definida por repeticiones cotidianas y algunos acontecimientos que afirman o desestabilizan el orden establecido de la escuela.

La lectura de cambios y permanencias en las prácticas docentes conforme la existencia de habitus en estructuras culturales (escuela, sindicato, familia, barrio, universidad) conlleva a la pervivencia del pasado en tiempos y espacios que testimonian la existencia de las formas de *ser* y *hacer* en contexto, pues una práctica

caracterizada por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo con el tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos (VERGARA, 2016, p. 75).

Por su parte, Becerril (1999) también contribuye a este entendimiento cuando afirma que la realización de la práctica docente da lugar al intercambio espontáneo y a la construcción de redes de significado que afectan el contenido y las formas de pensar, sentir y actuar de todos aquellos que participan activamente como actores sociales de los procesos educativos. El vínculo entre práctica docente y práctica social, a juicio de este autor, está en la

práctica docente como fenómeno pre- existente de carácter social, emergente de relaciones y tradiciones pedagógicas escolares.

De acuerdo con lo dicho, en un plano figurativo, las prácticas docentes de Margot y Diego están atravesadas por racionalidades, emocionalidades y sensibilidades objetivas y subjetivas de la enseñanza, se trata de prácticas agenciadas por dos sujetos que crean su singularidad con base en la generalidad de estructuras sociales, que no se reducen a la escuela, sino que se amplían a otros espacios familiares, gremiales, organizativos, académicos y profesionales para alimentar la capacidad de restitución y reestructuración pedagógica exigida en el contexto de la labor educativa.

Tanto en Margot como en Diego encontramos prácticas sociales con vestigios de relaciones absolutamente esenciales entre lo que imaginan, proponen y materializan con sus estudiantes, colocando en disposición de otros y de sí mismos sus habitus como forma de mediación con el mundo. Con esto, en los dos casos las interacciones que los docentes mantienen con otras personas favorecen acciones de transformación, innovación y creación en el aula, la vinculación de su práctica a acompañamientos pedagógicos y a formaciones interdisciplinarias extracurriculares demuestra la importancia de la mediación social en la práctica docente, siempre imperfecta, heterogénea y con capacidad de articulación.

A manera de conclusión sobre este punto, aparecen dos miradas más sobre la construcción social de la práctica docente. La primera, está en observar y analizar las dimensiones objetivas y subjetivas del habitus, las herencias, tradiciones y trayectorias evidentes en el ser y hacer, y la segunda, siguiendo las palabras de Vergara, “aparece ante nuestros ojos la práctica docente como una práctica social que requiere de perspectivas diversas y de selecciones de puntos de vista históricos concernientes con los usos, mediaciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado” (VERGARA, 2016, p. 76).

1.1.5. El contexto y la construcción del quehacer

En lo mencionado hasta este momento, uno de los aspectos sobresalientes en la comprensión de la práctica docente es el contexto donde esta se genera, no se trata de un señalamiento simplemente geográfico del espacio o lugar en el que el docente labora, sino, de la relevancia del enfoque contextual y la imperiosa materialidad de dicha práctica. Es decir, un contexto poblado por las acciones comunes donde las prácticas docentes responden a códigos profesionales, normativos e institucionales homogéneos del quehacer docente, y a

sentidos heterogéneos del saber, pensar, hacer y sentir las experiencias acontecidas dentro y fuera del aula.

Desde esta perspectiva el desarrollo teórico del contexto corresponde a diferentes frentes epistemológicos de las Ciencias Humanas, dentro de lo que resulta interesante la concepción de los estudios del lenguaje y la comunicación para el reconocimiento de diversos contextos incidentes en las prácticas y sus alcances intertextuales. Las modalidades discursivas valoradas por investigaciones pragmáticas, centradas en la formalización teórica del contexto, la comprensión de interacciones sociales, tradiciones subyacentes y el valor simbólico de procesos comunicativos dentro del desarrollo de acciones, experiencias y discursos propios de la cultura escolar.

En palabras de Van Dijk, el pragmatismo en el estudio contextual significó la construcción teórica del *contexto* conforme ciertas apropiaciones conceptuales como la de *marco*, de la cual se desprende la idea de *marco social*, *acciones sociales* y *sistemas discursivos* (VAN DIJK, 1997, P. 108); conllevando a la delimitación de una moldura de relaciones, conversaciones y discursos según los roles de los miembros sociales, las reglas y las normas en contextos públicos o privados, formales o informales, o cerrados o abiertos. En consecuencia, los aportes de la investigación pragmática sobre este aspecto evitan que al hablar de contexto nos refiramos a un todo inconcluso que con amplitud difumina la totalidad de la realidad, y, por el contrario, nos enfrenta a adjetivos interpretativos de lo espacial, temporal y semiótico de las prácticas culturales, que, específicamente asumen características de orden histórico y social de acuerdo con la relación de los seres humanos con el contexto.

Al acudir a algunos de los pensamientos de Emilio Tenti Fanfani y su explícites en el *contexto* como un aspecto inminente de la práctica docente, aparecen mínimo cuatro razones atribuidas a la relación *contexto-condición docente*, en primera instancia está la determinación socio económica de los contextos de origen de los docentes, presumiendo que “en ciertos contextos, pareciera ser que la docencia es un oficio atractivo únicamente para aquellos sectores medio bajos y bajos que aspiran a la movilidad social ascendente” (TENTI, 2010, p. 56); según este autor la condición docente se asocia a la construcción y manutención de una imagen identitaria y representativa de la ocupación y profesionalización, la cual a su vez está unida con el estrato social al que pertenece el docente y su familia.

En concordancia con Tenti, es evidente en el relato de vida de los dos docentes el aspecto nodal de la raíz socioeconómica de donde provienen sus linajes familiares, que generalmente enraizada a las clases menos favorecidas de la sociedad proveen la arquitectura del relato biográfico en el que se revelan alcances y limitaciones en las condiciones materiales

de la infancia y adolescencia. Recuerdos como, “a las menores nos tocaba muy duro, yo no tenía zapatos, sino solo los del uniforme del colegio. Me tocaba usar siempre la sudadera del colegio que era la única que tenía” (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022) o “mi mamá fue una persona producto de todas las lógicas de exclusión social y por eso tuvo que salir de su casa a los 13 años y afrontar la vida sola.” (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022), manifiestan un lugar sociocultural narrado en tono experiencial bajo un trasfondo contextual determinado por factores económicos, que como veremos en otra instancia, logran en gran medida ser persuadidos una vez los docentes ejercen un título profesional e ingresan al engranaje laboral.

Segunda, el contexto se estima en la comprensión del sistema educativo que acoge la práctica docente, da cuenta de condiciones de la labor de enseñanza y de su transmisión intergeneracional en la cultura escolar por medio de una división del trabajo de tipo burocrático, regulado y jerárquico (TENTI, 2005, p. 224). Para el contexto colombiano opera la Ley General de Educación 115 de 1994, cuyo principal fin es señalar las “normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.” (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994, p.3), y según la cual, garantizar la calidad del servicio educativo corresponde en gran medida a la formación e investigación de los docentes.

Tercera, la escuela en calidad de progenitora de la mayoría de prácticas docentes puede ser entendida como lugar estructurado objetiva y subjetivamente por una tradición transmitida a través de contactos formales e informales donde cotidianamente se intercambia información, habilidades, creencias, datos, teorías, normas, e ideologías, haciendo posible distinguir la influencia de diversas reformas y consignas educativas, así como los efectos de dispositivos pedagógicos, libros de texto, lineamientos curriculares, proyectos de aula o planes transversales (ROCKWELL, Elsie. 2007 P 392).

Y cuarta, el contexto como constructo involucra distintos actores sociales, quienes finalmente, resultan ser los motivadores del acto de enseñanza y aprendizaje: los estudiantes y sus familias. Basado en esto, Tenti sugiere que las observaciones del contexto y sus actores consiguen vislumbrar los grupos sociales con los que trabajan los docentes, las problemáticas adscritas a los entornos escolares y las soluciones a devenires de distinta índole (TENTI, 2010), pues al igual que acontece en esta investigación, la práctica tanto de Margot como de Diego están inscritas a estructuras contextuales que las constituyen y envuelven en modos particulares de la realidad de sus escuelas, haciendo que cada uno de ellos construya su quehacer en procesos complejos de experiencias situadas.

Solo para dar un ejemplo, podría referirme a la dicotomía entre los esfuerzos pedagógicos-disciplinares de los docentes para trabajar conocimientos de Historia y Ciencias sociales, y las realidades de los estudiantes con quienes interlocuta dicha apuesta de enseñanza, y en las que repertorios de abandono, maltrato y ausentismo predominan en los contextos familiares, barriales y locales de las escuelas en las que trabajan. Cuando los dos docentes se refieren a su práctica y a las formas de abordar pensamiento, narrativa y conciencia histórica, subyace el contexto en el que se materializa su labor, apelan a la soledad con la que conviven para afrontar situaciones personales de sus estudiantes, y la dificultad de encasillarse en el plano curricular de la enseñanza, sin que el contexto escolar les atraviere su humanidad.

Quizás, a ello también responde la intensión del desarrollo de este estudio en dos escuelas públicas ubicadas en diversos sectores de la ciudad de Bogotá. El contexto de cada una de ellas es un factor fundamental para comprender lo que sucede dentro y fuera del aula, por un lado, una escuela con dinámicas de la periferia y de los sectores poblacionales que sobreviven en sus alrededores, y otra, que atiende estudiantes de la denominada clase media con posibilidades de adquisición denotadas en el simple hecho de contar con recursos para obtener las fotocopias de lecturas propuestas por la docente de la clase de Ciencias Sociales. De ahí, la advertencia del profesor Diego de reconocer la población con la que se trabaja, en su caso, estudiantes con capitales culturales diversos, con algunas limitaciones materiales e inmateriales, correspondientes con la estructura social de la realidad a la que pertenecen.

Anudado a esto último, Errobidart afirma que en contextos donde la práctica docente es asumida en localidades o barrios periféricos, con carencias y problemáticas de todo nivel, los docentes se comprometen con procesos de escolaridad adversos y realizan planes formativos para contribuir a que los jóvenes logren aprendizajes que les permitan alcanzar sus metas: continuar estudios de un nivel superior, ingresar a una escuela de mejor calidad y conseguir un trabajo en el circuito laboral formal (ERROBIDART, 2015).

Así las cosas, el reconocimiento del contexto escolar sitúa las prácticas docentes en condiciones materiales concretas, privilegiando el entendimiento de formas de aprender, comunicarse y construir conocimiento; por otro lado, dicho *contexto* también nos habla de normas explícitas o implícitas que regulan comportamientos, historias, mitos y trayectorias vitales de docentes que

viven una especie de endogamia escolar porque la profesión docente es experimentada como parte esencial de su historia de vida. Los docentes pasan parte de su infancia y juventud en una escuela, se forman como docentes en otra escuela y

trabajan también en instituciones educativas. ¿qué va quedando de su experiencia escolar a lo largo de su vida, cómo afecta su desempeño profesional, qué se reproduce, qué varía? (CASTAÑEDA, BERNAL. ELSA; PARRA, 2014, p. 37)

En concordancia con estos autores, la importancia del *contexto* en esta investigación recae en prever que las prácticas docentes están atravesadas por andamiajes culturales, sociales, históricos y económicos del quehacer educativo, particularmente en un país como Colombia donde la problemática de violencia sociopolítica refleja grandes dosis de estigmatización, confrontación, abandono y desigualdad, inevitablemente retratadas en el tipo de culturas escolares a las que hemos dado vida, las Historias enseñadas, y las memorias aprendidas.

En este orden, la relación *contexto* y práctica docente se concentra en la disposición de esquemas de acción, sistemas sociales y habitus en los que el docente junto con otros se desenvuelve o difiere de forma relativamente estable, incluso armoniosa frente a sus condiciones laborales, al manejo y promoción del código disciplinar en el que se enmarca su saber; en estudios como el de Castañeda y Parra, o en el de Ana Salgueiro dichos esquemas de acción están engranados a los contextos históricos de los docentes, indispensables para hallar la práctica como lugar cotidiano de formación continua (SALGUEIRO CALDEIRA, 1997), y para pensar esta desde el espacio cotidiano, la vida social, lo subjetivo y lo experiencial.

En efecto, toda práctica docente remite a una actividad compleja, sujeta y determinada por su entorno, cuyas maneras de leer e interpretar son multiformes, diversas y siempre limitadas, pues la filiación de análisis nunca podrá abarcar la totalidad del contexto (Davini2008; Delfino 2015; Sacristán 2007). El panorama contextual de la práctica nos expresa un vínculo indisoluble entre interpretación, comunicación y representación de lo formalmente instituido en el quehacer laboral del docente y su trayectoria como sujeto, por tanto, no es casualidad que los dos docentes aquí convidados se refieran empática, crítica o negativamente a su lugar de trabajo, a las comunidades que atienden y las vicisitudes que afrontan, pues la carga discursiva ha sido moldeada por un contexto difícil de desconocer. Además, es el contexto un factor para entrever lo informalmente tejido alrededor de las acciones docentes, lo que no aparece ante los ojos, lo que requiere del agudizamiento de la pupila para descubrir jerarquías, iniciativas, invenciones, saberes, sentidos y cambios en el territorio escolar.

1.1.6. Cotidianidad y creatividad en la práctica docente

La imagen de la práctica docente hasta aquí manifestada otorga al contexto cotidiano el insumo primario del hacer en el día a día. De por sí, es la cotidianidad el escenario de creación y manutención de prácticas dotadas de particularidades materiales e inmateriales desde las que el hacer define gran parte del quehacer docente. Coincidiendo con Anna María Salgueiro, las prácticas y saberes construidos por los enseñantes en la cotidianidad de su trabajo son el resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela (SALGUEIRO CALDEIRA, 1995).

Tras lo dicho, difícilmente puede resultarnos sorprendente afirmar la cotidianidad escolar como receptáculo de rutina, actuación, construcción y sostén de la práctica, tengamos en cuenta que los aciertos y desaciertos recrean el presente de la acción y de manera performática envuelven continuidades y rupturas en la propuesta docente. En consecuencia, es la cotidianidad un factor fundante de la práctica pues lo habitual otorga una unidad de realidad factible de ser mantenida o transformada en lo que Julia Dominique (2001) denomina cultura escolar al referirse al funcionamiento interno de la escuela, comprender el entorno en el que acciona diariamente el docente, y elaborar hipótesis sobre los lazos indisociables que unen lo objetivo a lo subjetivo.

Debo decir que en la cotidianidad de la cafetería escolar del colegio donde trabaja el profesor Diego se resguardó un sin número de conversaciones que alimentaron esta tesis, sin este lugar, los diálogos de mínimo preámbulo sobre la enseñanza de Historia en la práctica de este docente no hubieran sido posibles. La cotidianidad de los espacios que están fuera del aula, los pasillos, el patio de recreo o la sala de profesores no dejan de tener conexión con lo que hace el profesor en su labor diaria. La cotidianidad de ver y escuchar a Diego me permitió conocerlo, saber que además de su práctica de aula en educación formal fue participe de procesos comunitarios educativos en Bogotá y en Cauca, a los que con emoción y convencimiento se refiere entre avivamientos positivos y críticas en su formación como docente, que sus ratos libres los dedica a la actividad física, y que le resulta poco atractivo participar de espacios institucionales donde el objetivo sea mostrar y demostrar lo que hace con sus estudiantes cumpliendo a dinámicas de la burocracia educativa.

En el ambiente cotidiano también apareció la relación entre compañeros a la hora de descanso o de cambio de clase, comúnmente asistidos por la jocosidad del encuentro con el otro, por anécdotas relacionadas a acontecimientos estudiantiles, a la participación en actividades del colegio como partidos de fútbol, días de la cultura, y celebración del día del

idioma, con pedido de favores para terminar alguna actividad pendiente, o para solucionar casos relacionados con ámbitos convivenciales. Con esto quiero resaltar la construcción de un código cotidiano en el ser y hacer docente, donde las actividades fluyen en respuesta a la lógica de un tiempo y espacio consagrado a la cultura escolar, sus dinámicas, flexibilidad y continuidades.

Es claro que esta interpretación no sería posible sin la reestructuración disciplinar y metodológica de los estudios sociales durante la segunda mitad del siglo XX, donde la cotidianidad se convirtió en un tipo de placenta que gesta y da vida a la práctica, cualquiera que esta sea, pues en lo cotidiano los seres humanos accionan y dan sentido a las acciones; lo cotidiano permite pensar y vivir diferentes formas y manifestaciones de cultura, conocimiento, historias y sistemas de reproducción y control social, de aquí que la práctica docente resulte de un quehacer cotidiano y un hacer creativo donde la docencia como profesión abierta e indeterminada está asociada a la expresión de quién la ejerce en medio de caminos de innovación o de adopción mecánica de contenidos y propuestas curriculares (SACRISTAN, 2007).

Pensemos en las decisiones acatadas respecto al proceso pedagógico de los estudiantes después de la pandemia y en la inevitabilidad de sopesar asuntos socioemocionales por encima de los desarrollos académicos. Los dos docentes coinciden en la intermediación directa entre el aula de clase y los relatos alrededor de lo positivo y negativo del encierro durante la pandemia, narran situaciones de diálogo y escucha activa para atender en la inmediatez casos de estudiantes expuestos a violencias, austeridades, angustias y desazones durante dicho periodo. En principio, esto hace parte de una decisión profesional en clave de tiempos y espacios de la enseñanza, pero, además, de creación de estrategias para acompañamiento pedagógico cotidiano en medio de un fenómeno social desprovisto de herramientas para la actuación docente.

Las decisiones -cualquiera que sean- que toma el docente están anudadas tanto a acciones como a manifestaciones de voluntad, a experiencias aprendidas y acumuladas en el repositorio de pedagogías vivas para transmutar situaciones complejas, a actos de enseñanza que trascienden lo curricular y disciplinariamente establecido; creación que involucra la experiencia de vida de los sujetos para decodificar y depurar críticamente la realidad por cuenta de principios de observación, interpretación y análisis sensible de la cotidianidad.

Metodológicamente este acento en lo cotidiano y creativo de la práctica significa mirar con atención, afinar la retina y “mirar adentro”, en la profundidad de la originalidad docente, de donde subyacen formas genuinas de afrontamiento de fenómenos educativos, también, las

concatenaciones precisas, imprecisas, repetitivas u olvidadas fruto de la creación pedagógica para un instante, una clase o un periodo académico entero. En el hacer investigativo la creatividad aparece en lo más sencillo y sublime de los diálogos con otros, conociendo las perspectivas del docente, escuchando sus preocupaciones e intereses, celebrando las piscas de invención inesperadas en una clase cualquiera, y en la valoración de reflexión transformadora de la práctica.

Paulo Freire, el pedagogo crítico insignia de la educación popular en América Latina deducía que las condiciones materiales exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes (FREIRE, 1997, p.29), el componente creativo y creador en Freire y en su concepción de las prácticas docentes, radica en la belleza singular de las aventuras creadoras, tentativas, legítimas, responsables y conscientes en las que los sujetos pedagógicos dan a luz al conocimiento.

De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente. Enseñar, aprender e investigar, lidiar con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción de conocimiento aun no existente (FREIRE, 1997, p. 30).

Por tanto, la cuestión que entrelaza cotidianidad y creatividad en la práctica docente aparece en esta investigación en el papel social del docente, sus guiones culturales aprendidos y desaprendidos respecto a lo cotidiano. Hablar de la práctica docente como un hacer cotidiano y creativo conlleva a aprovechar los rituales diarios como recurso para hacer legible la realidad ante los ojos de otros; interpretar imaginativamente las relaciones que dan coherencia a un saber disciplinar específico como la Historia y las Ciencias Sociales; y dar respuestas pedagógicas a retos de la enseñanza interpuestos por los y las estudiantes, las estructuras institucionales y las relaciones con la comunidad educativa, entre otros. Desde esta concepción, la creación significa dilucidar la posibilidad individual y colectiva de trabajar el conocimiento a partir de la dimensión activa, inventiva y transformadora de la propia práctica.

1.1.7. Huellas de la institucionalización escolar en la práctica docente

Pensar la institucionalización y la estructura escolar de la práctica docente parte de asumir las instituciones como diseños y creaciones de funcionamiento estructural del Estado para promover equilibrio entre individuos y grupos sociales de una determinada sociedad, tema que ha sido objeto primario de los estudios sobre teoría del Estado y su amplia gama

interpretativa, en la que evidentemente, y pese al interés por dilucidar la relación constituida entre práctica docente e institucionalización del sistema educativo, no profundizaremos en el esbozo de condiciones objetivas dispuestas para la regulación y determinación del ser y hacer docente.

Entre otros, De Certeau (1999) reconoce la influencia de la teoría estructural sobre buena parte de las Ciencias Sociales del siglo XIX y XX, que interesadas en entender, acoger o contraponer el orden social establecido proveen interpretaciones teóricas de la estructura social en la cual un individuo o un grupo ha conquistado un determinado lugar, forneciendo el entendimiento de gran parte de los fenómenos sociales y teniendo presente la idea de que los sujetos habitamos estructuralmente un lugar heterogéneo con poderes, tensiones y contraposiciones diversas.

La invitación de De Certeau radica en comprender la transmisión cultural de una sociedad a partir de las interpretaciones teóricas de los lugares ocupados por individuos y colectivos dentro del ámbito estructural. Casi que podríamos pensar que se trata de una inquietud respecto a qué y cómo provee la estructura social elementos de transmisión cultural en una dinámica denominada por Certeau la *transmisibilidad de los valores*. Con esta expresión, el autor no solo se refiere a la concepción estructural de la transmisión de valores culturales, sino al modo *centrífugo* en el que se da esta, desde un centro o desde arriba, hacia abajo o hacia los bordes, atribuido a la ley que pretende que todo dependa de una “elite” que fija la transmisión de la cultura y genera una vía descendiente y *jerárquica* (DE CERTEAU, 1999).

Asumir el planteamiento de De Certeau conlleva a aceptar que la práctica docente está inmersa en finalidades estructurales de transmisión de determinado tipo de información. La interpretación teórica sobre la práctica docente está situada y responde al lugar estructural que ocupan sus protagonistas, lo que significa que la problematización de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de la práctica, provee elementos de comprensión no solo de las relaciones en sí, sino de las formas en las que éstas se reproducen y perviven dentro de una estructura social mediante manifestaciones de aceptación, trasmutación, cambio o resistencia.

En las formas de hacer, narrar y concebir el mundo por parte de los dos docentes, intrínsecamente habitan producciones y reproducciones de un orden estructural de larga o mediana duración. Las prácticas institucionalizadas como lo es la práctica docente, accionan en un sistema de homogeneidades en contextos heterogéneos. La fuerza discursiva con la que los docentes invitan a sus estudiantes a cultivar amor por el estudio, o el reclamo airado por el poco compromiso frente a la construcción de conocimiento de sí y de otros, revela una

estructura discursiva solventada en el argumento de la educación para el desarrollo del proyecto de vida de los sujetos, quienes dependiendo de su lugar socioeconómico requieren del ámbito académico para un ascenso en la pirámide social.

La institucionalización de la práctica docente cimentada en la estructura social de la que hace parte el sistema educativo encarna perspectivas de mundo como las que Diego y Margot comparten con sus estudiantes cuando se refieren a especificidades como ideas de progreso o expectativas de futuro, o en obstinaciones y resistencias hacía herencias previstas en las formas de socializar el ámbito profesional, engranando la agencia social, la trayectoria personal y las condiciones objetivas de la estructura magisterial en las que desarrolla el docente su labor. Tengamos presente que,

Los profesores han tenido que operar a su vez con esquemas genéricos, extraídos de su propia experiencia y de acuerdo con las coordenadas institucionales, curriculares etc., dentro de las que trabajan, adaptándolos a su forma de operar y a las condiciones reales en las que desarrollan su trabajo (SACRISTAN, 2007, p. 300).

En esta perspectiva, la práctica docente se ubica nuevamente como acción transeúnte en encuadres institucionales determinadores de decisiones y posibilidades prefiguradas - mayoritariamente en aula- por discursos externos, donde como sucede con Margot y Diego, es posible concordar o revertir condicionamientos, comportamientos y narrativas por medio de su propia agencia. Quizás, insistir en el acceso a educación superior (solo para volver al ejemplo anterior) es producto de un discurso de progreso del mundo moderno escolar, y a la vez, un argumento de resistencia materializado en sus propias historias donde una forma de sopesar los factores de pobreza en las capas menos favorecidas resulta ser la educación.

Sumado a lo anterior, aparecen tres abordajes propuestos por Sacristán para el entendimiento de esta idea. Primero, el diálogo entre el exterior e interior del aula supone que la mayoría de las iniciativas institucionales provenientes de fuera de la escuela como son ajustes de planes de estudio, inclusión y exclusión de contenidos, o distribución horaria de los conocimientos básicos inciden en las prácticas docentes y se manifiestan en actitudes de aceptación o apatía por parte del magisterio (SACRISTÁN, 1998). A propósito, las cátedras de Derechos Humanos, Afrocolombianidad, Paz e Historia adjudicadas al área de Ciencias Sociales son vistas por los dos docentes como diálogos unilaterales y jerárquicos de fuera hacía adentro donde lejos de confluir en una propuesta interdisciplinaria articulada, ahondan la parcialidad de contenidos y prácticas referidas a enfoques diferenciales.

Segundo, el desarrollo de acciones de innovación e investigación en aula son formas de resistencia ante reformas escolares que intentan incidir, controlar o cambiar el quehacer docente (SACRISTÁN, 2007), son propias de la práctica docente y se hacen evidentes en afirmaciones como las de Diego, al advertir que los referentes de calidad ratificados en los Lineamientos, Estándares Curriculares y Derechos Básicos del Aprendizaje en Ciencias Sociales son “documentos que existen, no deben negarse, pero no determinan lo que yo hago cien por ciento en mi clase, yo puedo investigar, crear otras formas de hacer con los chicos, que no necesariamente están determinadas por los referentes de calidad del Ministerio de Educación” (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

Y tercero, la necesidad de problematizar el proceso de objetivación de la práctica docente en la escuela donde adquiere un tinte de institucionalización ligado a la herencia de formas de reproducir el mundo social desde la conciencia o inconciencia del hacer docente (SACRISTÁN, 1998), ejemplo claro está en uno de los comentarios de Margot sobre docentes vinculados al sector público, quienes ratifican su tranquilidad ante la permanencia indefinida en sus trabajos sin necesidad de hacer esfuerzos o actividades de más en el aula.

Sin mucha distancia conceptual entre Sacristán y otros trabajos como el de Salgueiro, la triada *práctica docente, institucionalidad y estructura* aparece en un plano formalmente reglamentado por la administración educativa, (en el que se especifican condiciones laborales como: duración de la jornada de trabajo, escalafón, salario etc.) materializado en un marco institucional escolar congruente con la política pública educativa, en el caso colombiano en la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Institucional PEI² y el estatuto docente. Al respecto, Diego asume,

Mi estatuto docente es 2A con maestría del 1278³, es un estatuto que le pone restricciones al docente. La restricción para ascender dentro de la carrera docente y regularización de la función del docente en el aula prioriza más el control que la propuesta pedagógica, hace que esté más enfocado hacia la gestión y hacia la administración que hacia la propuesta pedagógica docente (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

² En el Capítulo III del Decreto 1860 por el Artículo 14, por el cual se reglamenta la Ley de Educación 115 de 1994, se dictamina que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

³ Decreto 1278 de junio 19 de 2002 mediante el cual se establece el Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio.

Precisamente, es esto lo que Gutiérrez (2002) reconoce como una práctica docente regulada por estructuras objetivas y sistemáticas encausadas a límites o aperturas del accionar docente, prácticas provistas de intereses y cálculos estratégicos en términos de costos-beneficios alcanzados en lógica del sentido práctico del habitus. Las prácticas de Margot y Diego son sistemáticas y comprensibles bajo el reconocimiento de una estructura orquestada en el poder político, económico, cultural y social, en dialécticas de armonización y resistencia estructural cuyo fin puede estar en la transformación más no la eliminación de la estructura.

La presencia de Bourdieu en este análisis es evidente, el análisis del sociólogo francés favorece el entendimiento de práctica docente enmarcada en un sistema de *estructuras estructurantes*, funcionales a la percepción, creación y apreciación de principios organizadores de la acción y las operaciones prácticas del docente. A esta altura también sobresale la mirada fenomenológica de la relación *institución- estructura*, confirmando la práctica como *acción estructural* correspondiente a las dinámicas propias de la estructura escolar. Se entiende por supuesto que las estructuras en las que los docentes enmarcan sus quehaceres sobreviven en la vigencia o cambio de acciones colectivas e individuales (VERGARA, 2016), por tanto, el poder transformador de los sujetos y los grupos respecto a las prácticas está siempre presente en el hacer cotidiano.

Diego afirma la importancia de escuchar a los estudiantes en caso de problemas disciplinares o académicos, e intentar entender sus versiones, incluso, antes de transitar caminos punibles establecidos en el manual de convivencia. Aquí, las estructuras constituyentes del accionar de este docente y sus ideas de justicia se conectan con estructuras más amplias de la cultura escolar para hacer de la práctica un híbrido, un *sistema de acción* situado desde la experiencia de cada docente, y un engranaje de lo micro y lo macro en la relación sujeto- realidad.

Finalmente, las prácticas de Diego y Margot permeadas por sus historias de vida nos hablan de la bina *institución- estructura* y de la agencia subjetivada que determina en buena instancia su desempeño en el sistema de acción; este último, inscrito en estructuras individuales y colectivas que cada uno trae consigo, es decir, características intransferibles, propias e identitarias de cada docente (edad, género, estado civil, capital cultural, origen de la familia y consumo cultural) oportunas para pensar las relaciones establecidas entre quien enseña y los contextos estructurantes donde lo hace.

1.1.8. Lo subjetivo y lo objetivo, un acercamiento al quehacer docente

En el estudio de la práctica docente la paridad en el peso analítico de lo subjetivo y lo objetivo siempre está presente, entendiendo que se trata de una relación indisociable en la que aparecen inquietudes por ¿qué implica la fórmula binaria de lo subjetivo y lo objetivo en la práctica docente?, ¿cuál es la importancia de preguntarse por estas dos dimensiones en el ámbito educativo?, ¿qué reflexiones resultan del interés investigativo por lo subjetivo? entre otras inquietudes que hilan estas dos dimensiones siempre presentes en la observación y el análisis del devenir de las prácticas.

Lo subjetivo y objetivo de la práctica responde a la conexión de la zona del mundo sociocultural estructuralmente organizado y la zona subjetiva de conocimientos, sentimientos y valores que posee tanto el docente como los que lo rodean, las personas con quienes entabla lazos en condiciones que conectan lo que piensa, siente y acciona. Para el docente como para cualquier persona, la vida en general no está escindida de su trabajo, lo subjetivo y objetivo no se fracciona tajantemente en la cotidianidad, pues la invención de una forma de ser maestro está ligada irreductiblemente a la construcción sistémica de la realidad.

Rockwell y Mercado anotan que hay un componente subjetivo de la práctica que determina la lectura sobre los demás y desencadena modos de relación entre elementos que conforman la triada educativa: docente, alumno y conocimiento, se trata de “un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas” (ROCKWELL; MERCADO, 1988, p. 72) orientado en gran medida por la producción de sentido de las cosas, la existencia de confrontaciones de sí y hacia otros, y la multiformidad del hacer.

De esto último, subyacen posiciones del docente frente a la escuela y a quienes la habitan y conviven a diario en una intensidad horaria de mínimo ocho horas, tejiendo afinidades o discordias altamente asociadas con subjetividades expuestas en opiniones, gustos, intereses y posicionamientos frente al mundo de la vida que cada uno experimenta, y del que se derivan imaginarios de sus colegas, directivos, estudiantes y familias.

Lo objetivo en la práctica docente puede asociarse a la estructura de los marcos de acción del sujeto docente, la normatividad, regulación, jurisprudencia y a las condiciones materiales en las que desarrolla su labor. El estudio de Anna María Salgueiro (1995) considera la escuela como la esfera objetiva más inmediata en la determinación de la práctica docente, no sólo por su historia sino también por la materialidad que la envuelve está impregnada de la “*estructura de la situación de enseñanza*” y su heterogeneidad

espaciotemporal, de la que hacen parte la creación del ambiente paisajístico, la organización del espacio, la apropiación de ese espacio por los diferentes sujetos, la construcción del plan y del proyecto de trabajo, los materiales de trabajo y la interacción a través de la negociación de las reglas. A ello, la autora citando a Aguilar agrega,

Las «condiciones materiales e institucionales» de las escuelas pueden operar como elementos posibilitadores o limitadores de la práctica docente. Abstractar el trabajo docente de las condiciones materiales en que se realiza implica considerar éste como trabajo homogéneo resultante de una normativa general que declara implícitamente esta igualdad. No obstante, sabemos que la práctica docente no es una situación dada y homogénea para todos, sino que se realiza en condiciones específicas en la relación sujeto-escuela singular (AGUILAR HERNÁNDEZ, 1991, p. 32).

Por su parte, Sacristán advierte que la dimensión objetiva resulta ser un modo sustantivo amplio en el que nacen y se forman los sujetos de una determinada cultura acrisolada, reflejada en instituciones, marcos morales y herencias de larga duración. Lo objetivo opera como un plano de interceptación de la cultura subjetiva y la cultura externa objetivada. (SACRISTÁN, 1998), una dimensión en la que los sujetos disponen de sí y de los otros ante estructuras más amplias, como la escuela, la fábrica, y la organización territorial.

Seguido a ello, la dimensión subjetiva se asocia con acciones persuadidas por el componente afectivo, por motivaciones, impulsos y por la carga pasional que cada sujeto imprime a la experiencia personal que a la vez es social, reflejo de ideas y de elaboraciones prácticas de la docencia, por ejemplo,

El profesor, al adoptar una nueva idea, la adapta en función de sus propios constructos personales, y al desarrollar una nueva tarea académica también la interpreta y modela, (...) ninguna tarea es un esquema tan terminado e inequívoco que no ofrezca posibilidades para la interpretación personal de cada profesor desde sus propias finalidades y forma de percibir las demandas de los alumnos y de la nueva situación (SACRISTAN, 2007, p. 209).

El panorama relacional de lo objetivo y lo subjetivo en la práctica docente muestra un multinivel de relacionamiento social, Castañeda y Parra (2014) lo adjudican a la intersubjetividad, a la relación entre sujetos que construyen y reconstruyen las maneras de ser, estar, ver y pensar conforme la cultura escolar a la que están vinculados sus conocimientos y mentalidades. La consideración intersubjetiva del docente nos coloca ante una responsabilidad educativa cuya función no es exclusivamente el desarrollo cognitivo, sino el quehacer cotidiano del vínculo con quienes alimentan la práctica. Para Margot,

Mis compañeros “son de miedo” a mí me encantan los maestros, me encanta una Betty Triana, ay, Dios mío, yo quisiera ser como Betty Triana porque son de una capacidad, no digo todos, pero son de una capacidad de trabajo, de entrega, de convicción de pasión.... A mí me encanta cuando me encuentro con otro que es igual de apasionado a mí, eso me pasa con Angelita. Porque hay cosas que son de pasiones, y hay personas que son apasionadas y otras no. Entonces yo valoro mucho la escuela, valoro a mis compañeros porque aprendo mucho de ellos (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Este nivel intersubjetivo supone límites cada vez más difusos entre la diferenciación de objetivo y subjetivo, e interno y externo, permiten una reflexión formal sobre la práctica del docente partiendo de la inflexión del entorno, de la forma de crear o de mantener lazos con el otro, pero también, de las dinámicas y condiciones de los grupos y de las organizaciones con las que el docente ejerce su labor (PERRENOUD, 2004, p. 40). No se trata de una relación unidireccional, más bien, nos coloca ante la combinación de variables objetivas y subjetivas alimentadas mutuamente en escenarios de múltiples interacciones. En palabras de Becerril diremos que,

La práctica docente es un fenómeno objetivo e histórico demasiado complejo que rompe con todas aquellas certidumbres que bajo la bandera de la racionalidad institucional, instrumentan programas de formación docente y evaluaciones sobre la práctica de maestros que definen un perfil docente en ocasiones demasiado alejado del hecho real (BECERRIL CALDERÓN, 1999, p. 35).

Así, la disgregación del concepto de práctica docente pone al descubierto la conexión objetiva y subjetiva de la que venimos hablando, pues pese que lo universal y lo particular están determinados por factores específicos, individuales y colectivos que se entretajan, evidentes en actúares, saberes, métodos, y lógicas de ordenamiento de lo que enseña. En ello, también sobresalen las condiciones materiales del desenvolvimiento profesional, la carga de responsabilidades a la que se ha sometido al docente bajo idearios de supuesto sujeto multifacético, recursivo, creativo, experimentador e investigador, y escenarios laborales de desgaste, poco disfrute y reproducción mecanicista.

El sistema de relaciones en el que el docente dispone su consolidación individual ante normatividades, planes de estudio, estatutos docentes, manuales de convivencia y estructuras arquitectónicas influye en cómo se asume el mundo escolar en medio de intersecciones de lo objetivo y subjetivo. Por consiguiente, el estudio y análisis de estas dos dimensiones, sus implicaciones en la investigación educativa y en las reflexiones sobre la docencia permite situar la identificación y caracterización de estructuras socioculturales sostenedoras de la escuela, los hábitos, las acciones y las relaciones.

Para el caso colombiano, son interacciones suscritas, por un lado, a lo que el artículo 2 de la Ley General de Educación 115 de 1994 presenta del servicio educativo como conjunto de normas jurídicas, programas curriculares, niveles, grados, formalidad e informalidad en establecimientos educativos con procesos y estructuras objetivadas para alcanzar los fines de la educación. Y por otro, el intercambio, la intimidad y la cotidianidad de las gestiones educativas (directiva, académica, administrativa y financiera, y comunitaria), gestado en el cuidado, provocación y acompañamiento de propuestas pedagógicas del Proyecto Educativo Institucional -PEI- (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2008).

En conclusión, la conexión entre lo subjetivo y objetivo liga las condiciones externas e internas de la vida escolar, lleva a comprender sistémicamente la experiencia docente, y plantear puntos generales de las maniobras personales y profesionales al momento de afrontar el ejercicio de enseñanza en el marco de una estructura institucional organizada, heredada y cambiante.

1.1.9. Reflexiones finales: interpretar el ser y el quehacer docente en la práctica

Al llegar al final de este recorrido es preciso señalar la falta de conclusiones univocas y la presencia de reflexiones puestas a discusión para enriquecimiento conceptual y metodológico de la práctica docente. Lo primero a decir es que no existe una mirada singular sobre dicho concepto, pues la construcción discursiva en torno a este conserva un carácter histórico-pedagógico ceñido a necesidades particulares de los contextos espacio- temporales de la investigación tanto de las Ciencias Sociales como de las Ciencias de la Educación, sin embargo, para fines de este trabajo se reconoce el peso de lo social, la acción y lo cultural para definir la práctica docente como una práctica transmitida, heredada y transformada de cara a la presencia de hábitos asociados a lo subjetivo y objetivo de la cultura escolar, donde a la vez, surgen escenarios cotidianos dispuestos para la creación e innovación en el ser y quehacer docente.

Segundo, la práctica docente desvela relaciones profundas entre saber, sentir, pensar, poder y hacer en marcos institucionales y estructurales de la enseñanza. Se trata de la amalgama de códigos disciplinares y de la relación con el conocimiento, la cultura escolar y la calidad de la educación que evidencia un lugar intelectual especializado de la profesión docente, donde la pluralidad de haceres y relaciones establecidas con saberes disciplinares y

pedagógicos son puestos al servicio de la solución, creación o transformación de condiciones propias de los contextos donde labora el docente.

Tercero, la práctica es un objeto de investigación situado que acoge permanentemente el análisis de la cotidianidad escolar, su vínculo con la escuela lo constituye en un compendio de permanencias y cambios, donde es el docente quien reivindica rutinariamente su quehacer. No hay práctica docente sin escuela o lugar de enseñanza, por lo que esta última merece ser leída como un espacio estructuralmente institucionalizado y privilegiado para la investigación educativa en tanto involucra geografías con tiempos precisos e imprecisos, y un marco donde el docente exhibe su concepción de mundo, produciendo y apropiando prácticas y saberes de distinta índole.

La práctica docente es, por tanto, resultado de un proceso de construcción histórica. En este proceso, algunos elementos de esta práctica permanecen, es decir, presentan una continuidad histórica, mientras que otros se transforman. En la práctica docente cotidiana no todo es reproducción (SALGUEIRO CALDEIRA, 1995, p. 2).

Cuarto, los hallazgos conceptuales presentan la práctica docente como arquitectura que sostiene la ingeniería de acciones, creaciones y significados objetivos y subjetivos de las implicaciones del acto de enseñar; son prácticas que responden a un mundo social con experiencias directas e indirectas mediadas por el lenguaje, e intencionadas por la relación entre sujetos, es decir, prácticas colectivas e intersubjetivas conscientes productoras de múltiples experiencias.

Finalmente, las nociones aquí presentadas, seleccionadas dentro del amplio mundo de las prácticas docentes, construidas en el trabajo de campo y acogidas de los docentes de esta investigación, establecen el mapa para la configuración analítica que precede la generalidad de este trabajo. Por lo que no sobra anticipar el enorme reto que significa teorizar sobre la práctica de un saber específico como es la enseñanza de la Historia, intentando en lo posible mantener un lugar de paridad entre práctica y teoría en un campo disciplinar en el que afortunadamente se carece de respuestas universales.

Un campo incompleto, con experiencias atadas a lo personal, lo compartido y lo comunicado; en palabras de Sacristán, un *escenario para la voz de los intelectuales* (docentes) cuyo conocimiento sobre educación resulta relevante en las prácticas, pues al ser una mezcla particular entre sentido común y conocimiento disciplinar no se agota en lo disciplinar. Un campo de estudio para problematizar aspectos como la división social del trabajo en el aula de clase, o la vinculación teórico- metodológica de la visión del docente como simple ejecutor de

conocimientos estructurados y validados teóricamente por “otros expertos”, o quizás, las contraposiciones del hacer práctico promovidas de manera personal o colectiva.

De esta forma, se espera haber podido esbozar una antesala para la comprensión y análisis de dos prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de Historia en el marco de las Ciencias Sociales escolares, anhelando entrever qué, cómo, cuándo y para qué pervive el conocimiento histórico en el aula escolar mediante procesos de pensamiento promovidos en las Ciencias Sociales escolares.

CAPÍTULO II

ENSEÑANZA DE HISTORIA EN COLOMBIA: CAMBIOS Y PERMANENCIAS

El reconocimiento de la producción epistémica en el campo de la enseñanza de Historia dio lugar a este apartado, en él presento la postura acogida para analizar las dos prácticas docentes de enseñanza del saber histórico referidas en esta investigación conforme la historicidad de las disciplinas escolares en el contexto colombiano a lo largo del siglo XX y lo transcurrido del XXI. Para hablar de la Enseñanza de Historia y los usos educativos que legitiman y dan sentido a esta dentro de las culturas escolares contemporáneas, a suerte de estado de arte, establezco un dialogo con elaboraciones académicas construidas mayoritariamente por autores y autoras colombianas, situándome en mínimo cuatro puntos de partida para este tránsito, primero, asumir la Historia como una ciencia sociocultural, multicausal, multifactica y multiefecto en la que el estudio de la realidad se investiga y atestigua mediante formas específicas (dialécticas, contradictorias, interdisciplinares y ambiguas) para la producción de un conocimiento arraigado a la comprensión de las prácticas humanas en clave del tiempo como hilo conductor de puntos cronológicos y periodizaciones múltiples (LE GOFF, 2005).

Segundo, acoger la enseñanza de la Historia como un campo de conocimiento con líneas de investigación, formación, producción y difusión relacionadas con propuestas curriculares, didácticas, normativas y disciplinares que cobran sentido en la materialización pedagógica de la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico en la cultura escolar; atendiendo a marcos de referencia en torno a narrativa, conciencia e identidad histórica con planteamientos prácticos para los diferentes ciclos vitales.

Tercero, reconocer aspectos de causalidad, desarrollo, continuidad y ruptura en propuestas curriculares de enseñanza de la Historia escolar, cuya particularidad es denotada por el entramado de acciones, perspectivas, discursos y materialidades correspondientes a acumulaciones epistemológicas, didácticas, temporales, espaciales, y políticas decantadas en definiciones pedagógicas cambiantes y diversificadas en lo micro y lo macro de la institucionalidad educativa. Y cuarto, una lectura relacional sobre la presencia de las Ciencias Sociales y la Historia en el plan de estudios escolar, que supera la oposición de estos dos escenarios curriculares o la elección entre una u otra; considerando que el esfuerzo reflexivo debe estar en comprender las implicaciones, tensiones, permanencias y cambios del pensamiento histórico en el aula, específicamente, en lo que refiere a la práctica docente.

Enunciadas estas previsiones, el capítulo transita por cinco apartados contruidos en la atmosfera del campo social de las disciplinas y los estudios curriculares de la práctica, pretendiendo con ello ofrecer contexto a las dinámicas propias de la enseñanza de la Historia en Colombia, bajo el preámbulo de que el estudio de las disciplinas escolares no puede contemplarse al margen de procesos históricos desde donde se instituye y concibe la legitimidad curricular de la mayoría de conocimientos hospedados en los planes de estudio (CUESTA, 1997).

Así las cosas, la organización del capítulo fluctúa entre un breve apartado inicial de características cronológicas del nivel nacional correspondientes al siglo XX y XXI, y cuatro apartados, que de manera exploratoria atomizan la comprensión de la enseñanza de la Historia en: lo epistemológico y la perentoria y atractiva producción de un cuerpo discursivo en torno al conocimiento histórico en el campo educativo; lo didáctico erigido desde planteamientos que orgánicamente conectan la vida práctica y la teoría educativa en mediaciones entre el saber sabio y el saber enseñado superando cualquier idea de transposición o reproducción automática; lo espacio-temporal cuya reflexión recae en los contextos materiales e inmateriales de la enseñanza; y por último, lo político, acotando la tradición de leyes, decretos y lineamientos incidentes en la normatividad de este campo.

2.1. La cultura heredada en la enseñanza de Historia en Colombia

El interés por la historia como maestra de la vida y fuente de conocimientos acerca del pasado legítimo, es atribuible en gran medida a las herencias de la República y a los contextos posteriores a la independencia. La formulación de una nueva nación en medio de la fragilidad de las disputas por un territorio segmentado dejó en manos del catecismo clerical y la educación militar la formación de la elite promisoría del anhelado progreso económico en medio de inestabilidades civiles y agitaciones populares en el naciente Estado colombiano (ANEXO 1).

En suma, como refiere Rodríguez (2013), la configuración de la República evidencia la preocupación por un proyecto nacional congruente con la presencia de la escuela y el cimientamiento de valores legítimos en la construcción de la nación, en el que la necesidad de escolarizar a la elite se distinguió del adiestramiento de las camadas menos favorecidas y su relación con el pasado, presente y futuro, delimitada en recordar, narrar, olvidar y conmemorar eventos de carácter patriótico y heroico.

Esto explica en buena parte el inicio de la masificación de la enseñanza de Historia, permitiéndonos entender el siglo XIX como la puerta a debates históricos sobre herencias y rupturas con el pasado colonial encarnadas en la permanencia o rezago de personajes, lugares, acontecimientos y gestas heroicas registradas en la memoria histórica del aula. Afirman Guerrero y Acuña (2020) que las tensiones del siglo XIX postulaban la enseñanza de la Historia como un campo controversial entre liberales y conservadores; basta recordar la fuerte crítica por parte de círculos conservadores al gobierno liberal de José Hilario López cuya propuesta educativa para abordar la Historia de la Nueva Granada se suscribía a la influencia de la obra de Helbert Spencer⁴, quien proponía superar nombres, fechas y sucesos, por tanto, las gestas fundacionales de la nación.

En estos términos, no parece sorprendente la culminación del siglo XIX con la salvaguarda del partido Conservador en el poder proclamando atención a la supuesta fragilidad del proyecto nacional de un Estado en proceso de gestación. La concepción mesiánica sobre la Historia quedó consignada en la carta constitucional de 1886 y en la reafirmación de la nación colombiana como Republica unitaria sentada en Dios fuente suprema de toda autoridad (CONGRESO NACIONAL DE COLOMBIA, 1886).

Los esfuerzos centralistas por frenar la convulsionada explosión de guerras civiles inspiradas en intenciones federalistas apoyaron la formulación de una educación clerical sopesada en determinaciones permanentes tanto del alumnado como de los docentes; en esencia,

El Concordato con el Vaticano, en 1887, dio respaldo legal a la organización ideológica de la educación bajo el cuidado de la iglesia católica, permitiendo la entrada de numerosas comunidades religiosas que fundaron colegios privados o fueron encargadas de la administración de establecimientos públicos. Según el Artículo 12 del Concordato, la organización y dirección de los establecimientos educativos se debía regir por la moral y los dogmas católicos, siendo, además obligatoria la enseñanza de la religión (...) el Artículo 14 dispuso la expulsión de los profesores que no se acogiesen a estas disposiciones (HERRERA, 1999, p. 64).

Con esto, queda en evidencia la relación entre lo educativo y lo legislativo, a través de políticas de respaldo a tradiciones nacionalistas inventadas en la idílica concepción de disciplinas escolares al servicio de la formación de ciudadanos cívicos, católicos y respetuosos de la patria. La conformación de la República y las dinámicas propias del

⁴ El filósofo, sociólogo y biólogo británico Herbert Spencer (1820-1903) influyó sobre la concepción de enseñanza con la analogía entre la evolución biológica y el desarrollo social, proponiendo que las sociedades humanas, al igual que los organismos biológicos, pasan por etapas de crecimiento, desarrollo y adaptación; sostenía que las sociedades evolucionan desde formas simples hacia formas más complejas.

bipartidismo político es punto de partida en las periodizaciones propuestas para la comprensión de la enseñanza de la Historia enmarcada en la petrificación sectaria de intereses de orden liberal y conservador reducidos a luchas ideológicas y a la perpetuación de nociones anquilosadas de la Historia nacional.

Como es de suponerse, el tránsito conservador hacia el siglo XX atesoró herencias decimonónicas de la cultura política nacional. Pinilla (2003) describe esto como parte de las producciones de sentido de la construcción de una memoria histórica y social presente en lo que se enseña, se omite y se olvida conforme imaginarios identitarios centrados en héroes magnificados a los que el autor se refiere como hombres-mito.

Los acontecimientos fraguados en violencias profundas como la Guerra de los Mil Días⁵ y los declives de la supuesta unidad nacional reflejados en la pérdida de Panamá y la constante amenaza independentista de algunos departamentos⁶, fueron el escenario inaugural del siglo XX, pero, además, la alarma encendida por la búsqueda de un aparato institucional que resguardara la construcción de una tradición narrativa dominante de pasados comunes. De ahí, el nacimiento de la Academia Colombiana de Historia (ACH) en 1902 como fomento de una historia didáctica con fines ideológicos, nacionalistas y patrióticos inspirada en el empirismo y el positivismo (RODRÍGUEZ ÁVILA, 2013).

Visto desde esta óptica, hasta inicio de los años treinta del siglo XX el conservadurismo alimentó el andamiaje nacionalista, pues el comienzo de la hegemonía liberal coincidió con el planteamiento de reformas conexas a la modernización y consolidación del modelo de desarrollo económico capitalista en los diferentes sectores de la sociedad, posicionando en lo educativo saberes específicos sobre lo social, el análisis de problemáticas del pueblo y las ideas de un territorio soberano. Precisamente, es en el embrión de los logros del partido liberal donde se encuentra la primera gestación de las Ciencias Sociales escolares en el país, la apertura del mundo académico hacía discursos pedagógicos laicos adheridos a perspectivas de la Nueva Escuela y al contacto con pensadores como Montessori, Ferréire, Decroly, Piaget y Dewey entre otros, influyentes en la comprensión del proceso de enseñanza, pues desde entonces, fue la Escuela Normal Superior la encargada de pautar un uso pedagógico de

⁵ Denominación otorgada al conflicto civil de carácter bipartidista entre sectores Liberales y Conservadores desarrollado en Colombia entre los años 1899 y 1902.

⁶ A principios del siglo XX, varios departamentos de Colombia como Cauca, Antioquia, Arauca y Santander buscaron independizarse debido al fuerte centralismo y a la distribución desigual de recursos y oportunidades con las regiones periféricas y desfavorecidas en términos de desarrollo económico y acceso a servicios públicos. A ello se suma la influencia de ideas federalistas promotoras de la autonomía regional dentro de un marco nacional. (VEGA, 2002)

postulados disciplinares de las Ciencias Sociales y graduar licenciados en esta área en pro de diversificar las versiones históricas hasta el momento establecidas.

Tras la Convención sobre la Enseñanza de la Historia planteada en la VII Conferencia Internacional Americana llevada a cabo en Uruguay en 1936, no solo se ordenó la revisión de los libros de texto escolares de Historia y Geografía, sino que se estableció una constante relación pasado–presente teniendo en cuenta la distribución de contenidos por grados cuyo fin radicaba en la comprensión y resolución de problemáticas que agobiaban a la nación (MARTÍNEZ-MORA, 2022, p.72).

Sin embargo, pese los aires de renovación y las locomotoras de la “Revolución en Marcha” como se le conoció al proyecto liberal, la pugna violenta por el poder político finalizó en 1948⁷ con la vida de Jorge Eliecer Gaitán candidato a la presidencia por el Partido Liberal y representante del caudillismo colombiano, conllevando con esto al inicio de una de las peores olas de violencia nacional, “en miles de veredas y centenares de cabeceras los liberales tuvieron que actuar en “estado de necesidad”, en defensa de su “vida, honra y bienes” contra el asalto arbitrario de las mismas fuerzas del Estado” (PALACIOS, 2012). Así, por cuenta de más una década cientos de motines y levantamientos espontáneos se vivieron en diferentes partes del país en medio de un enfrentamiento absurdo entre liberales y conservadores, presuntamente mermado años más tarde con la estrategia política del Frente Nacional⁸.

Se mire por donde se mire, los hechos acaecidos a mediados del siglo pasado representan en la historia del país un retroceso humanitario nefasto. La vuelta del Partido Conservador al poder reclamó en todos los epicentros de la sociedad valores cristianos y cívicos guiados por la moral, que para efectos de la enseñanza de la Historia profundizaron en los componentes patrios y el enaltecimiento a la hispanidad, al respecto Álvarez (2013) llama la atención sobre un sin número de efemérides que invadieron la cultura escolar con rituales y tradiciones de corte nacionalista, por ejemplo, los colegios debían encomendarse y estudiar la vida de un “héroe” que hubiera luchado por la independencia, destinar un acto semanal para izar la bandera, entonar el Himno Nacional en las conmemoraciones escolares y emitir discursos sobre cultura cívica.

⁷ De acuerdo con el Artículo 142 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 del año 2011, el 9 de abril se conmemora el Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las víctimas del conflicto armado. La selección de esta fecha responde al reconocimiento de un hito histórico dentro de la Historia del conflicto armado en Colombia, como fue el asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán.

⁸ Pacto político establecido entre 1958 y 1974 por los partidos Conservador y Liberal para turnarse el poder político cada cuatro años. La alternancia de la presidencia tuvo como mínimo dos objetivos, derribar al General Rojas Pinilla, quien tras un golpe de estado llegó a ser primer mandatario, y reducir la ola de violencia bipartidista en las zonas rurales.

En este marco, una vez más los medios legislativos catapultaron una serie de decretos y figuras administrativas asociadas al tipo de Historia que debían impartir las instituciones educativas. Hacia mediados de siglo el Decreto 2338 de 1948 intentó poner freno a la influencia liberal y socialista, la Historia escolar se limitó a salvaguardar esquemas tradicionales, que con treguas partidistas como el Frente Nacional aspiraron mermar la violencia y simular respuestas a los problemas de la sociedad (LONDOÑO; AGUIRRE; SIERRA, 2015, p. 22). Posterior a esto, y como veremos más adelante, los años sesenta y setenta se caracterizaron por la profesionalización de diferentes Ciencias Sociales en el país (GONZALEZ, 2011); la influencia contemporánea de teorías sociales de la Escuela Tradicional Marxista Inglesa y la Escuela Francesa de los Annales motivaron miradas alternativas ante posiciones positivistas y patrióticas de la historia nacional; así, investigaciones empíricas (GUZMÁN; FALS BORDA; UMAÑA, 1963; JARAMILLO, 1964; MELO, 1996; TIRADO, 1981; ORTIZ, 1985) asociadas a distintos escenarios, entre ellos el escolar, promovieron desde este pensamiento sociohistórico la superación de concepciones oficiales sobre la Historia nacional.

Paradójicamente, en este periodo también circularon discursos de desarrollo y lógicas modernizadoras, tecnocráticas e integracionistas suscitadas por organismos supranacionales para afrontar el analfabetismo y reducir las brechas de desigualdad bajo sistemas educativos masivos centrados en la tecnología educativa y el diseño instruccional de técnicas, procedimientos, recursos y habilidades para la enseñanza de diferentes áreas (MARTÍNEZ-MORA, 2022, p.73).

En gran medida, la comprensión crítica de la historia nacional correspondió a la Nueva Historia de Colombia y a las formas en las que desde los años 70 esta dialogó con el escenario escolar. El impulso del Gobierno Nacional a través de Colcultura, de la realización del Manual de Historia de Colombia en 1977, y la intención de Melo y Jaramillo (1971) de formular una propuesta curricular integradora de discursos emergentes en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales dio lugar a reflexiones pedagógicas sobre qué, cómo y para qué enseñar el pensamiento histórico.

Como veremos más adelante, estas motivaciones se alimentaron del rescate y la defensa de la práctica pedagógica en buena parte por planteamientos del Movimiento Pedagógico⁹ y

⁹ El Movimiento Pedagógico en Colombia se desarrolló principalmente en las décadas de 1970 y 1980, fue un movimiento educativo, cultural y político que buscaba promover una educación más participativa, creativa y crítica, centrada en un enfoque interdisciplinario, de educación popular y formación docente. (PEÑUELA; RODRÍGUEZ, 2006)

su atención a temas de innovación, alternativas, cambios, sistematización, reflexiones y propuestas que, poco a poco, mostraron resultados en la configuración de proyectos educativos alternativos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002). En este sentido, los años ochenta y noventa representan la visibilidad del cambio epistemológico en las humanidades, la promesa de miradas holísticas para la comprensión de la realidad y la aplicabilidad de saberes inter y multidisciplinares aunados a la promoción de modelos de integración curricular basados en la interseccionalidad del estudio de lo social. Aquí se reafirmó la idea del diseño de un currículo común a cambio de uno prescriptivo, para lo cual el Ministerio de Educación Nacional providenció unas bases comunes en términos curriculares.

Rastro imborrable de este interés está cincelado en políticas educativas de carácter expositivo más que interpretativo, que a manera de cartas ordenadoras dejan ver intereses políticos en la manifestación esperanzada de una educación para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica, así se explica la emisión del Decreto 1002 de 1984, a través del cual se determinó que la enseñanza de Historia como área central de las humanidades no se abordaría más de manera independiente, sino integrada en el área de las Ciencias Sociales para la educación básica y media vocacional conformada por historia, geografía y educación para la democracia, la paz y la vida social, a modo de fijación de un código disciplinar de contenidos, destrezas, técnicas y prácticas (MARTÍNEZ-MORA, 2022, p.73).

La lectura retrospectiva de dicho Decreto lo sitúa en la discursividad de la integración con perspectiva interdisciplinaria en la que ontológicamente había un lugar para los intereses y necesidades de la escuela del momento (APONTE-OTALVARO; RODRIGUEZ-ÁVILA; ACOSTA-JÍMENEZ, 2022, p. 92), ahora bien, el rechazo hacía este tipo de postulados está presente hasta el día de hoy por parte de sectores académicos -mayoritariamente del campo de la Historia-, pues se concebía que la propuesta de unas Ciencias Sociales escolares acentuaba un dialogo más cercano entre Geografía, Historia y Economía sin proveer profundidades disciplinares en la Historia (IBAGÓN, 2021, p.120).

Menciona Arias (2022) que más allá de la diversificación temática propuesta para la nueva área, paradójicamente los intereses integracionistas de las Ciencias Sociales escolares no contemplaron la enseñanza de historia reciente y las comprensiones de la crisis social¹⁰ por

¹⁰ Los años ochenta en Colombia fue un período de violencia generalizada que se extendió por todo el país a causa de la combinación de varios factores como la expansión del narcotráfico, presencia de grupos guerrilleros

la que atravesaba el país en ese momento, pareciera que el abanderamiento de la formación ciudadana no se relacionaba con el entendimiento del conflicto armado, la violencia política, sus causas y consecuencias, especialmente, cuando se requería gestar en diferentes escenarios, incluyendo la escuela, salidas democráticas ante problemas estructurales como el narcotráfico, la carente participación política, la presencia de actores armados y la desigualdad socioeconómica.

Se debe decir que estas discusiones educativas fueron simultáneas a reconfiguraciones de la política nacional como la Constituyente de 1991 en la que participaron diversos grupos sociales con representación de comunidades étnicas, mujeres y exguerrilleros; la Ley General de Educación 115 de 1994 en la que se acogió una serie de discusiones contemporáneas en aras de colocar la educación como fundamento corresponsable de un estado de derecho; al igual sucedió en el Plan Decenal de Educación de 1996 sentado en pilares educativos con aires democráticos ante la ardua violencia política. Así las cosas, la incursión en las Ciencias Sociales escolares estuvo conectada a un contexto nacional de renovación política, en el que lo educativo fue pensado como lugar estratégico para promoción de competencias ciudadanas, sin profundizar en la comprensión de la Historia reciente del país, los tiempos nacionales enquistados en causas y consecuencias estructurales de la violencia política, las memorias históricas fraguadas en efemérides patrias carentes de sentido, y los retos democráticos del nuevo siglo.

En esa vía, la búsqueda de una transformación curricular efectiva hizo que en el año 2002 se expidieran los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, en el 2004 los Estándares por Competencias y en 2016 el documento borrador los Derechos Básicos del Aprendizaje de la misma área; cada uno de estos encaminados a sustentar en menor y mayor profundidad el poder reflexivo de las Ciencias Sociales y la posibilidad de encontrar relaciones entre preguntas problematizadoras, niveles cognitivos, didácticas y ámbitos conceptuales, sin lograr a cabalidad una propuesta curricular articulada y fehaciente ante las realidades diversas del país. Es de suponer que la emisión y circulación de documentos que intentaban ser una versión mejorada que la anterior, no ha permitido la unicidad discursiva en el ámbito epistemológico que acoge lo pedagógico, lo conceptual y lo metodológico de unas Ciencias Sociales para el aula.

Ahora bien, esta discusión curricular no fue una realidad particularizada del caso colombiano, como quedó demostrado en investigaciones adelantadas en 2003 y 2005 por el Convenio Andrés Bello sobre enseñanza de la Historia en América Latina o en el Proyecto de Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá ejecutado por la Universidad Nacional de Colombia en Colegios públicos de Bogotá durante el año 2004, la intención de modificaciones y ajustes a los planes de estudios a finales del siglo XX y principios del XXI, también aconteció en otros países de la región como Brasil o Argentina, donde no solo se debatió la llegada interdisciplinar del pensamiento social al aula, sino el lugar del pensamiento histórico en escenarios transicionales¹¹.

Aun así, esfuerzos previstos en la integración curricular de las Ciencias Sociales en Lineamientos y Estándares no permearon a profundidad las estructuras curriculares, sino que, abrieron el aula a diferentes posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas de tono hermenéutico, fenomenológico, sociológico comprensivo, simbólico y etnográfico; intentando diversificar y reivindicar creencias, valores y racionalidades de la vida social (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002, p. 21), dispuestas para que bajo la autonomía institucional y docente fueran incluidas y abordadas en los planes de aula.

Como ya se mencionó, Colombia no renuncia a la discusión curricular acerca de la presencia de la Historia en el ámbito escolar, el interés por retornar a la independencia en el plan de estudios se mantiene presente bajo la reciente Ley 1874 del año 2017. Contextualmente este escenario devino del proyecto Ley 166-16 (MORALES, 2016) promovido y radicado en 2016 por Vivian Morales quien para entonces era senadora de la república, la aprobación de dicho proyecto y la póstuma sanción de la Ley 1874 para modificación de la Ley General de Educación 115 y la inclusión obligatoria de la Historia en el currículo escolar en el marco de las Ciencias Sociales (ANEXO 2), dio lugar en 2022 a la publicación de un documento de recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media.

Como se retomará en las siguientes líneas, el interés por este contexto general, sin profundizar en periodizaciones y conceptualizaciones, es finalmente, alimentar la idea de la presencia de la Historia en el aula de clase a lo largo la historia del país pese los intentos

¹¹ A finales del siglo XX varios países de América Latina (Argentina, Brasil, Uruguay, Chile) llevaron a cabo reformas curriculares en sus sistemas educativos con el objetivo de introducir el enfoque por competencias, flexibilización curricular, evaluación y rendición de cuentas y descentralización educativa neoliberal, enfrentando desafíos en su implementación y toma de decisiones.

integracionistas abanderados desde las Ciencias Sociales escolares, en los que, sin lugar a duda, se han favorecido reflexiones acerca de ¿cómo se enseña y aprende Historia? ¿qué contenidos fecundan el conocimiento histórico? y ¿para qué la Historia en el aula? entre otras tantas, que envuelven discusiones respecto a lo enseñado y aprendido en el espacio escolar y nos acercan a pensamientos complejos sobre las implicaciones de la trascendencia o impermeabilidad del aula ante reformas curriculares.

2.2. Epistemologías de la práctica: los conocimientos en la clase de Historia

He denominado epistemologías de la práctica a las bases conceptuales de la enseñanza del saber histórico presentes en discursos y materializaciones áulicas. Su identificación y desciframiento deviene del dialogo entre producciones académicas e institucionales aterrizadas al código disciplinar de la enseñanza de Historia en pensamientos, sentidos, y narrativas históricas. Del mismo modo, refiere a la historicidad de las relaciones establecidas para la construcción de conocimiento práctico en contextos del mundo escolar.

En el proceso epistemológico de la práctica de enseñanza de Historia, pensar históricamente se remonta a la posibilidad de establecer relaciones coherentes entre pasado, presente y futuro en clave de la multicausalidad e interdisciplinariedad de los fenómenos sociales (VILAR, 2004). Esta noción se ha mantenido vigente en asocio a la definición de procesos conscientes para desplazarse mentalmente en el tiempo, y a partir de ello, crear representaciones sobre lo acontecido; narrar e imaginar empáticamente sucesos del presente y de otros momentos; y, analizar comprensiva y críticamente la historia (SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, 2010b).

Conforme esto, pensar históricamente en el aula nos requiere mínimo dos cosas, la procura de una conciencia temporal sobre las prácticas sociales, sus cambios, causas y consecuencias; y la comprensión de dimensiones éticas, políticas y estéticas de los acontecimientos históricos. En términos escolares Ibagón (2021) anuncia que esto conlleva a una reflexión epistémica para entender la relación entre pensamiento histórico y «mitologización» de la Historia en la educación primaria y secundaria, al igual que los cimientos formativos de carácter romántico arraigados a la visión construida sobre el pasado.

Como es de suponer, las sugerencias sobre enseñar y aprender a pensar históricamente resultan de procesos multilocalizados e interdisciplinarios, de ahí que Alcira Aguilera (2017) a partir de la elaboración de un estado del arte sobre este tema anuncié que el trabajo con y por el pensamiento histórico se enlaza a contrasentidos, tensiones, lugares comunes y retos de

los tránsitos interdisciplinarios de la Historia escolar y las Ciencias Sociales, agregando la importancia de la ductilidad docente para integrar en la exposición temporal distintas dimensiones analíticas e históricas inscritas a la necesidad de cuestionar qué, cómo y para qué pensamiento histórico en la escuela.

El hecho de entender en la clase de Ciencias Sociales o de Historia el devenir de realidades relacionadas con violencias, migración y xenofobia, o con debates sobre derechos sexuales y reproductivos en la experiencia personal, o encontrar en genealogías familiares claves de historias nacionales, conlleva a dotar de sentido los saberes históricos promovidos por prácticas docentes que superan el pensamiento memorístico y autómatas a cambio del privilegio de la comprensión- acción del sujeto como agente, en esto Arias (2019), Cartes (2019), González (2021), Cavalcanti (2021), y Monteiro & Araujo (2011) coinciden en ver una invitación a valorar y registrar procesos cognitivos, sensitivos y emotivos que resultan de la formación de pensamientos históricos situados.

En términos epistémicos esto requiere de un código disciplinar que permita la creación, invención, reactualización y circulación de contenidos y saberes producidos a nivel disciplinar dentro y fuera de la escuela. Esta interpretación, afirma Cuesta (1997), intenta no solo quebrar la subordinación y dependencia del saber pedagógico con relación a la Historia, sino, asumir que el conocimiento histórico escolar y el conocimiento histórico científico son distintos, por ende, sus singularidades y autonomías disponen un diálogo entre estos dos, más que una simple y banal subordinación.

En las reflexiones de Silva (2018), Aguilera (2017), Martínez 2018; 2022) y Zavala (2016), dicho proceso es la suma de actividades relacionadas con acogimiento, adaptación y creación del conocimiento histórico en la escuela parte de una práctica circunscrita a relaciones entre el campo de lo pedagógico y la disciplina de la Historia, donde sujetos con agencia participan de representaciones culturales, memorias colectivas y tradiciones compartidas, que inciden en decisiones relacionadas con el lugar discursivo del saber histórico.

Para estos autores/as difícilmente se puede hablar de modelos de enseñanza y práctica docente cerrados. La reactualización, reinención y transmutación de los conocimientos han sido suscritos a políticas, currículos, recursos didácticos y prácticas en diferentes momentos de la historia. En el trabajo de Mireya González (2011) y su intento por presentar una periodización de los saberes históricos construidos durante tres momentos de la enseñanza de Historia en Colombia: i) Entre la patria y la nación (1870- 1960), ii) El “reino” de la ciencia y el desarrollo, (1960-1990), y iii) La crisis de los discursos sobre el saber, los sujetos y las

instituciones, (1990- 2010), la autora reconoce en la figura docente un lugar de saber pedagógico impregnado por herencias, tradiciones, cotidianidades y narrativas que vuelven posible la enseñanza de contenidos propios de una disciplina científica atendiendo a las particularidades de los contextos.

Al respecto, aparece lo implícito y explícito del conocimiento que Margot y Diego, los dos docentes partícipes de esta investigación, proponen en planes de aula, estructuras curriculares y proyectos educativos institucionales, un conocimiento que responde a la selección y construcción de contenidos temáticos para enseñanza de Ciencias Sociales e Historia, ligado al código disciplinar de su quehacer y al orden procesual lógico del desarrollo cognitivo, a formas y recursos en los que se traduce la materialización didáctica y a narrativas que van y vuelven entre pasado, presente y proyección de futuro.

Teniendo en cuenta esto, concuerdo con Monteiro (2007 2012; 2011) cuando enuncia que el saber histórico escolar producido en las aulas es una forma en la que los docentes son posibilitadores de la especificidad epistemológica del conocimiento histórico, donde apoyándose de otros autores, registros, fuentes y dispositivos traen a su quehacer saberes de orden histórico (sustantivo y práctico); mediados en gran medida por el peso de lo subjetivo y los temperamentos individuales de la enseñanza- aprendizaje, donde el saber es expuesto para ser recibido, adaptado e incorporado conforme la situación y la experiencia.

El interés indagatorio por el pensamiento, conocimiento y saber histórico en los procesos pedagógicos de la práctica, constituye puentes interpretativos y argumentativos del acontecer en el aula, nos sitúa frente al manejo de códigos comunes entre sujetos pedagógicos, que una vez articulados con la experiencia vital y puestos en circulación se convierten en discursos históricos con significados sociales dentro y fuera del ámbito escolar.

En consonancia, recuerdo que durante el desarrollo de la guía de actividades *Tenencia de la tierra: mecanismos históricos de exclusión dentro de la expansión del capitalismo a las comunidades afro en Colombia y el mundo; nuevas tendencias históricas*, planteada por la profesora Margot para trabajo con sus estudiantes, surgió la pregunta por el ocultamiento de la historia del único presidente afrodescendiente que ha tenido Colombia, Juan José Nieto, desencadenando un cúmulo de opiniones en la clase sobre una historia nacional en la que la invisibilización se relaciona directamente con prácticas racistas sustentadas en etnia, género, clase social y lugar de procedencia. Así las cosas, en el ejercicio mayéutico propuesto por la docente aparecían dimensiones estéticas, éticas, políticas y cognitivas reflejadas en el cuestionamiento permanente hacia lo “tradicionalmente” recordado, conmemorado, visible y expuesto en la historia pública del país (Diario de campo IED Toberín 24 agosto 2022).

En tales condiciones, el trasfondo epistemológico de la enseñanza difícilmente puede ser abstraído del contexto que cobija la realidad escolar. El aula cuenta con epistemes que resultan de búsquedas pedagógicas asentadas en qué, para qué y cómo acercar a sujetos diversos a contenidos temáticos conexos a necesidades, responsabilidades y valores cívicos reflejados en propósitos políticos, culturales y sociales de la enseñanza de Historia, intrínsecos en la formación deseada para los estudiantes y en la imagen de un tipo de sociedad anhelada.

Esta construcción y deconstrucción de los sentidos del acto de enseñar colinda con reflexiones sobre la práctica, las formas en las que las temáticas son abordadas y evaluadas desde un lugar personal e intersubjetivo articulado a un tiempo preciso, coherente y objetivo de la estructura escolar. Es claro que en la práctica docente existe una relación pedagógica con el tiempo, con el antes, el ahora y el después; Margot y Diego aparte de seleccionar las temáticas que abordan durante el año escolar, planean intencionalmente semana a semana lo que harán en la próxima secuencia didáctica, la manera como lo articularán con contenidos previos, y los ajustes que harán de acuerdo con lo que emerja durante el proceso, por ejemplo, a veces se les ocurre incluir un material didáctico que consideran ayuda a explicar mejor el tema, o vinculan la temática abordada con una fecha conmemorativa por medio de una actividad concreta como elaboración de un poster o montaje de una exposición.

Precisamente, una de las actividades de aula desarrollada por el profesor Diego, basada en un material pedagógico diseñado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) para el análisis de la violencia social en Colombia, específicamente, de la Masacre del Salado¹², se pedía a los estudiantes inferir causas y consecuencias de la repartición de tierras y la organización territorial en una comunidad rural a partir de un planteamiento aparentemente sencillo en el que se requería dividir 100 fanegadas de tierra y garantizar los derechos básicos a 20 familias compuestas por diferentes números de integrantes. Durante el desarrollo de la actividad aparecieron conocimientos, cuestionamientos y aclaraciones de orden histórico sobre soberanía alimentaria, gobernabilidad y participación; las experiencias significativas de los estudiantes, sus representaciones sobre el conflicto y las figuraciones discursivas presuntamente heredadas de otras generaciones, le permitió al docente conectar reflexiones hechas en clases pasadas, prometer continuar con el tema y con la experimentación del material en la siguiente sesión y dejar una tarea para la casa relacionada

¹² De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica la masacre del Salado se reconoce como uno de los eventos más atroces en la historia de la Violencia en Colombia ocurridos entre el 16 y 22 de febrero del año 2000 cuando más de cien personas fueron asesinadas sangrientamente a manos de grupos paramilitares en el Departamento de Bolívar, en la Región de Montes de María.

con la indagación a familiares, vecinos o amigos por historias similares a la trabajada en clase.

Este tipo de epistemes son evidentes en un trabajo pedagógico promovido por un docente al que se le escapa la posibilidad de controlar y predecir la totalidad del ejercicio pedagógico, en tanto la creación de una propuesta didáctica para abordar la repartición, posesión y dominio de tierras durante la Historia Reciente abre la puerta a procesos cognitivos, sensitivos y emotivos basados en información previa y en significados contruidos durante la clase por el docente y los estudiantes, hablamos entonces, de un conocimiento histórico que nace de una racionalidad imperfecta, la cual no podemos regular de manera estricta y total, sino que, aprovecha el mundo de las realidades complejas e indeterminadas para presentar procesos de orden empático, causal y consecuente de la Historia ante racionalidades contextuales y prácticas de los sujetos del mundo escolar.

Informes sobre prácticas de docentes bogotanos como el producido por Rocío Londoño, Mario Aguirre, e Indira Sierra en el año (2015), develan el vínculo íntimo entre la realidad social del país y la producción de ciertas epistemes en la práctica. La determinación de enfoques y temas históricos trabajados en primaria y secundaria dio pie para que los autores encontraran propuestas de aula y postulados historiográficos de la Historia social, popular y oral en el interés escolar por acuñar analíticamente el saber historiográfico con el saber pedagógico, especialmente, en lo referido a la Historia reciente, el conflicto armado, sus víctimas y memorias históricas.

Algo parecido es consignado por Arias (2019) en revisiones bibliográficas, estudios y balances documentales sobre prácticas docentes de enseñanza de historia reciente en diferentes ciudades del país; el autor organiza apuestas conceptuales y metodológicas de docentes en categorías *documentales*, *narrativas-testimoniales* y *didácticas*, denotando el acercamiento escolar a memorias y relatos que desdibujan sentidos jerárquicos del saber histórico en la co-construcción reflexiva de radiográficas sociopolíticas de las experiencias instaladas en la asimilación, negación o rechazo de la violencia del país.

Tanto en Arias como en Londoño, Aguirre, y Sierra el conocimiento histórico escolar deriva de propuestas pedagógicas que reconocen la complejidad de los procesos de aprendizaje del ser humano, y de representaciones -en plural- del pasado, partiendo de la selección, interpretación y organización de información suministrada por el docente en medio de debates y discusiones; variedad de recursos educativos, como libros de texto, documentos históricos, esquemas, películas; y análisis y evaluación de información histórica son

requeridos en el aula para la formación de un conocimiento histórico como parte de la construcción social de un ambiente pedagógico para nuevas ciudadanías.

Podemos decir entonces, que lo aquí denominado epistemes de la práctica docente resulta ser un espectro polifónico para la producción de conocimiento histórico correspondiente al diálogo entre el currículo común de las Ciencias Sociales escolares y el contexto donde se desenvuelve dicha práctica, Ramos lo exhibe (2017) al hablar de la *diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad* de la enseñanza- aprendizaje, de los saberes informales, conocimientos escolares, y elementos emocionales que hacen de este ejercicio una introspección constante sobre los contenidos presentes en el aula, su función social y política, que finalmente, es uno de los sentidos de pensar históricamente, poder permitir a los estudiantes comprender el pasado y su relación con el presente en un contexto temporal y espacial que pueda ser dotado de sentido conforme su experiencia individual y colectiva.

En la opinión de Arias; González; Rodríguez y Rubio (2022), no es este un debate sencillo, el conocimiento histórico producido en la enseñanza de Historia va más allá del aula, está instalado en la tirantez generada entre las epistemes de la práctica, los fines de las políticas de las memorias, y las políticas educativas. El entendimiento de este panorama requiere de un balance actualizado acerca de los sentidos epistémicos de la enseñanza de Historia en esta parte del hemisferio, de las disputas por la formación de ciudadanías normatizadas bajo valores regulativos y preventivos en periodos en los que el descontento social pone en riesgo cúmulos nacionalistas y patrióticos, y de ciudadanías participativas, emancipadas y formadas en un amplio conjunto de información situada.

Para esto, las narrativas en diversos lenguajes potencian y acompañan la enseñanza de temas complejos con herramientas expresivas y creativas, para Pages (1999), Herrera y Pertuz (2016), Rodríguez & Sánchez (2005) y otros, las resonancias historiográficas que conciernen a la cuestión de la narratividad y a la existencia de una íntima correspondencia entre la concepción de la historia como narración y los planteamientos psicológicos y culturales que permiten la capacidad inherente e innata del ser humano de narrar, pues con bastante recurrencia en el salón de clase se establece un hilo relacional entre la narrativa del “yo” personal y la narrativa comprensiva de los temas curriculares de la asignatura, llevando a docente y estudiantes a crear canales de conexión expositiva, interpretativa y argumentativa de la experiencia personal y la de otros en tiempos y espacios precisos.

La producción y reflexión de epistemes del saber histórico insta una alianza indisociable entre narrativa, creación, interpretación, experiencia y enseñanza, con base en

ello, Barca (2006) afirma que el aprendizaje de Historia no es tan solo el acercamiento a una “gran” narrativa del pasado, sino, un amplio abanico de narrativas que involucran experiencias de diferente nivel. También lo menciona Diego al concebir que en su clase convergen narrativas y experiencias familiares, barriales y locales asociadas a las identidades de clase social, género, étnia y territorio de sus estudiantes, convertidas en materia prima para la entrada y permanencia del pensamiento histórico al aula de clase.

En ese sentido, es posible que tengamos que ubicar la narrativa como un objeto central de reflexión en la clase de historia y, en consecuencia, promover una reflexión para presentar y comprender lo que finalmente produce y atribuye significado, reconocimiento y legitimidad a la narrativa histórica, ya sea en la versión científica o en la didáctica. Sin embargo, esa problematización no debe tener como objetivo poner a la narrativa histórica como la única capaz de representar el pasado (CAVALCANTI, 2021, p. 6).

Lo fundamental de la narrativa en la producción de conocimiento histórico recae en el acto de narrar, en el poder de narrarse a sí mismo y a otros desde un marco de pensamiento histórico-cultural, pues sin ello, el conocimiento emergente carecería de sentido, de elecciones, de cargas culturales propias, y de entrelazamientos de lo popular, ordinario y común implicados en la historicidad cotidiana de la existencia de los sujetos (DE CERTEAU, 2000b).

Finalmente, la disposición epistemológica de la práctica docente de quienes producen conocimiento histórico en el aula decanta en un uso público del saber escolar y disciplinar alrededor de la Historia, el cual ha sido construido en la trayectoria del código disciplinar, especialmente, desde el interés de situar, seleccionar y significar maneras de administrar el pasado, no solo por lo dispuesto en la historiografía, sino, a través de la definición de qué, cómo, cuándo y para qué se enseña, respondiendo a la incertidumbre constante del aula como una experiencia significativa para la vida práctica de los sujetos.

También es claro que toda producción de conocimiento y reflexión sobre el mismo requiere de condiciones materiales que socorran dicha labor, por eso, proponer epistemologías activas, promotoras del conocimiento científico en el aula desde currículos pertinentes, debe ser congruente con condiciones profesionales, laborales, personales y académicas óptimas (COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA, 2022, p. 37). Tener en cuenta la materialidad de la práctica rompe con generalidades en aspectos que superan la incidencia docente, y reconocen que hay condiciones contextuales en las que los maestros producen conocimiento que no están bajo su control, pues se definen por

dinámicas del país y por esfuerzos que pueda hacer el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (RODRÍGUEZ ÁVILA ET AL., 2019, P. 38). De esta manera, la disposición diaria de saberes, narrativas y sentidos históricos es a la vez una relación orgánica entre conocimiento y experiencia de enseñar y aprender en un contexto materialmente determinado.

2.3. Didáctica de la práctica y las improntas del hacer en el aula

Dentro de las reclamaciones adjudicadas a las disciplinas escolares se advierten las formas en las que los docentes abordan las temáticas en el aula, calificándoseles de “ser poco didácticos” o “no acudir a nuevas maneras de abordar los contenidos”, reduciendo así lo didáctico a una serie de recetas lúdicas equiparables a la entretención¹³. Con este preámbulo, quisiera presentar la didáctica más allá de una visión utilitarista del método pedagógico, y aludir a un campo de estudio que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia (RODRÍGUEZ ÁVILA; ACOSTA JIMÉNEZ, 2007), de análisis de conductas, elecciones, creaciones, rutinas, normas y comportamientos considerados imprescindibles en la comprensión del *cómo* desarrollar los contenidos, y en el sentido del *qué, cuándo y para qué* dichos contenidos.

Disciplinalmente, es claro que la didáctica en el campo de la educación se ha ocupado de la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, relacionando lo activo, social y significativo, pues en los últimos tiempos, el conocimiento resultante de estas reflexiones es considerado un valor agregado para mejorar la calidad de la educación, facilitar el aprendizaje, promover la equidad educativa, y formar docentes con experticia pedagógica. Para el caso de las Ciencias Sociales y la Historia la predominancia de una didáctica con perspectiva constructivista e incidencia en el plano curricular corresponde a un discurso posicionado desde la década de los años ochenta del pasado siglo, en el que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la resolución de problemas demandaban incluir perspectivas interdisciplinarias, promoción de reflexiones, discusiones significativas y contextualizadas, pensamientos críticos para la participación ciudadana, utilización de metodologías activas y participativas dentro y fuera del aula, e integrar diferentes fuentes de información. (HENRÍQUEZ; JOAN PAGÉS, 2004)

¹³ Comunicados de opinión como <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-se-estudia-historia-en-los-colegios-de-colombia/460802/> “Héroes y simbolismos, así se enseña historia en Colombia” o <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/profesores-con-los-resultados-mas-bajos-en-pruebas-saber-537358> “Licenciaturas, con las notas más bajas en pruebas saber” reducen la docencia a un imaginario sobre un deber ser pedagógico distante de la realidad escolar.

Durante las últimas tres décadas investigadores/as en diferentes latitudes han trabajado por ampliar las denominaciones relacionadas con la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, de ellos destaco las elaboraciones de Rüsen (2001), Lee (2011, 2016) Pages (1997) y Barca (2006) producidas en Europa, en cuanto a América Latina resuenan nombres como los de Schmidt (2017b), Fronza (2016), Cavalcanti (2021), Finoccio (2016), Plá (2012), Torres Salazar (2014), Monteiro (2007), González (2018) entre otros tantos, y en Colombia Renan Vega (1999), Rodríguez & Sánchez (2005), Rodríguez Ávila; Acosta Jiménez (2007), Aguilera (2017), Ibagón (2021), Silva (2018), y Martínez (2022) por nombrar solo algunos en la definición amplia, compleja y sustancial de la didáctica conforme saberes, prácticas y sentires en el ámbito disciplinar del quehacer pedagógico.

Ahora bien, pese los distanciamientos discursivos, espaciales o temporales de los/as autoras mencionados, estos convergen en entender el mundo didáctico de acuerdo con los sentidos y significados generados en la configuración de códigos pedagógicos para fomentar un saber escolar, tal como lo enuncia Aguilera, el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia se constituye de referentes epistemológicos que, a su vez, son reconceptualizados en el proceso de enseñanza de las disciplinas sociales, de conceptos que en términos didácticos definen el abordaje metodológico de estas y del conocimiento sobre los sujetos del aprendizaje (AGUILERA MORALES, 2017, p. 23).

En consecuencia, la didáctica de la práctica refiere a decisiones, elecciones e intenciones que moldean el ámbito cotidiano de la enseñanza, por tanto, su materialización recae en los recursos, estrategias y mecanismos creados o prescritos a las formas de enseñar. Su permanencia o cambio, en buena medida, depende de requerimientos institucionales, herencias culturales o iniciativas personales que condensan permanentemente intenciones, planes y proyectos escolares, profesionales, laborales y comunitarios.

En tal sentido, la superación discursiva del cómo coloca la didáctica, disciplinalmente hablando, la definición de un campo científico de complejidades metodológicas y de un pensamiento científicista que distingue la objetividad del saber producido por la ciencia de los otros tipos de conocimientos no científicos, absteniéndose de discriminaciones y reducciones tanto del positivismo como del neopositivismo (MELÉNDEZ MONTERO, 2021) lo que nos significa el encuentro con un tipo de conocimiento construido y relacionado con lo denominado “conocimiento común”, o no científico, con las prácticas y las maneras diversas en las que los sujetos configuran sus experiencias.

Situar esta comprensión me hace responsable de atender la didáctica como un campo de saber historizado del que devienen procesos de configuración social de distinta orden, de

trayectos y vigencias investigativas en el mundo de la enseñanza, de la simbiosis de acción en el aula, y de herencias, habitus y tradiciones forjadas en diseños curriculares, métodos de enseñanza, creación y uso de recursos, reflexión y evaluación, permitiendo con todo ello un conjuro de cotidianidad y adaptabilidad en medio de condiciones institucionales objetivamente establecidas.

En el caso de Colombia, la incidencia conservadora de inicios del siglo XX privilegió *didácticas conductistas* cultivadas en discursos oficiales, memorísticos, disciplinados y regulados. Las formas de atender la historia escolar fueron mediadas por el método globalizador de categorías temporales y espaciales conforme un pensamiento racional basado en ideas hegemónicas sobre la consolidación de la República. Posteriormente, la llegada de postulados europeos y norteamericanos relacionados con el mundo de las pedagogías experimentales de la Escuela Activa y sus iniciativas de modernización educativa durante la primera mitad del mismo siglo se convirtió en una alternativa ante el conductismo didáctico, invitando a reconocer en la Historia los tiempos de la experiencia personal en clave de los procesos de índole nacional.

Por su parte, las recomendaciones de las misiones educativas Currie (1943) y Leuret (1956)¹⁴ incidieron en la selección, planificación y abordaje de temáticas relacionadas con didácticas del higiene alusivas a comportamiento, uso y control del tiempo de estudiantes y docentes. En cuanto a la enseñanza de Historia estipularon que la definición de textos y algunas actividades en el aula escolar sería compartida con la Academia de Historia, y en algunos casos, con las nacientes facultades de educación, concibiendo la necesidad de una *didáctica regulada* no solo para demarcar los límites de maniobra docente, sino, para acentuar la cultura individual tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, cada estudiante memorizaba, repetía y consignaba en los dispositivos escolares lecciones que según Aguilera (1951) eran eficaces para el cumplimiento de tareas, el uso de textos elaborados por personas instruidas, la memorización de hitos nacionales, y el recuento de nombres, fechas, y acontecimientos.

De estas didácticas promovidas en currículos de control y reproducción¹⁵ (APPLE, 1991; GIROUX; MCLAREN, 1999; BOURDIEU; PASSERON, 2017) se desprendieron

¹⁴ Al finalizar la primera mitad del siglo XX el Estado Colombiano a través de Misiones educativas motivadas por el Banco Mundial y conformadas por expertos extranjeros realizó el primer diagnóstico en temas de desarrollo y progreso.

¹⁵ La noción de currículo de control y reproducción se retoma de postulados de Michael Foucault (2009) sobre la sociedad del control, donde mecanismos de gobernabilidad son immanentes al campo social y se distribuyen a través de los cuerpos y las mentes de los sujetos. En el ámbito curricular recae en las herramientas para la reproducción de las estructuras sociales de desigualdad en escenarios educativos.

pedidos de neutralidad magisterial ante escenarios políticos relacionados con los hechos acaecidos durante la violencia bipartidista de mitad del siglo XX, previniendo que expresiones didácticas de la enseñanza de Historia usaran o suscitaran recursos o estrategias de pensamiento crítico y liberal. El ritmo político de control organizado y sistemático contra todo aquel que se declarase en oposición, atentó contra la libertad de cátedra, en ese momento era requisito adherirse al mandato de gobierno, que respaldado por incentivos y beneficios laborales para los docentes, creó y promovió durante el decenio de 1949 a 1958 la Medalla Cívica Camilo Torres Tenorio en homenaje a educadores consagrados, diplomas honoríficos para quienes enaltecieron la patria, patrocinios cívicos de retratos de Santander y Bolívar para lucir en aulas de clase destacadas, y concursos públicos para escribir textos de historia patria a cambio de ascensos y becas de estudio; mientras que a docentes renuentes al pensamiento oficial se les aplicaban sanciones, traslados y señalamientos (GONZALEZ, 2015).

En el convulsionado clima de violencia la creación de textos y materiales escolares para respaldo simbólico a la contienda por el poder político no cesó. En 1951 durante la presidencia del conservador Laureano Gómez, Miguel Aguilera elaboró y publicó el texto *La Enseñanza de la Historia en Colombia*, consolidando en este una elocuente síntesis de lo que los historiadores colombianos de la década del 1960 en adelante han denominado *Historia tradicional e Historia oficial*. Con esto, era claro que la herencia cultural del bipartidismo maratónicamente se resistía a salir del aula, asegura Rodríguez (2013) que en ello encontramos una práctica docente restringida al gobierno de turno, bajo condiciones laborales apremiantes, una deficiente preparación de los maestros que orientaban Historia, falta de dotación adecuada para desarrollo de actividades escolares, y lo que era aún más complejo, el retraso en el pago del salario, lo cual obligaba a los maestros a emplearse en otros oficios menos decorosos pero más rentables.

Dichas didácticas estaban dirigidas especialmente a población escolarizada en ciudades cuyo desarrollo e industrialización tenían mayor avance como el caso de Medellín, Bogotá, Barranquilla y Cali, donde el crecimiento anual promedio de estudiantes matriculados en educación primaria era de 2,3%, proporcional al crecimiento de la población y al 3.6% de docentes contratados mayoritariamente por el sector privado, mientras que en buena parte del país rural la educación continuaba sumida en bajos niveles de calidad ante prácticas ejecutadas por docentes no graduados que carecían de formación y experiencia disciplinar y didáctica (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 2006).

Advierte Helg (2022) que esto tan solo es un reflejo de la carente inversión en educación para territorios rurales y del ensanchamiento de brechas entre territorios alfabetizados y el crecimiento económico.

Los departamentos más alejados de Bogotá recibían muy poco, un inspector de Bolívar informaba, en 1944, que los maestros debían pagar con frecuencia el precio de la avaricia de la nación, pues los padres los acusaban de utilizar en su propio provecho o en el de sus alumnos favoritos los materiales enviados por el Gobierno (...) Los padres debían pues comprar los suministros necesarios para sus niños. A esto se agregaban frecuentemente el uniforme y los zapatos cuyo uso se había generalizado (HELG, 2022, p. 354).

La escasez de material didáctico se combinó con la soledad a la que fueron abandonados docentes que convivían con estudiantes de diferentes edades y niveles en una misma aula, y a quienes se le delegó con el Decreto 2338 del 15 de julio de 1949 intensificar la enseñanza de la Historia bajo una propuesta concéntrica en la que independientemente de los medios se debían trabajar contenidos escolares orientados a hábitos de obediencia, disciplina, respeto a la patria y orden, previniendo graves acontecimientos como los registrados en 1948¹⁶ (AGUILERA, 1951).

Este contexto atestigua una enseñanza de Historia precedida por la ausencia de reflexiones didácticas en la primera mitad de siglo XX, en la que se omitieron propuestas como la Escuela Activa y el papel creativo y orientador del docente dentro del proceso educativo, a cambio de didácticas de perfilamiento constreñido, controlador, empobrecido y reproductor de un docente capaz de narrar anécdotas históricas, dibujar mapas, personajes patrios, orar y proclamar la religión católica (SAMACÁ ALONSO; ACEVEDO TARAZONA, 2012).

Ahora bien, en la segunda mitad de siglo cambió un poco el panorama, en los años sesenta y setenta fue posible vislumbrar un cambio en el discurso didáctico conforme el acercamiento a discusiones historiográficas, a avances en la psicología y la pedagogía y a experiencias e intereses áulicos. Conforme Aguilera (2017) y Betancourt (1991) este contexto abrió la posibilidad de enseñar Historia desde la comprensión de categorías analíticas presentadas por diferentes escuelas historiográficas y otras disciplinas de las Ciencias Sociales; de igual manera, adquirió relevancia el análisis de fuentes, incluyendo textos y

¹⁶ El Bogotazo refiere a eventos póstumos al asesinato de Jorge E. Gaitán, un líder popular que prometía reformas sociales y económicas. La indignación y violencia se experimentó en varias partes del país. Los disturbios comenzaron en Bogotá y desataron la conmoción por el asesinato de un candidato presidencial; polarización política entre dos partidos, desabastecimiento, aumento de pobreza y violencia perduraron en buena parte del territorio nacional.

manuales escolares en medio del inicio de novedosas propuestas para otorgar un sentido constructivista al pensamiento histórico en el aula.

Las reflexiones sobre qué y cómo hacer en el aula encontraron resonancia en la formación especializada de docentes y en las discusiones psicopedagógicas sobre el aprendizaje. Las conversaciones didácticas de la segunda mitad del siglo XX atendieron a pensamientos complejos, integrados e interdisciplinarios propuestos en textos, materiales y espacios, no siempre conectados con el contexto nacional y el entendimiento de nuestras propias problemáticas; entramos así, en el discurso pedagógico de las Ciencias Sociales integradas, y la respectiva propuesta de contenidos, secuencialidad, formas, métodos, recursos y evaluación de esta área escolar (COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA, 2022).

Para Diego y Margot los retos en términos didácticos no se relacionan con los referentes de calidad para enseñanza de Ciencias Sociales, en las formas de atender el día a día estos terminan siendo de poca o mínima influencia. Los dos maestros coinciden en manifestar que los lineamientos y estándares curriculares no inciden significativamente en sus propuestas didácticas, reconocen que con seguridad existen coincidencias entre lo que pasa en el aula y lo consignado en los documentos de la política pública, más no existe una inferencia consiente de didácticas creadas e implementadas de acuerdo con una base curricular común. Su relación con la didáctica está en las maneras como han aprendido a enseñar, en los recursos novedosos y los heredados de la cultura escolar (textos escolares, cartillas, televisores, computadores y mapas), en espacios con los que cuenta el colegio o a los que acceden extraescolarmente.

Pese que los documentos de la política educativa derivan de postulados asociados a la autonomía, investigación e innovación para la formación ciudadana, democrática y en derechos (RODRÍGUEZ, 2004), y que además de ello, promueven comprender el qué, para qué y cómo incorporar la Historia y otras disciplinas a la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela por medio de una *didáctica integrada*, no es posible asegurar que en la materialización de Proyectos Educativos Institucionales -PEI- formulados por cada colegio, la propuesta curricular común haya cobrado dicho sentido, tal como lo afirman Margot y Diego en su práctica.

Los recursos que utilizo en clase los voy definiendo de acuerdo a cómo se va desarrollando la dinámica con los estudiantes. Hay algunos que yo tengo guardados porque me han funcionado muy bien, como vídeos, películas, incluso guías de trabajo, pero otros los busco cada semana, además, porque toca estar actualizado, por ejemplo, para algunas clases, dependiendo del tema, les traigo noticias para que analicemos. Cuando fue electo el presidente Gustavo Petro

revisamos los titulares de la prensa para entender el momento político del país, la importancia de la democracia y el lugar de ellos en todo esto (MORA, 2022b).

Volviendo a los referentes de calidad y las orientaciones curriculares de orden nacional, debemos reconocer que el sentido didáctico de los Lineamientos curriculares (2002), respondía a una estructura¹⁷ flexible, abierta, integrada y en espiral sentada en la base del pensamiento social contemporáneo, de hecho, en el apartado de *Implicaciones curriculares y didácticas* pone de manera muy amplia algunas pautas para enseñanza del área de Ciencias Sociales, la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica; la creatividad; la apertura crítica (antidogmatismo); la reflexividad; la capacidad de innovar; y la participación social de los profesionales y colectivos de científicos sociales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002, p. 27).

En lo que refiere a los Estándares por competencias (2004), estos intentaron, entre otras cosas, zanjar la precisión didáctica de los Lineamientos y presentar un repertorio de *didácticas del cómo, de la pregunta y de la indagación* de acuerdo con el enfoque por competencias (cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal) y el enfoque problematizador (coinvestigación, búsqueda y actualización); dando lugar a i) preguntar y responder de acuerdo al contexto; ii) reconocer las diferentes temporalidades; iii) identificar cambios y continuidades; iv) asumir la pluralidad de sujetos e historias; y v) trabajar desde la interdisciplinariedad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2004, p. 100).

En esa vía, el documento técnico de los Derechos Básicos del Aprendizaje del año 2017, también se esmeró por presentar un conjunto de didácticas estructurantes dirigidas al aprendizaje contextual (personal, familiar, barrial, veredal, nacional) de los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar a partir de actividades específicas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2017). No obstante, al igual que las dos propuestas de currículo común anteriormente presentadas, este documento fue parcialmente discutido en el mundo escolar, pues ni siquiera llegó a publicarse en versión final, quizás, a los Derechos

¹⁷ Los Ejes Generadores para la implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales fueron: i) La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana; ii) Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz; iii) Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra; iv) La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana; v) Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita; vi) Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos; vii) Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación); viii) Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Básicos del Aprendizaje también los acompañó la carencia de sentido para incorporarlos en las prácticas educativas pues suscribir y poner en circulación distintos acervos didácticos, se tradujo en posibilidades pedagógicas momentáneas y transitorias conforme lo considerara la autonomía del docente.

Este escenario curricular no solo demuestra el “mundo pretendido” (SACRISTÁN, 1998) de las propuestas didácticas de cada orientación curricular para el área de Ciencias Sociales, sino, la reciente incorporación de sentidos didácticos en la práctica docente; siguiendo a Ibagón (2021) esto puede ser comprendido como una tardanza que responde a ausencias históricas del análisis del ámbito didáctico, las cuales resuenan con la carencia de un estudio serio y especializado de las didácticas dentro del campo del pensamiento socio histórico -subsano los últimos treinta años-, y la subvaloración didáctica frente a aportes disciplinares de la Historia y otras áreas.

Por su parte, los esfuerzos académicos y escolares en este tema están aportando interesantes lecturas panorámicas sobre la falta de unificación discursiva en los aspectos procedimentales del aula escolar, como es el caso de Rodríguez (2007), Cavalcanti (2021), Finocchio (2016) y González & Valencia (2014) -por traer algunos ejemplos-, quienes hacían del ámbito didáctico una realidad en proceso de documentación, un lugar conceptual de análisis en construcción, y una relación inacabada entre organización, estructuración y formalización de maneras de enseñar.

Pensar lo didáctico, nos expone entonces ante los sentidos de la selección, acomodación, adecuación y evaluación del hacer, de las estrategias pedagógicas figuradas, heredadas, construidas o reconfiguradas en la práctica del docente, ante la comprensión de quien afecta y es afectado por formas de asimilación y adaptación. Como es evidente en Diego y Margot, lo didáctico atraviesa las improntas del hacer, cada uno de ellos sitúa este aspecto en una tradición del saber pedagógico del que son herederos, pudiendo acoplar lo compartido a sus singularidades, corporalidades, estilos y modos de interacción, no siempre significados por la objetivación de la política educativa.

En varias conversaciones sostenidas con Margot al iniciar o terminar sus clases, manifestaba que uno de los aspectos que mayor inseguridad causaba a su práctica era “aquello de la didáctica”, porque por mucho tiempo se concibió como una maestra que hablaba mucho en clase y proponía pocas actividades innovadoras, sin embargo, reflexiones acaecidas junto con sus compañeros de área durante los últimos años, en este proceso investigativo y en espacios de formación académica, la han llevado a pensar que no se trata de traer al aula una cantidad de materiales o actividades que saturen a los estudiantes, sino de buscar y encontrar

aquello que encaje armónicamente con los contenidos, pero que además, detone preguntas, conversaciones o conclusiones dentro y fuera de clase. Menciona que le ha funcionado trabajar con fragmentos de vídeos, textos, testimonios y cuadros comparativos, porque a partir de la información que estos proveen es posible hacerle preguntas cómodas e incómodas a la Historia (Diario de campo, 2022).

En consecuencia, podemos decir que el lente didáctico nos presenta en la enseñanza de Historia la complejidad de las diferentes capas del hacer pedagógico, históricamente configurado como un componente dinámico de la enseñanza, que deambula entre el anhelo de la política pública y la realidad concreta del aula. Por tanto, son apenas comprensibles las pulsiones de discursos públicos de integración, innovación, indagación y formación didáctica en Ciencias Sociales, que en para el caso de Colombia traducen poca incidencia en la cotidianidad de la práctica docente, pues los tránsitos por sentidos cambiantes y permanentes de la formulación, promoción y materialización de acciones no siempre habitan las destrezas docentes para producir conocimiento.

2.4. Tiempos y espacios de quienes enseñan Historia

Casi que de manera consensuada los trabajos enfocados en las prácticas docentes reconocen los tiempos y los espacios escolares como aspectos fundantes y determinantes en el ejercicio de enseñar (ZAVALA, 2014; ARIAS, 2018; SILVA, 2018; MARTÍNEZ-MORA, 2022; SACRISTÁN, 2007; CUESTA, 1997). Difícilmente se puede pensar en la conceptualización, producción y promoción del conocimiento escolar, sin imaginar aulas de clase, docentes, estudiantes, tableros, pupitres, timbres, horarios, pasillos y patios de recreo.

Son tiempos y espacios en los que se gesta un determinado tipo de gramática escolar sustentada en condiciones materiales e inmateriales de una cultura escolar marcada por calendarios de inicio y terminación de clases, decoraciones alusivas a fechas conmemorativas, periódicos murales, izadas de bandera, torneos deportivos, cuadros de honor, y carteleras informativas, entre otras maneras de ocupar los tiempos y espacios de los sujetos escolares. Menciona Martínez (2022, p. 75) que se trata de una gramática reveladora de dinámicas correspondientes a la institucionalización y naturalización del dónde y cuándo nacen y se reproducen las prácticas de la escuela.

El discurso de Margot y Diego da cuenta de ello, el desenvolvimiento de las gramáticas escolares en sus colegios parece naturalizado, hay una incorporación de tácticas, discursos, rituales, distribuciones y asignaciones de su labor, podríamos decir que la dimensión tiempo

espacial de su práctica ya no parece novedosa en su hacer diario; por ejemplo, cuando tuvimos la oportunidad de hablar de la distribución horaria de su carga académica, en los dos casos se aludió a acuerdos preestablecidos con compañeros de área según comodidades, afinidades o procesos pedagógicos. Al finalizar cada año se proyecta la organización del horario del año siguiente y la repartición de las asignaturas, permitiéndole a los docentes continuar con los cursos con los que vienen trabajando, intentando una secuencia práctica y discursiva con los estudiantes; y haciendo de estas dinámicas gramáticas escolares constituidas por temporalidades institucionales y personales.

En coherencia, las escalas espaciotemporales de la enseñanza, que perviven en la cotidianidad de las clases, los cambios de salón, el sonido del timbre, la vigilancia a la hora del descanso, y las planeaciones de actividades pedagógicas son tiempos y espacios convertidos en genealogías simbólicas de vivencias en las que social, histórica y culturalmente hemos dado lugar al conocimiento disciplinar en la escuela, un espacio habitado de forma organizada, y procesual según la experiencia individual y colectiva.

En términos de tiempos y espacios de la práctica de enseñanza de Historia en Colombia, los anaqueles de la escolarización de este saber disciplinar registran su génesis en una tradición enraizada a rituales patrióticos del siglo XIX, a espacialidades de veneración simbólica del fundante nacionalismo, a disciplinamientos corporales para ocupar los espacios públicos y privados, y a distinciones rutinarias entre estar afuera y dentro de la escuela. Desde un inicio, el uso social de la enseñanza de la Historia fue más allá de la apropiación de contenidos disciplinares determinados, constituyéndose en vaso comunicante de tiempos escolares, nacionales y personales según el propósito de formación de un ciudadano reconecedor del Estado Nación.

La instrumentalización del saber histórico reflejado en la priorización de tiempos y espacios para fines conmemorativos, regulativos y memorables no es algo propio del proceso colombiano, ya lo señalaba Cuesta (1997) era pues, la adquisición de ciertos valores nacionalistas a través de la enseñanza y el aprendizaje de tiempos y espacios objetivos, fácticos y prácticos para la buena ciudadanía (HERNÁNDEZ; GIRALDO, 2021, p. 4), situación parametrizada hasta el día de hoy, pues la mayoría de los estudiantes toman clases sentados en filas mirando hacía un tablero con una organización estabilizada, que, ante la poca variación, también da un lugar al maestro, delimita sus tránsitos por el salón, estratégicamente le favorece la visualización de los alumnos que conforman el grupo, le permite controles y sanciones para mantener el silencio o la atención, o como diría Tenti (2010), es un espacio para la performance del docente.

Las herencias espaciotemporales del aula reclaman su vigencia en medio de permanencias no inocentes ni inconscientes, la comodidad del habitus escolar atrae al aula formas, sentidos y significados instalados en el espacio y que históricamente les han funcionado a otros. Por ejemplo, hay un tiempo de la clase para socializar la tarea realizada en casa, ni Margot ni Diego logran preguntar a todos los estudiantes por el desarrollo de la tarea, sin embargo, un mecanismo de revisión de esta es preguntarle a uno o dos estudiantes por fila, este ejercicio se repite en la mayoría de las clases rotando la palabra por varios estudiantes y permitiendo la participación de la mayoría bajo una dinámica del azar en cada sesión; la organización espacial del salón le facilita al docente el registro panorámico de la asistencia, el comportamiento, la participación y la disposición de sus estudiantes, luego es evidente una especie de gramática memorística, organizativa y secuencial basada en mapeos que realizan los docentes del aula.

En varias clases Diego entró al salón, les pidió a los estudiantes ubicarse en sus puestos, y de un vistazo identificó rostros que faltaban, preguntaba a los presentes por quienes habían fallado, y en caso que estuvieran en el colegio, le pedía a algún estudiante ir rápidamente a buscarlos; o Margot, pedía la participación de algún estudiante aludiendo que en la clase anterior no lo había hecho; sencillamente, las gramáticas escolares adquieren con el pasar del tiempo mecanismos rutinarios en correspondencia con la habitualidad de un espacio dispuesto por y para sujetos con pautas determinadas de comportamiento, relacionamiento y convivencia.

Ahora bien, los tiempos de la enseñanza de Historia han sido marcados por los tiempos de nación. Se debe reconocer que el fortalecimiento de la identidad nacional desde inicios del siglo XX estuvo relacionado con la conmemoración de las gestas independentistas, la configuración de una representación católica del territorio, los mandatos morales, las prioridades epistemológicas positivistas, las prelacións pedagógicas conductistas, y las selecciones didácticas de repetición mecánica. Con ello fue congruente la creación de la Academia de Historia en 1902, la expedición de la Ley orgánica de Instrucción Pública de 1903, y la institucionalización de los planes de estudios para bachillerato en 1905, pues era necesario modular los tiempos nacionales de la enseñanza y los tiempos pedagógicos del hacer.

La consolidación de un proyecto nacional atestiguó la creación y acomodación de tiempos escolares obligatorios destinados a dedicación exclusiva del saber histórico, los modelos pedagógicos para tal fin respondieron a lo definido por el gobierno nacional en actos normativos como el Decreto número 827 de 1913 para reglamentación del tiempo obligatorio

de clase de Historia en las Escuelas Normales o el Decreto número 1122 de 1922 por medio del cual se definió el aprendizaje exclusivo de Historia de Colombia en cursos de bachillerato.

Así las cosas, pareciera que un siglo después bajo los mismos mecanismos, aun, tratamos de encajar los tiempos de la nación a los tiempos pedagógicos de la escuela por medio de la ecuación fallida de intensidad horaria versus el abordaje de mayor cantidad de contenidos disciplinares, por lo menos, eso fue lo que nos dejó ver la construcción argumentativa de la actual Ley 1874 mediante la cual se restableció la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia, me llama la atención que lo que he denominado tiempos de la nación para referirme a intereses educativos promovidos en políticas públicas y ordenes normativos generales, pocas veces enlazan los tiempos pedagógicos de la escuela, y los tiempos propios de la práctica docente, conduciéndonos a implementaciones de difícil probabilidad como la prevista en uno de los primeros artículos de dicha Ley.

Artículo 4°. Adiciónese un párrafo al artículo 23 de la Ley 115 de 1994: Áreas obligatorias y fundamentales, el cual quedará así: Párrafo. La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje (CONGRESO DE LA RÉPUBLICA DE COLOMBIA, 2017).

Seguramente, en los tiempos pedagógicos y en los espacios áulicos del presente habrá dificultad no solo en entender lo que significa “volver” a la enseñanza de la Historia, sino, en términos objetivos descifrar implicaciones conceptuales y prácticas de dicha petición, que bajo la misma intensidad horaria de las Ciencias Sociales pretende reorganizar contenidos y temáticas en el esquema curricular integrado. Lamentablemente, lo que debería considerarse un debate magisterial en torno a la enseñanza contemporánea del pensamiento sociohistórico, es desapercibido en medio de una atmosfera de desinformación generalizada sobre este tema; aprovechando una de las reuniones de área de Sociales le pregunté a los docentes del colegio donde labora Diego sobre la emisión de la Ley 1874, y quedó en evidencia que poseían un mínimo contexto de esta norma, por lo que seguramente, incidirá poco o nada en sus prácticas, pues la mayoría considera que gran parte de lo que trabaja en aula actualmente corresponde a la enseñanza de Historia.

En palabras de Ibagón¹⁸ es entender que,

¹⁸ Para el momento de esta entrevista, Javier Ibagón era vicepresidente de la Comisión Asesora para la enseñanza a la Historia de Colombia, docente asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, interesado en el desarrollo de trabajos investigativos sobre didáctica de la historia.

Con la Ley 1874 no es que la historia vuelva a la escuela, la historia nunca dejó las aulas escolares en el país, ni en el marco de la década de los 80 con el decreto del de 1984 cuando se habló de Ciencias Sociales integradas, ni en el marco de la Ley General de Educación, ni en otros marcos, tal vez, en los Lineamientos hubo una disolución, pero eso no implicó que en las aulas escolares, ósea, en las prácticas docentes se dejará de enseñar historia, es más, si uno hace análisis y entrevistas a los profesores, y analiza materiales curriculares, la historia sigue, o sea, durante todo este tiempo ha sido un conocimiento eje de cómo pensar y planear la enseñanza; por eso yo planteo que el problema no es que la historia vuelva a la escuela, es qué historias se ha enseñado, para qué se ha enseñado y cómo se ha enseñado (Entrevista Javier Ibagón en 08/08/2022).

Claramente, también se debe decir que las peticiones expuestas en la Ley 1874 de 2017 están sujetas a una comprensión histórica de motivaciones del presente en el país, donde los tiempos de la nación reclaman la modificación de una tradición escolar, en la que el ámbito normativo de los años 80 y 90 se ha adoptado en el aula bajo postulados de autonomía de los colegios, negociación de la intensidad horaria del área de Ciencias Sociales, y la agrupación disciplinar de esta en conocimientos de Historia, Geografía y Constitución política para educación Básica, y de Filosofía y Economía Política en educación Media.

En esta comprensión, los intentos de integración curricular de las Ciencias Sociales aparecen una vez más bajo la tentativa por acopiar criterios y mecanismos de abordaje y evaluación de temáticas como ciudadanía, interculturalidad, territorio, paz, memoria y medio ambiente en espacios pedagógicos con tiempos curriculares establecidos por la Ley pero dejados a decisión y autonomía de los colegios, con la pretensión de ofrecer nuevos recursos didácticos que mantengan, retomen o consoliden la matriz disciplinar del saber histórico, sin procurar un cambio curricular con profundidad y trascendencia.

En tal sentido, una vez más nos enfrentamos a tiempos y espacios micros y macros, inacabados, inexactos y altamente impredecibles para al ámbito escolar. El hecho de estar anudados a políticas públicas no les evita convertirse en sedimentos o grietas de la práctica, desde donde se modifican, actualizan y formulan según lo que pasa adentro y afuera de la escuela. Así quedó consignado en balances realizados a finales del pasado siglo, como el Informe Andrés Bello de 2003- 2005 donde se identificaron trabajos prácticos de docentes de diferentes partes de Latinoamérica y España, quienes acogían y ajustaban las reformas recientes según los requerimientos de sus lugares de acción, o en el informe de investigación realizado por la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en el año 2004 donde discursos y prácticas de docentes y estudiantes de colegios de Bogotá dilucidaron elementos incluidos en los referentes normativos para aprender Historia y Ciencias Sociales, poniendo en juego aspectos como interpretación, uso en el aula de diversas fuentes, hipótesis y argumentos.

Los tiempos y espacios de la enseñanza de Historia en Colombia históricamente devienen de capas institucionales, pedagógicas y curriculares que denotan un mosaico cronológico y geográfico de dinámicas objetivas, subjetivas e intersubjetivas entre las que circulan efectos del saber y hacer escolar; las características de estas capas denotan modos de entender la enseñanza tanto en el mundo escolar micro como en el ámbito institucional macro, demostrándonos la homologación entre temporalidades prácticas, normativas y académicas que conllevan a negociaciones y resistencias sobre la regulación del hacer pedagógico, el saber disciplinar y las intenciones prácticas de los sujetos; conforme esto, se entiende que

La enseñanza de las ciencias sociales escolares no cuenta con dispositivos neutrales y universales de aplicación, por el contrario, en busca de su pertinencia, se encarna en contextos específicos que el docente interpreta, y que funge a la vez como filtro para seleccionar temas, escoger ejemplos, establecer analogías, plantear contrastes y comparaciones. El contexto escolar habilita énfasis, y por qué no, explica omisiones.” (...) “un profesional de la educación construye tantos ambientes de aprendizaje como cursos imparte en aras de contextualizar su saber (APONTE-OTALVARO; RODRIGUEZ-ÁVILA; ACOSTA-JÍMENEZ, 2022, p. 85).

En efecto y en relación con lo hasta aquí enunciado, Silva (2018) afirma que el discurso integracionista de tiempos y espacios en las Ciencias Sociales escolares atiende a dinámicas nacionales, en nuestro caso, realidades que no pueden ser omitidas en relación a la firma e implementación del Acuerdo de paz con la extinta guerrilla de las FARC Ep¹⁹, la creación de un sistema de justicia transicional²⁰, la formulación de un plan de conversación y negociación con grupos al margen de la Ley²¹ en medio de la llamada paz total propuesta por un gobierno que llegó recientemente al poder perfilándose como progresista -por nombrar solo algunos aspectos incidentes en el tiempo reciente-. Una vez más estamos frente la emergencia de normativas que mantienen la estructura común de la propuesta curricular, de un debate sobre tiempos y espacios de la gramática escolar sometidos a la permanencia, aparición y

¹⁹ El Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC fue firmado el 24 de septiembre y aprobado por el Congreso de Colombia en noviembre de 2016, en este acuerdo se establecieron seis (6) puntos de negociación: desarrollo rural; desmovilización y entrega de armas; justicia transicional; participación política; verdad, memoria y reconciliación; y restitución de tierras, intentando con esto poner fin a más de 50 años de conflicto armado en Colombia.

²⁰ El sistema de justicia transicional en Colombia es un conjunto de instituciones y mecanismos creados después de la firma del acuerdo de paz, que buscan garantizar justicia, reparación y no repetición de crímenes cometidos durante el conflicto armado interno. Las instituciones que lo componen principalmente son: La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) y la Unidad de Búsqueda de Personas desaparecidas.

²¹ En concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo 2022- 2026 y sus postulados sobre la “Reivindicación de los derechos de los grupos más afectados, e integración de personas que dejan las armas para reconstruir el tejido social” ((p. 190) el actual gobierno inició un proceso de Diálogo y negociación con la Guerrilla Ejército Nacional de Liberación (ELN) pretendiendo conseguir una paz total.

entrecruzamiento de memorias históricas del pasado reciente y memorias personales del maestro en un escenario transicional de profunda complejidad y poco asentamiento en los espacios escolares; en conclusión, la enseñanza de Historia refleja la saturación del ámbito curricular, como diría Sacristán, cumple una función social, en tanto es enlace de la escuela y la sociedad, por tanto, es expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado (SACRISTÁN, 2007).

2.5. Políticas para la enseñanza de Historia

Incluir el ámbito político en el análisis de las prácticas docentes, resulta ser una opción interpretativa de la relación entre las peculiaridades de leyes, decretos y resoluciones expedidas en el dinamismo de un sistema educativo, y la materialización de estas en la cotidianidad docente, de las atmosferas de tensión, omisión, contradicción y adaptación puestas o interpuestas en diferentes niveles de poder, que paradójicamente, como señala Velasco (2018), para el campo educativo pocas veces se traducen en transformaciones disciplinares o pedagógicas profundas.

Bajo este preliminar, presento algunos requerimientos Estatales que involucran el ámbito escolar, y colocan la relación entre norma y enseñanza como un plano complejo e inconcluso, ante el cual convendría reflexionar conforme necesidades contemporáneas del aula. Para el caso educativo, lo político generalmente corresponde a la presencia o ausencia de reformas curriculares, entendidas estas como estrategias estatales para ejercer regulación y control sobre los procesos educativos basándose en un orden social determinado (VELASCO PEÑA, 2018, p. 79), colocando la noción de reforma en un lugar de revisión, manutención o replanteamiento del saber pedagógico y los saberes disciplinares impartidos en el espacio áulico.

En consonancia, una de las ambigüedades en el campo de la enseñanza de la Historia en el país recae en la falta de articulación de las reformas curriculares para educación básica y media y las políticas relacionadas con la docencia²² que, en términos generales como enuncia (ARIAS, 2018, p. 77), han estado enrutadas a una lógica disciplinar binaria de historia y

²² Según Cauê Almeida en una reciente investigación sobre formación superior de maestros y maestras en Colombia, existen cuatro momentos de la historia educativa del país para la preparación de Licenciados en el área de Ciencias Sociales e Historia: (1903) Fundação da Academia Colombiana de História (ACH); (1936-1951) Criação da Escola Normal Superior; (1978) Profissionalização da História ou movimento da Nueva Historia Colombiana; y (1994) Interdisciplinaridade e Ciências Sociais, en los cuales se evidencian cambios y permanencias en el ámbito disciplinar e interdisciplinar.

geografía paulatinamente transformada los últimos años hacía miradas multidisciplinares, críticas y decoloniales de las Ciencias Sociales, evidente en 31 programas de Licenciatura en Ciencias Sociales activos en diferentes partes del país, en comparación con escasos 2 programas de Licenciatura en Historia activos (ANEXO 3).

Como ha quedado en evidencia, en varios periodos de la historia del país es común denotar que distintas iniciativas pedagógicas fueron presentadas por medio de norma educativa, entre ellas, los decretos para fomento de Historia nacional, las conmemoraciones patrias, el ajuste de planes de estudio, y la definición de tiempos y espacios áulicos; cayendo en el desacuerdo entre decretar y ejecutar, pues la demanda de un determinado tipo de enseñanza, no correspondió siempre con la oferta de ello, como he dicho, la violenta realidad del país, las difíciles condiciones laborales, los debates académicos, la trascendencia epistemológica del saber pedagógico y la formación magisterial, produjo una práctica basada en el sentido común del docente pese a la particularidad plena de la norma.

Tan solo recordemos que ante políticas educativas de regulación curricular impuestas con ayuda de incentivos y control pedagógico, la escuela ha respondido con contradicciones y resistencias. En el contexto de las políticas de integración disciplinar como la promovida en 1945 con el Decreto número 3087 en el que se invitaba a combinar los cursos de Historia y Geografía de Colombia para sexto año de bachillerato, o el Decreto 045 de 1962 para incluir programas de estudios sociales y Filosofía en el primer y segundo ciclo de educación media, ante lo cual el aula continuó privilegiando contenidos de historia escolar, muchos de orden crítico, en tanto los tiempos y anhelos políticos requerían un repertorio de expresiones formales y materiales expresadas en ciertos contenidos (abordajes y secuencias), suponiendo así que desde la normatividad era posible conseguir la instrumentalización de la escuela en medio del sistema social nacional.

En el caso de Diego y de Margot, su relación con la normatividad curricular pasa por asumirla como una invención sociopolítica que refleja en sus prácticas elecciones conscientes e inconscientes, convenios con valores y creencias de grupos dominantes en la sociedad, con momentos de cambios en nuestro sistema educativo y con la propia evolución de una gramática escolar. Partiendo de ello, admiten que el asocio entre sus prácticas y la propuesta curricular nacional para el área en la que se desenvuelven, no corresponde en primera instancia a los referentes de calidad dispuestos en la norma educativa colombiana, anuncian que, lógicamente existe un diálogo temático y procedimental con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN), bien sea desde los Lineamientos o los Estándares, pero sus realidades escolares antes de interponer la política educativa conjugan el sentido común

docente, su saber disciplinar y la condición situada y singular del aula, decantando lo normativo en el territorio de intersección de prácticas y comunicaciones educativas, sostén del discurso entre norma, teoría y práctica (SACRISTÁN, 2007).

De manera concreta, los dos docentes explican que los colegios donde trabajan formularon años atrás planes de estudio, los cuales año tras año les son entregados a cada profesor, y este según sus prioridades los revisa y ajusta, no siempre tomando como primera referencia la política pública, la organización curricular escolar se convierte en un ejercicio de mediación y modelación de intereses personales en marcos institucionales.

En los dos casos, hay un aprovechamiento del conocimiento y la experiencia docente para determinar el proceso pedagógico y definir qué y cuándo abordar ciertos contenidos según el total de horas dispuestas semanalmente, manifiestan que temas relacionados con la Historia reciente, la defensa de los Derechos humanos y la memoria histórica, comulgan con lo que ellos entienden como una prioridad en la construcción y validación del saber histórico durante la mayor parte del año escolar.

En tal sentido, la política educativa y sus manifestaciones en la práctica docente reafirman micrológicas del hacer, donde los sujetos accionan de manera anónima, autónoma y creativa ante reglamentaciones macro. Para Rockwell y Ezpeleta (2007) la construcción social de la escuela posee un lugar político documentado en prescripciones estatales, reportes imparciales y homogeneidades discursivas, y un lugar político “no documentado”, “no significativo” en el que la heterogeneidad hace imperceptibles dimensiones políticas micro que constituyen la historicidad de lo cotidiano en medio de un sistema más amplio de intereses personales.

Por otro lado, las políticas gubernamentales están lejos de implementaciones puristas, su naturaleza las lleva a escenarios de elección y selección dentro de lo interno y externo de la cultura escolar, más que un sofisma de imposición, entran en una lógica de variaciones y adaptaciones conforme sus impactos en las prácticas, pues los docentes poseen opciones personales, pedagógicas y políticas puestas en juego en el contexto institucional y áulico al que pertenecen (GONZÁLEZ, 2018), en Diego y Margot lo político es también estético y ético, las opciones que ellos determinan como las más apropiadas para trabajar con sus estudiantes y colegas buscan impactos de transformación y trascendencia en las experiencias vitales tanto de ellos como de otros; su práctica es política no solo por encontrarse anclada a una política pública, sino, porque en ella hay implícito un poder de determinación, expresión y comportamiento.

En lo previsto por Fierro, Fortoul y Rosas (2000), la práctica como quehacer social multideterminado por condiciones sociales, políticas, económicas, y por aspectos subjetivos e intersubjetivos de los agentes que participan en el proceso, hacen de esta un espacio educativo donde intervienen distintos intereses y propósitos, siendo uno de ellos el académico. La combinación entre producción normativa y sustento académico es posible ilustrarla con dinámicas como las acaecidas en los años setenta, cuando por un lado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promovía una reforma educativa²³ asistida por la Organización de Estados Americanos (OEA) para fortalecer programas de mejoramiento cualitativo y modernización del Currículo por medio de tecnología educativa e instruccional acogida en el decreto 1419/7; mientras por otro, emergían discusiones y propuestas académicas configuradas en diálogos internos y externos del campo educativo, es el caso de Melo y Jaramillo (1971), quienes elaboraron y presentaron al Ministerio de Educación Nacional (MEN) un documento de trabajo para la Enseñanza de Historia basándose en postulados historiográficos de la Nueva Historia.

El documento elaborado por Melo y Jaramillo es ejemplo de un eslabón entre posturas académicas y políticas educativas relacionadas con la enseñanza de Ciencias Sociales e Historia en el currículo nacional. Su pretensión no estaba en un cambio tajante sobre el cómo, qué, cuándo y por qué del pensamiento histórico escolar, sino, como enuncia Samacá y Acevedo (SAMACÁ ALONSO; ACEVEDO TARAZONA, 2012, p. 232), en expresar recomendaciones, posteriormente incidentes, en políticas congruentes con la reforma curricular del Decreto 1002 de 1984²⁴, encaminando un encuentro entre el proyecto político educativo estructurado de las Ciencias Sociales y sus destinatarios escolares (ANEXO 1).

En esta perspectiva, el acoplamiento de lo académico y lo político en las reformas educativas, impide una lectura anónima, parcializada y pasiva de los sujetos que las conciben, crean y gestionan, para reconocérseles o tensionárseles de acuerdo con límites y alcances de dichas reformas en el ámbito escolar; una forma de ilustrar esto son las posiciones e interposiciones de algunos historiadores académicos (GUERRERO BARÓN, ACUÑA RODRÍGUEZ, 2020) quienes las últimas dos décadas han alertado en términos académicos la

²³ La reforma educativa de los años 70 estuvo a cargo del gobierno del presidente Misael Pastrana Borrero (1970-1974) interesado en universalizar la educación primaria, mejorar la calidad y adaptar la educación a las necesidades del desarrollo económico y social del país a partir de la creación de un sistema nacional de educación y la reorganización de la estructura curricular de la educación primaria y secundaria, sin embargo, sus limitaciones estuvieron en el acceso a la educación, y la formación de maestros.

²⁴ Decreto por medio del cual se adoptó el sistema de Áreas de Formación y se suprimieron de los programas escolares las 74 horas de clase de Historia Patria, y el Decreto el 1167 1989 para introducir la enseñanza de la “cívica” y remplazar la “educación para la democracia” como parte del área de Ciencias Sociales

supuesta desaparición de la Historia escolar con la implementación de las Ciencias Sociales escolares, discurso que prevaleció en la formulación de la Ley 1874, así como se mantuvo la participación de muchos de estos historiadores en el trámite de esta.

Lo que denominamos lo político en la enseñanza de Historia pervive en el entrecruzamiento de mínimo dos capas, la política pública del currículo operada entre lo institucional y lo académico conforme patrones y pedidos financieros, pedagógicos y administrativos cada vez más frecuentes en indicadores, logros y competencias educativas (OLIVEIRA, 2007) que superan lo escolar; y, el organismo vivo de la práctica donde lo político existe en la transformación y producción micro de significados y sentidos del acto de enseñar y aprender por parte de los distintos sujetos que dinamizan la acción política en la cultura escolar.

Con esta consideración, hablar de la Ley 1874 y del momento actual del país en términos de enseñanza de Historia, debería permitirnos adentrarnos en el ámbito pedagógico del código disciplinar, más allá de una interpretación normativa, las acciones que transcurren dentro de las instituciones educativas pueden decirnos algo, ser interlocutoras validas sobre las múltiples maneras en las que la cultura escolar hospeda la política pública. De lo contrario atenderemos una vez más a lo que Castañeda y Bernal (2014) denominan la carencia del sentido educativo de las líneas de autoridad intelectual y política -particularmente emitidas por Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación y directivos docentes-, pues no terminan teniendo eco en el contexto y la reconstrucción constante del quehacer, ni en las misiones y visiones escolares sobre la formación de ciudadanías históricas.

Ahora bien, el reclamo por comprensiones sistémicas y complejas de la realidad reflejadas en una idea unificada de política educativa es latente, Londoño (2015), Aponte at (2022), y Aguilera (2017) advierten la atomización curricular a la que hemos sido expuestos hasta el momento, y las repercusiones en propuestas locales como el caso de las “Orientaciones Curriculares para los ciclos de educación inicial y básica” entregadas a los colegios de Bogotá en 2007, o las Orientaciones Curriculares “Calidad para todos y todas” desarrolladas también por la Secretaría de Educación del Distrito en 2012, cuyos fines en su momento eran la transformación pedagógica del área de Ciencias Sociales, conforme ejes, pensamientos y conocimientos relacionales, pero que al igual que las otras iniciativas, no consiguieron un impacto significativo en el ámbito escolar.

En consecuencia, es comprensible que, con lo denominado como el regreso de la Historia al aula, nuevamente emerja una intención política de ajuste curricular al campo de la enseñanza del pensamiento sociohistórico sin mayor trascendencia. Cuando el proyecto de la

Ley 1874 fue radicado en 2016 por la exsenadora de corte conservador Vivian Morales, contaba con cinco apartados sustentados en un balance de opinión de algunos pocos maestros²⁵, en él se argumentaba la desaparición de la Historia de los colegios como factor primordial de los olvidos sociales, la desmemoria y el eterno presentismo de las recientes generaciones, por tanto, hacía inminente el regreso a la Historia como asignatura curricular independiente (MORALES, 2016) .

Recalco esto porque buena parte de la justificación y desarrollo se centró en la insistencia por la construcción de una identidad nacional asentada en referentes propios que buscan prevenir la adopción de costumbres y culturas foráneas, cuyo precio ha sido el repudio o desdén de las nuestras, colocando una vez más la enseñanza de Historia en un plano mesiánico, preventivo y reparador de los problemas Sociales (MORALES, 2016, p. 35), tal como lo enunciaron años atrás los Lineamientos y Estándares por competencias.

Ahora bien, tengamos presente que la aprobación y sanción de la Ley en 2017 se realizó con objetivo de restablecer la *enseñanza obligatoria de la historia de Colombia* como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media²⁶, lo cual paradójicamente significa, que la Historia no es asumida como una asignatura independiente como fue solicitado en el Proyecto de Ley, sino integrada en el área de Ciencias Sociales estipulada en la Ley General de Educación 115. De igual manera, la Ley estipuló la conformación de una Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia con representación de las academias de Historia, historiadores, facultades de educación y docentes de colegio, encargada de entregar en dos años los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales incluyendo la Historia de Colombia como disciplina integrada (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2017, p. Artículo 6, Parágrafo 1), es decir, una posible continuidad de las versiones curriculares como los Lineamientos, Estándares y Derechos Básicos del Aprendizaje.

También, conviene anunciar que en el momento en el que se desarrolla esta investigación, el país cuenta con un documento de recomendaciones para el diseño y

²⁵ los “numerosos testimonios” eran mínimas indagaciones a un docente de artes, una docente de preescolar, y otro docente; y que, lo que aparece citado como la voz de los docentes corresponde a los resultados de un estudio doctoral en el que se realizó una consulta no aleatoria a 116 profesores de diversas especialidades académicas en instituciones educativas públicas y privadas, de los cuales el 99 % de los entrevistados consideró importante volver a enseñar específicamente "Historia de Colombia" en los colegios del país.

²⁶ En concordancia, aparecen como objetivos de la Ley: a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial; c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2017).

actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales elaborado por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC) y entregado en un acto protocolario en el año 2022, donde se anunció el propósito de construir unos lineamientos que coloquen el pensamiento histórico como eje fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales y permitan que sujetos escolares comprendan experiencias temporales y espaciales en función de la construcción crítica de la vida práctica (COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA, 2022).

Desde este precepto, dicho documento expone seis recomendaciones sobre: propósitos, enfoques, didácticas, evaluación, condiciones contractuales y laborales, y formación de docentes para la enseñanza de Historia, igualmente, siete principios que reconocen la autonomía institucional de los colegios, la necesidad de fortalecimiento del sistema educativo escolar, las realidades regionales y locales, la transformación de la cultura política y la formación de ciudadanías críticas y deliberativas. Todo esto enclava de seis enfoques diferenciales e inclusivos, que centrados en la epistemología de la Historia, la cultura escolar y la praxis vital, esperan reivindicar la relación entre historia y memoria; mujeres y género; pueblos indígenas; pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros; pueblo Rrom; y regiones, territorios y localidades.

Estas recomendaciones fueron construidas por la (CAEHC) con base en información que resultó del diseño y aplicación de una encuesta²⁷ diagnóstica; diez (10) talleres a nivel nacional (2 por región geográfica); un documento estado del arte sobre la enseñanza de la historia en la educación básica y media; una línea base sobre el tema, y procesos de divulgación de la Ley en espacios como el “Foro de enseñanza de la historia de Colombia: Reconociendo y valorando nuestra nación diversa, pluriétnica y multicultural”, entre otras cosas. Sumado a ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lideró actividades, que, según este, apoyaron la elaboración de las recomendaciones y el cumplimiento de la Ley 1874, sin embargo, al revisarlas están vinculadas a las orientaciones curriculares de Ciencias Sociales, sin planteamientos diferentes a lo establecido en la Ley General de Educación. Ejemplo, en el año 2019 la entidad diseñó piezas y orientaciones para incentivar procesos y

²⁷ Según información suministrada por el MEN en la respuesta al radicado 2021 ER-309108 “Esta encuesta fue dirigida a a) estudiantes de primaria, secundaria y media, b) padres, madres y cuidadores, c) profesores de educación básica y media y en formación, d) historiadores, e) directivos docentes y f) población civil como asociaciones, instituciones, organizaciones o comunidades interesadas en la enseñanza de la historia. Los ejes sobre los cuales giraron las preguntas fueron: a) pedagogía, didáctica y recursos, b) el currículo, planes de estudio y proyectos transversales, c) las experiencias de los territorios y las regiones, d) el conocimiento histórico y las tendencias historiográficas, e) la formación de maestros, f) la historia y la memoria y g) la evaluación. Las acciones que se plantearon para este propósito se hicieron desde la virtualidad.”

estrategias a nivel local e institucional en pensamiento social e histórico; avanzó en la construcción del texto *ABC Bicentenario*, y en material pedagógico para *grupos afrocolombianos* sobre el *Bicentenario*; a parte, en el año 2020 suscribió un contrato con la Fundación Alberto Merani para la actualización y adaptación de textos de la Colección *Historia Hoy* construidos en el año 2010, y realizó cinco (5) textos especializados en didáctica de las Ciencias Sociales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2021)

Así mismo, la entidad mantiene vigente el discurso acaecido en los años ochenta, aclara no prescribir un Currículo para el país, pues las acciones adelantadas reconocen los referentes de calidad educativa en Ciencias Sociales (Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias) y las Herramientas de Fortalecimiento Curricular, las cuales, pueden ser adoptadas por cada establecimiento educativo de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 77 donde se habla de la autonomía escolar en cuanto a: organización de las áreas fundamentales, inclusión de asignaturas optativas, ajuste del proyecto educativo institucional (PEI), libertad para la adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2021), lo cual, expone una vez más la nascente propuesta curricular a la autonomía escolar, sus tiempos y espacios.

Al respecto, la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), que igualmente fue consultada en esta investigación con el ánimo de conocer las acciones encaminadas al impulso de la Enseñanza de Historia, manifestó estar a la espera de los Lineamientos curriculares que defina el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para integrar la Historia a las Ciencias Sociales, sin desconocer la autonomía de cada establecimiento educativo instituida en el Decreto 1290 de 2009, donde quedó determinado el derecho de los colegios a organizar sus tiempos y espacios conforme sus necesidades (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, 2022); la entidad aclara que mientras aguarda por dichos lineamientos, adelanta acciones de apoyo pedagógico a Instituciones Educativas del Distrito (IED) en temas que competen a Ciencias Sociales, e intenta dar lugar al debate sobre la enseñanza de Historia en espacios como aconteció en el Foro Educativo Distrital 2019, específicamente en el eje “Pensamiento Histórico y reconocimiento de la diversidad”, y en mesas técnicas convocadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

De acuerdo con este panorama, el mapa del debate e implementación de la Enseñanza de Historia en el país continúa siendo difuso. Para Margot y Diego, quienes respectivamente manifiestan su distanciamiento ante la discusión de este tema, argumentan que,

La socialización ha sido muy poca, yo realmente he escuchado lo mínimo, lo único a lo que asistí fue a un taller organizado por la Universidad Pedagógica sobre el tema, donde se nos indagó por lo que hacíamos en el aula, y la manera en la que trabajábamos contenido de Historia. Allí nos reunimos con otros profesores de diferentes partes del país para presentar nuestras experiencias. Yo por ejemplo me di cuenta que hay gente muy dura, haciendo cosas maravillosas desde hace años en lo relacionado con el trabajo de Historia (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022).

En la misma vía, Diego atestigua cómo los discursos sobre la política pública, que al fin de cuentas habla de lo que hace o deja de hacer el docente, paradójicamente es a este al último actor al que se le consulta y se le tiene en cuenta,

también debe ser por lo de la pandemia, y porque la vuelta al aula no ha sido sencilla, pero sinceramente, en mi colegio poco o nada se ha hablado de esta Ley, realmente le hemos dado más importancia a los diálogos de paz, a cómo trabajar con los pelados temas que no son sencillos de abordar en el aula como la verdad, la memoria, la reincorporación... temas que a mi manera de ver son muy importantes en este momento para el país. Además, es común que las políticas que hablan de la educación poco o nulamente piensen en el profesor de a pie, entonces, que nos lleva a pensar que nosotros debemos prestarles atención y darles mucha importancia dentro de lo que hacemos (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

2.6. Reflexiones finales: retos de la enseñanza de Historia en la cotidianidad del presente

Finalizar este apartado con las voces de Diego y Margot es atender al componente reflexivo que tienen los sujetos sobre su hacer experiencial; recogiendo expresiones de Larrosa (2002) la palabra de estos dos docentes está hilada a una producción de sentido sobre las ausencias y presencias en su labor, ratificando su práctica como mecanismo de subjetivación en medio de perspectivas epistemológicas, didácticas y políticas que los llevan a pensar, sentir y actuar en relación con lo que les pasa y deja de pasar en el día a día. Además, las palabras, con las que nombran su experiencia epistemológica, didáctica, temporal, espacial y política, mantienen un vínculo con el acumulado histórico de una sociedad que periódicamente visita la enseñanza de Historia para ratificar o negar la idea de un proyecto de país.

Debo decir que el vértice de este capítulo es la repetición de elementos que a lo largo de la historia han constituido el debate en torno a la enseñanza del saber histórico, intentado entre idas y vueltas aferrarme a la idea de que el trasfondo de la valiosa discusión alrededor de la Historia escolar supera el calificativo de “restablecimiento” “vuelta” “regreso” o “retorno” de una asignatura curricular al aula, y nos antepone frente a mínimo tres retos. Primeramente, revisiones exhaustivas y situadas respecto los alcances de las ciencias sociales y la Historia

escolar en la sociedad actual; en segunda instancia, abrir el debate conceptual y didáctico de la enseñanza de Historia a espacios de participación y formación (real) de docentes en ejercicio, y tercero, anudar la idea de reforma educativa a transformaciones de tiempos, espacios y formas curriculares evidentes en la vida escolar.

Respecto a lo que he denominado primer reto, Aponte, Rodríguez y Acosta (2022) en la sistematización de una de las mesas de trabajo promovidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con docentes de Ciencias Sociales e Historia desarrolladas en el marco de la emisión de Ley 1874, proyectaron algunas recomendaciones para los nuevos lineamientos curriculares, entre ellas, la puntualización de la responsabilidad identitaria, memorial, y crítica indilgada a la Historia escolar, que en medio de la realidad colombiana supone que la inclusión normativa de competencias ciudadanas, históricas y sociales en el currículo resuelve las problemáticas de desigualdad, falta de justicia social y autoritarismo que vive el país (APONTE-OTALVARO; RODRIGUEZ-ÁVILA; ACOSTA-JÍMENEZ, 2022, p. 95), sumado a esto, advertiría que la dificultad se ahonda al considerar la reorganización escolar como una mano invisible, que mágicamente dispone de tiempos y espacios escolares para que todo lo soñado en la política se dé, cuando la realidad demuestra la profunda complejidad de traducir epistemológica y didácticamente las obligaciones institucionales a los planes de estudio y las prácticas de enseñanza que de estos se derivan.

Para hablar del segundo reto, tomo distancia de la postura nostálgica frente a la Historia como salvaguarda de un pasado mejor, sin duda, abrir el espacio al debate y entendimiento conceptual y metodológico del saber pedagógico y el saber disciplinar nos sitúa en el presente de sujetos hacedores de la práctica y nos convoca a reconocerles desde lo que Schmidt (2009) destaca como el sentido y la conciencia histórica que dichos sujetos crean en el aula, pues sus producciones, que son históricas se relacionan con una cultura escolar, con condiciones históricas objetivas en las que se construyen sus vidas y por tanto sus aprendizajes.

Claramente, la ausencia de la praxis docente en la formulación de la política educativa, versus la carente implementación e interiorización de la norma, nos indica que la horizontalidad metodológica y conceptual de la práctica es requerida para identificar en su experiencia la pertinencia de las reformas (CORNEJO; RUFER, 2020), es un acto de empatía histórica con sujetos, contextos y discursos fundamentales es este constructo. Algo tendremos que haber aprendido y traer al presente de iniciativas magisteriales como el movimiento pedagógico o la expedición pedagógica, donde las necesidades, intereses y propuestas del aula se divisan en la voz posicionada de actores que poseen un saber requerido para la formulación institucional de la política.

Seguido a ello, el tercer reto recae en identificar las dificultades de las reformas educativas -en todos los aspectos-, y en entender que la “capacidad de modelación” descrita por Sacristán (2007) está en la relación entre sociedad, cultura y práctica, pues a partir de esta se efectúan cambios en el curriculum, se intenta mantener el equilibrio del sistema educativo, se afronta la presión institucional y se atiende cotidianamente la propia evolución cultural del mundo escolar. La congruencia de las reformas educativas con las prácticas pedagógicas es un baluarte para su acogimiento, prefiguración y acomodación a los tiempos y espacios específicos de cada capa institucional, atender a ella es evitar la dispersión curricular acaecida en cada administración de turno o cambio de gobierno (LONDOÑO; AGUIRRE; SIERRA, 2015).

Este modo de ver las prácticas de enseñanza de Historia en Colombia señala aspectos epistemológicos, didácticos, espaciotemporales y políticos creyendo que la mutabilidad del mundo escolar, por tanto, de las prácticas de los sujetos que a él pertenecen es homologada, transformada y equiparada a sus necesidades contextuales. Por tanto, son prácticas preformadas en el tiempo y el espacio en correspondencia con la circulación y adaptación de saberes propios y saberes otros.

De lo dicho también deviene el reconocimiento de los contextos escolares como lugares legítimos de dialogo e interlocución sobre aspectos que implican directamente su quehacer, por ende, revierten el orden jerárquico de análisis e interpretación de las normas y circulación de estas. Elaboraciones conceptuales contemporáneas sobre la práctica docente (ROCKWELL; EZPELETA, 2007; ERROBIDART; GRUPO; ED, [s.d.]; SALGUEIRO CALDEIRA, 1997; GOODSON, 1991; SACRISTÁN, 1997) colocan este contexto como un lugar de producción discursiva que permite muchas veces anticipar a la norma reflexiones curriculares, y cambiar el eje y los escenarios de la discusión educativa a micrológicas para reformas consientes y pertinentes.

Así mismo, el estudio de las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales exigirá para el contexto colombiano mantener viva la discusión en torno a qué, por qué y para qué llevar el pensamiento histórico a las aulas, sin olvidar, que el rol educativo en el nivel escolar está en formar ciudadanos y no historiadores, por tanto, y siguiendo a Carretero (2007) el reto es superar la reproducción de historias y memorias oficiales utilizadas para justificar el presente, a cambio de redefinir los contratos sociales desde posiciones informadas y críticas, que no necesariamente están consignadas en los manuales escolares o las políticas públicas.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Y ANÁLISIS DE CONTENIDO: UNA ELECCIÓN METODOLÓGICA

El abordaje metodológico de las investigaciones sobre práctica docente oscila la mayoría de las veces entre dos grandes vertientes, que lejos de contradecirse, se retroalimentan en el desarrollo del cómo construir conocimiento sobre dicho campo. Por un lado, están los estudios cuantitativos representados en análisis macrosociológicos, longitudinales y de medición basados en información recolectada por medio de cuestionarios, encuestas y balances de diferentes tipos (cerrados, abiertos, estructurados, semiestructurados) a pequeña, mediana y gran escala; y, por otro lado, investigaciones de orden cualitativo sustentadas en etnografías, biografías, autobiografías, revisiones documentales, entre otras.

Bajo este precepto, esta investigación se desenvuelve en el terreno metodológico de lo cualitativo, en el que es factible construir conocimiento y opiniones reflexivas de la mano de comprensiones y experimentaciones del mundo real (VASILACHIS, 2006), conllevando a encarnar una posición no solo reflexiva sino, autorreflexiva desde la biografía de quien investiga, su género, clase, y comunidad étnica, para hallar sentidos e interpretaciones de fenómenos humanos de acuerdo los significados que las personas les otorgan (NORMAN; YVONNA, 2012, p. 21).

La adopción metodológica desde el ámbito cualitativo me permite entonces, presentar la perspectiva etnográfica y algunas premisas del análisis de contenido como especificidad metodológica de este trabajo, asentado y encauzado en un mapa de observaciones, descripciones y reflexiones sobre las dimensiones objetivas y subjetivas de las prácticas docentes de enseñanza de Historia de una maestra y un maestro de Ciencias Sociales vinculados a colegios públicos de Bogotá.

3.1. Mapa metodológico para el estudio de dos prácticas docentes

En este horizonte, dicho mapa metodológico corresponde al estudio de la práctica docente conforme la comprensión del qué, cómo y por qué los sujetos desarrollan ciertas acciones dentro y fuera del aula. El paso a paso acopia la intersección de tres técnicas metodológicas: entrevista semiestructurada, revisión documental y observación directa no participante, siendo esta última el vértice que alimenta las otras dos, es decir, la observación

aparece como medio de localización de informaciones primarias factibles de ser profundizadas con entrevistas y análisis documentales.

La importancia de la información, registrada bajo una perspectiva etnográfica durante el trabajo de campo y la implementación de estas técnicas de investigación, se enlaza con atributos ofrecidos por el análisis de contenido para explicar y sistematizar textos escritos, orales, filmados o en otro formato durante el proceso de interpretación y hallazgo de conocimientos asociados a prácticas de docentes, formas de percepción e interacción de los sujetos.

El análisis de contenido también se sitúa en la arena de lo cualitativo, su génesis está circunscrita a la organización documental, y desde allí permite profundizar en contenidos dispuestos en mensajes repetitivos, disruptivos, de disensos o consensos, a la vez, que da lugar al escudriñamiento de los contextos donde se crean y desarrollan los mensajes, para este caso la escuela, más específicamente, el aula de clase. En ese orden, las inferencias del análisis no dejan por fuera la posición, formación y elecciones de la investigadora, asumiendo el vínculo entre experiencia, conocimiento, motivaciones, valores y comunicación simbólica de la analista frente a datos observables o intrínsecos en los documentos y los contextos áulicos (ABELA, 2000).

Así las cosas, y de acuerdo con estas perspectivas, en términos operativos el mapa metodológico de esta investigación responde a cuatro etapas (selección de sujetos; análisis documental; trabajo de campo y proceso de análisis) destinadas a abordar la construcción, desarrollo y síntesis del problema de investigación (ver figura 1) conforme lo propuesto por el análisis de contenido (ver Ilustración 2), priorizando:

- Identificación de un universo de información para delimitación del objeto.
- Selección intensional de una muestra poblacional centrada en dos docentes de Ciencias Sociales con características determinadas (expuestas más adelante).
- Definición de un marco teórico sustentado en el estudio interdisciplinar de la Práctica Docente.
- Selección y diseño de técnicas de investigación de orden cualitativo.
- Determinación de la unidad de registro: clase de Ciencias Sociales.
- Identificación y descripción de unidades de análisis: dimensiones objetivas (condiciones laborales, escalafón docente, formación profesional, contenidos pedagógicos, contextos escolares) y dimensiones subjetivas (expectativas, experiencias, trayectoria de vida, abordajes didácticos) de la práctica docente.

- Categorización y codificación de la información recolectada conforme una perspectiva etnográfica.
- Construcción y socialización de conclusiones en formato escrito mediante un informe de investigación.

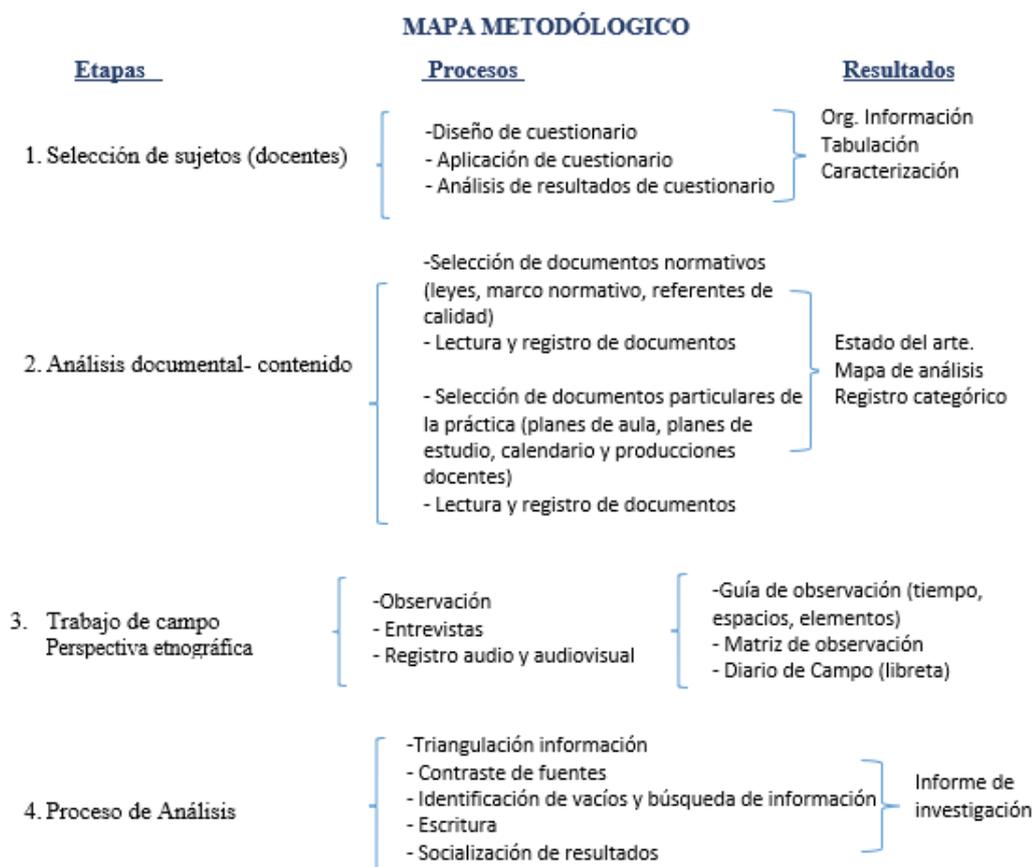


Ilustración 2. Mapa metodológico Fuente: elaboración propia

Así las cosas, no está de más decir que esta elección metodológica se sustenta en postulados de las Ciencias Sociales cuyo tránsito hacía la teoría educativa se fundamenta en la preponderancia del análisis y comprensión de sujetos, discursos y contextos; haciendo del trabajo in situ un escenario fundamental para el registro y estudio del *dónde, cómo, por qué y qué* se aprende y se enseña (CARR, 2006). Tanto con la perspectiva etnográfica, como con el análisis de contenido se recurre entonces, a la oferta metodológica de la investigación teórico-práctica dispuesta desde la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación para construir reflexiones en escenarios educativos escolares.

Estos presupuestos hacen de esta investigación un producto susceptible de ser comprendido como la unión de actos sensibles de creación, experimentación e innovación

subyacentes a relaciones intersubjetivas dentro de la materialidad del campo educativo, establecidas en diferentes niveles, espacios y momentos, pues como refiere Becker, “en cuanto más próximo llegamos a las condiciones en las cuales tales personas atribuyeron sentido a los objetos y eventos, más precisas serán las descripciones de tales sentidos” (BECKER, 2014, p 189). De ahí, que las etapas de desarrollo metodológico enunciadas, lejos de encasillar el quehacer investigativo invitan a ser concebidas como fruto inacabado de procesos que a través de la experiencia cambian las certezas e introducen sospechas, cuestionamientos, dicotomías y nuevas elaboraciones sobre el desarrollo del hacer académico, personal y profesional.

Hablar de la intersubjetividad en metodologías propuestas para el estudio de prácticas de docentes, decanta en asumir que las investigaciones están lejos de la parcialidad y la no incidencia, por el contrario, acercarse a las prácticas, a las maneras como los sujetos planean y desarrollan su hacer en el aula, implica responsabilizarse de lo que acontece durante el proceso, prever que las materialidades se encarnan de distinta manera en los cuerpos, y a la vez, estos se afectan individual o colectivamente por lo que sucede en la investigación. La intersubjetividad en este caso nace de la secuencia de encuentros entre los docentes y yo, de una afectación cotidiana de itinerarios cambiantes en la concepción del *sí mismos* y del *nosotros*, del descubrir la magia que permite que una vez terminada la investigación las personas no seamos las mismas, y que los discursos, habitus, narrativas y representaciones que nos habitan puedan ser nombrados, recordados y significados de forma diferente.

De estos convencimientos metodológicos, aparecen dos aspectos transversales en el desarrollo de las cuatro etapas del mapa investigativo: i) apertura a cambios y permanencias de la práctica docente hasta encontrar estabilidad en el registro de información, y ii) delimitación de sujetos, espacios, tiempos y discursos en el análisis y explicación de la práctica. El primero representa un espíritu de flexibilidad ante cambios, imprevistos, dificultades y aciertos de la investigación en términos de calendario, cronogramas, espacios y logros escriturales, y el segundo, la presencia y estabilidad de sujetos, momentos y tiempos acordados desde el inicio.

A manera de faros orientadores, estos dos aspectos saciaron la preocupación por suministrar un lugar significativo a los sujetos, sus vidas, tiempos y espacios, que es finalmente lo que termina constituyendo en buena parte las prácticas docentes. Para Miguel Zavala (2013), esto responde a estrategias de investigación participativas y contextuales interesadas en reconocer reflexivamente lo que existe detrás de las palabras, en registrar la regularidad de las acciones en las prácticas, sus relaciones, causas y efectos bajo lecturas

microsociales, en este caso, en el marco de culturas escolares manifiestas en dos escuelas diferentes.

En las reflexiones de Diana Milstein y Alba Ludy Guerrero (2021) sobre recorridos etnográficos, estos aspectos recaen en pensar concienzudamente el término *con* en la investigación, indicando la incorporación de los sujetos participantes durante una parte o en todo el proceso, sin olvidar que cada ser humano se encuentra en condiciones distintas para producir conocimientos, y justamente, es en la conjugación de esa singularidad con la objetividad del entorno donde se anclan los horizontes tanto de apertura y aceptación de los cambios, como de la delimitación espacio temporal del hacer epistemológico.

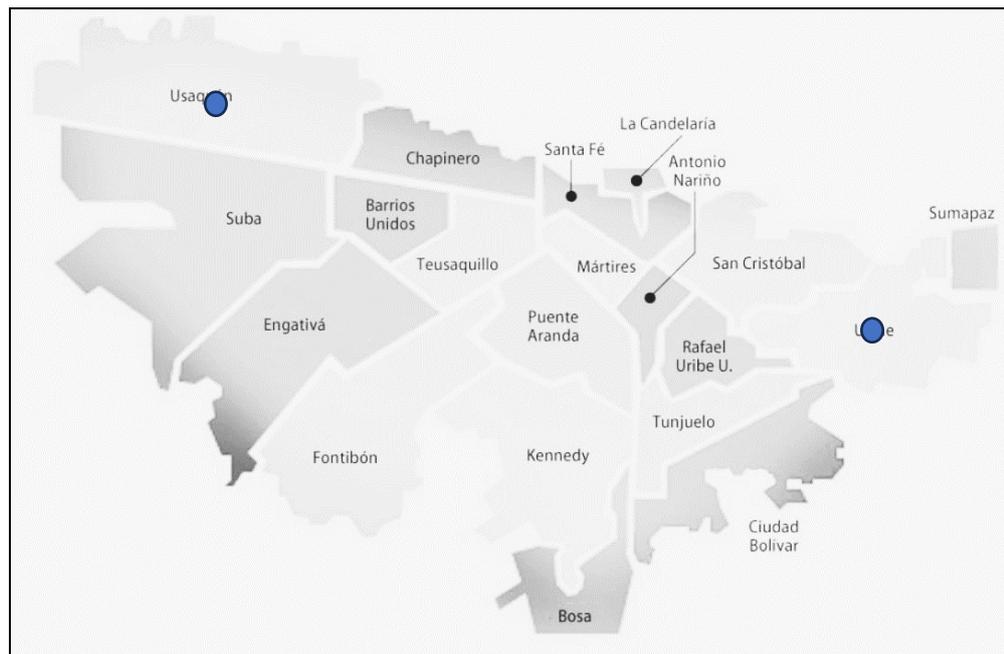
3.2. Sujetos de investigación: pluralidades y análisis diversos

En conformidad con el objetivo de este trabajo y con lo mencionado anteriormente, opté por seleccionar una muestra de dos docentes de Ciencias Sociales vinculados a dos Instituciones Educativas del Distrito (IED) adscritas a la Secretaría de Educación, en las que se imparte educación formal según lo enunciado en la Ley General de Educación 115 de 1994 como modalidad educativa que define y desarrolla la organización y la prestación de la educación en niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994).

Para mejor comprensión, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) es la entidad encargada de supervisar y administrar el sistema educativo de Bogotá, su creación data en 1955; desde entonces, su objetivo general está en orientar y liderar la formulación y ejecución de políticas, planes y programas para garantizar el derecho a la educación en las veinte localidades que constituyen la ciudad, su presencia territorial está garantizada a través de veinte Direcciones Locales de Educación (DILE), una por localidad, y un total de cuatrocientos (400) colegios públicos de los cuales veintiocho se encuentran en la ruralidad y treientos setenta y dos (372) en zonas urbanas.

De acuerdo con esta investigación, las dos Instituciones Educativas seleccionadas se ubican en diferentes localidades de la ciudad de Bogotá, las dos en territorios urbanos; una atiende a comunidad de la localidad Usme en un sector al sur de la capital, acogiendo en sus aulas a población de estratos sociales uno y dos, y la otra, ubicada en la localidad Usaquéen al norte de la ciudad, atiende personas provenientes de familias estrato tres, quienes mayoritariamente poseen un ingreso económico básico a causa de actividades laborales formales e informales (Ver Ilustración 3).

Según lo dictaminado en la normatividad educativa vigente, la función de estas escuelas está en ofrecer: i) recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios para procesos educativos, ii) estrategias pedagógicas, y iii) un sistema de gestión encaminado a cumplir con las necesidades de la comunidad educativa, que propicien el desarrollo integral de los estudiantes de acuerdo con sus condiciones, características y personalidades. (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994, Art. 73),



*Ilustración 3 Mapa de Bogotá- Colombia: Localidad de Usme (5), Localidad de Usaquén (1)
Fuente: Mapas de Bogotá (edición propia)*

En cuanto a los dos docentes, se trata de una maestra de aula con más de veinticinco años de experiencia como docente de Ciencias Sociales. Su personalidad está asociada a la pasión con la que describe su quehacer y su compromiso sociopolítico, sus narrativas acerca de sí misma resultan impregnadas de lo que ha hecho, hace y quiere hacer antes de salir del aula, Margot Ardila, no tiene inconveniente que su nombre sea expuesto en estas páginas, pues desde un inicio presumió con claridad la oportunidad de establecer su participación en esta investigación como un diálogo pedagógico, personal y profesional para su crecimiento y retroalimentación en la labor que significa gran parte de su vida.

De otro lado, Diego Mora, un maestro que no sobrepasa los treinta y cinco años de edad, convencido del poder de la escuela, de su ejercicio docente, de las pautas con las que él aporta a los cambios sociales de los sujetos con quienes trabaja diariamente, asume que su trayectoria por la escuela privada y pública acumulan un poco más de una década, la cual

describe como un camino de múltiples aprendizajes. Su relato siempre llega a un punto en el que enaltece a su colegio, su comunidad, su labor docente, su familia, el sector de donde proviene, al que le adeuda gran parte de las premisas sobre su consciencia de clase y la coherencia práctica de sus acciones dentro y fuera del aula.

La centralidad de la labor de estos dos maestros en el estudio y comprensión de las prácticas docentes, sus narrativas, representaciones y disposiciones confirman el interés epistemológico de esta investigación en las especificidades de la cultura escolar, el ejercicio de la profesión docente, la construcción y deconstrucción de relaciones sociales y escenarios personales como fuentes dinámicas, controversiales y contradictorias en el campo de la docencia (BUENO et al., 2006, p 395).

Una cultura escolar que hospeda a las elecciones, significados y valoraciones docentes sobre contenidos curriculares, estereotipos de alumnos, violencia, sexo o género, es un hibridismo, que en lo metodológico conduce a profundizar el análisis de las prácticas escolares, desvaneciendo conceptos fijos ante la vida diaria, sus esquemas subjetivos y sus relaciones cambiantes o estáticas.

En reconocimiento de esto, los dos docentes fueron seleccionados durante la contingencia sanitaria del Covid 19 mediante dos fases de indagación, la primera, a través de un cuestionario virtual aplicado en el año 2021 a veintitrés docentes de Ciencias Sociales vinculados a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, focalizados y contactados por su relación y participación en procesos con la Secretaría de Educación del Distrito, cercanía profesional a la investigadora, interés en la Enseñanza de la Historia, y relación laboral con el campo educativo en el área de Ciencias Sociales.

#	Criterio de conformación del grupo de docentes	Aspecto
1	Formación profesional	Educativo (trayectoria profesional)
2	Profesionalización (año de obtención de título de pre-grado)	
3	Nivel de formación profesional (pregrado y posgrado)	
4	Interés en participar de una investigación doctoral	
5	Vínculo a una escuela privada y/o pública	Laboral (condiciones de la práctica)
6	Años de experiencia laboral en enseñanza de Historia o Ciencias Sociales	
7	Niveles de enseñanza (Básica y Media)	
8	Localidad en donde se encuentra ubicada la escuela.	
9	Estrato social donde se encuentra ubicada la escuela.	Socio-demográfico
10	Género (femenino, masculino u otro) del docente	
11	Edad del docente	

Tabla 1. Cuadro de criterio de conformación del grupo de docentes. Fuente: elaboración propia

Pese a tratarse de una muestra inicialmente pequeña, se buscó la participación de personas de diferentes edades, géneros y lugares de trabajo. El cuestionario contempló once criterios organizados en *aspectos sociodemográficos- personales* como nombre, género y edad, *aspectos profesionales* de área de formación, nivel profesional y aspiraciones en el campo de desempeño, y *aspectos laborales* relacionados con lugar de trabajo, ciclos educativos a cargo, jornada laboral, estatuto docente, entre otros (Ver ANEXO 4) y (Tabla 1).

La segunda fase fue destinada al análisis del cuestionario y la selección preliminar de doce profesores teniendo en cuenta su formación como Licenciados en Ciencias Sociales, su desempeño laboral ligado a la enseñanza de esta misma área en educación básica en una escuela pública, y la intención en participar de una investigación doctoral sustentada en el campo de la práctica docente y la Enseñanza de Historia; seguido a ello, se estableció comunicación telefónica invitando a los docentes preseleccionados a ser parte de esta investigación doctoral, ampliando la descripción de la misma y solventando las inquietudes al respecto.

Así las cosas, la selección de los dos docentes para esta investigación se realizó de manera intensional con base en la organización y análisis de la información recolectada en el cuestionario, el dialogo posterior con cada uno de ellos sobre objetivos, alcances y límites de un estudio sobre la práctica de docentes en medio de una pandemia, el interés por indagar sobre la enseñanza de Ciencias Sociales en básica Secundaria, específicamente con estudiantes de grado noveno, la delimitación espacial de un escenario público del sistema educativo de la capital del país, y la apuesta por un alto nivel de heterogeneidad representada en la práctica de una y un docente de diferente género, edad, época de formación profesional, lugar de trabajo, estatuto magisterial y expectativas profesionales, que más que una comparación, buscó provocar un análisis diverso en la producción de conocimiento sobre las prácticas.

En consecuencia, el objeto de investigación y la selección intencional de la muestra para este estudio, que, a mi parecer, es más oportuno reconocerlo y asumirlo como los *sujetos de investigación*, se realizó por medio de una elección consciente de personas con quienes fue plausible construir conocimiento en el marco de una indagación diseñada metódicamente con técnicas y procedimientos cualitativos, y a quienes previamente se les caracterizó como parte de un sistema de relaciones políticas, culturales, económicas y sociales reveladoras de dimensiones objetivas y subjetivas de las prácticas de enseñanza escolar.

Estas consideraciones evidencian de forma única cada etapa de la investigación, y con ello las responsabilidades de combinar las experiencias de vida de quienes participan del

proceso, la construcción teórica y las elecciones respecto a la producción de conocimiento; asumiendo que, trabajar en un proyecto de investigación, en la selección de procedimientos, sujetos y estrategias implica evitar la rigidez, y en cierta medida, dejarse impregnar de intuiciones e imaginación a la hora de asumir tareas asociadas a la elección y clarificación bajo la constancia de las premisas del por qué, para qué y con quién se investiga (WRIGHT 2009).

Ahora bien, elegir dos docentes en un universo profesional del sector público que para el área de Ciencias Sociales asciende a más cuatro mil en la ciudad, fue al mismo tiempo atender a la naturaleza cualitativa de este trabajo, situado en el entendimiento de la práctica como mundo plural donde se relaciona la potenciación de los sujetos y de los grupos sociales, un lugar materialmente simbólico donde el sujeto docente representa su contexto histórico, familiar, personal, laboral, académico y escolar.

En segunda instancia y directamente alimentada por lo anterior, centrar este trabajo en la práctica docente de dos sujetos con características diferentes se traduce en criterios heterogéneos de la investigación y en un alto grado de densidad de información cualitativa derivada de observaciones, indagaciones, diálogos y confrontación de fuentes asociadas a experiencias cotidianas dentro y fuera del aula.

La densidad de información correspondiente al trabajo de campo, observaciones, registros y búsqueda de datos representa la saturación con la que Bertaux (1980) afirma se cumple exactamente la misma función que tiene la representatividad de la muestra en investigaciones cuantitativas de recolección longitudinal de datos por medio de cuestionarios y otros instrumentos, pues en cualquiera de los dos casos el alcance de esta saturación conlleva a una sólida generalización de la realidad estudiada, pues tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo significa la garantía de información suficiente para generar análisis, comparaciones y síntesis del estudio.

Hablamos entonces de una muestra seleccionada intencionalmente, donde los dos docentes no fueron elegidos siguiendo las leyes de azar, sino, estimando la probabilidad diferencial de los elementos personales, profesionales y laborales a ser incluidos en el análisis, tengamos en cuenta que,

El muestreo intencional (opinático o teórico) no obedece a unas reglas fijas, ni específica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación, de manera que puedan, por un lado, seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información, y por el otro, pueda interrumpirse la selección de más unidades cuando se entiende que se ha llegado a

un punto de saturación por la cantidad de información recogida. Esta saturación teórica se alcanza cuando el investigador (que recoge al mismo tiempo que analiza la información) entiende que los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa (ABELA, 2000, p. 25).

Esta forma de seleccionar la muestra, a parte de lo ya enunciado, denota la inmensa generosidad personal y profesional de las dos personas implicadas en la investigación, interesadas en ofrecer voluntariamente su experiencia de vida para este trabajo, construido bajo un carácter inductivo de las dimensiones particulares de las prácticas de docentes de Ciencias Sociales con las que se enseña Historia a estudiantes de escuelas públicas. Estamos hablando de estrategias pedagógicas de cada docente para enseñar conceptos propios de la Historia, de materiales de apoyo utilizados para propiciar discusiones temáticas previstas en el currículo, o de dinámicas para sopesar el desarrollo normal o anómalo del calendario escolar.

Finalmente, como tercera instancia, la selección de los dos docentes estuvo encaminada a lograr una saturación de información diversificada, representativa y expuesta de acuerdo con la realidad de dos personas dedicadas a una misma labor, de quienes sus contextos, discursos, preceptos y valiosos conocimientos dan cuenta de formas de ser y hacer diferentes. Intentando así, superar la fría presentación de categorías nominales o de categorías ordinales de saturación de información, sin atender a tiempos y espacios del hacer, funciones magisteriales, gramáticas escolares, y organizaciones distributivas del control y disciplinamiento escolar (MARTÍNEZ, 2022, p. 75).

3.3. Perspectiva etnográfica: una posibilidad metodológica para comprender la práctica

Quizas sin mucho detenimiento, se há enunciado en líneas atrás la esogencia de la perspectiva etnográfica como camino de investigación lo suficientemente abierto, flexible y reflexivo para abordar las prácticas docentes conforme aportes conceptuales basados en el protagónico lugar del sujeto y su cultura, pretendiendo acceder a este desde un enfoque holístico y permisivo en la relación de los individuos con su entorno físico, con materiales y maneras de organizarse socialmente, con sus creencias religiosas, con su situación específica y sus estrategias económicas, con su visión del mundo y su ideología, etc., en general, con sus contextos (SERRA, 2004, p 170).

La perspectiva etnográfica da cuenta de una mirada amplia y problematizadora de los escenarios donde se desarrollan las prácticas, conlleva a mostrar reglas, agentes y particularidades de los espacios del hacer, al punto de colocar al lector en el lugar más

próximo de ese contexto y descubrir lo que allí acontece cotidianamente a partir del encuentro con datos significativos, descripciones e interpretaciones de distintos niveles. Menciona Bertely (2000), que lo interesante de esta perspectiva, especialmente en trabajos educativos, está en reconocer la confluencia de distintos sentidos epistemológicos que orientan las indagaciones por lo escolar lejos de conformar estructuras cerradas en un campo de carácter diverso y abierto; la presencia de los aportes de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la Sociología comprensiva, la Antropología cultural, o la Historia cultural, está finalmente en la comprensión social de las acciones que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada.

En términos teóricos, nos referimos a una perspectiva anclada al mundo de la teoría social, de ahí la importancia de documentar el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los grupos sociales, ofreciendo más que una capacidad descriptiva una posibilidad interpretativa. La misma autora llama la atención sobre el devenir simultáneo de distintas corrientes de pensamiento, confluyentes en documentar el mundo simbólico y significativo de los grupos subalternos para lograr nuevos consensos y discursos políticos provistos a recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores y las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico, desentrañando lógicas discursivas, producciones, amalgamas, fisuras y vacíos que conforman la cultura escolar.

En efecto, naturaliza de la perspectiva etnográfica responde en gran medida a la valoración protagónica de experiencias de enseñanza a través de la práctica. Ejemplos de trabajos como los de Michel De Certeau desde la Nueva Historia Cultural, Pierre Bourdieu en la sociología de la educación, Raymond Williams con la sociología de la cultura o Elsie Rockwell en la antropología cultural educativa, entre otros, dan cuenta de la profundización en la gramática cultural que estructura los mundos sociales, y por tanto, del aporte de las prácticas a la comprensión de narrativas, trayectorias y experiencias de sujetos individuales o colectivos inmersos en sistemas relacionales.

En mi opinión, pensar en la perspectiva etnográfica es a la vez reconocer beneficios otorgados por un vuelco epistemológico suscitado desde los últimos años del pasado siglo bajo la reivindicación de la subjetividad como lugar de comprensión de elementos conceptuales y estructurales de esferas locales, nacionales e internacionales, resaltando el despliegue de métodos altamente cualitativos referenciados hasta la fecha en autobiografías, biografías, observaciones participantes, narrativas colectivas y performáticas, entre otros. En

complemento a este punto, De Certeau presenta con estimación dichas perspectivas metodológicas desde el plano de las sensibilidades estéticas y las capacidades para maravillarse con lo cotidiano, creyendo firmemente en la libertad montañesa de las prácticas y en el registro autónomo de microdiferencias en espacios donde otros tantos ven la obediencia y la uniformidad como único escenario, de ahí, la atención en las acciones minúsculas, en las tácticas silenciosas y sutiles que van y vienen entre la gente del común (DE CERTEAU, 2000b).

Según esto, algunas vicisitudes observadas en la práctica docente, traídas al ámbito escritural por el camino de la perspectiva etnográfica reflejan cuestiones metodológicas inacabadas, esfuerzos por insertar la vida cotidiana del docente en grafías legibles, y bosquejos de relatos pedagógicos que articulan entre sí lo individual y lo colectivo como un modo de socavar la voz sobre vidas normalmente invisibilizadas en la profundidad de la investigación educativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

La implicación de todo esto recae en el hacer investigativo, en la imprevisibilidad de tiempos y espacios de la práctica. La perspectiva etnográfica conlleva a inscribirse en el contexto para escribir y escribirse desde este, requiere aprender a mirar y escuchar lo sencillo en visperas de particularizar las generalidades, más que, generalizar las particularidades. Recuerdo que, para el trabajo de campo contaba con una guía de observación, una planeación de posibles eventos o aspectos a ser observados en tanto eran considerados importantes en la recolección de información, sin embargo, el orden narrativo de la escuela me mostraba otras cosas, discursos pedagógicos corporalizados niños, niñas, jóvenes que transitan en los ritmos propios de la escuela, ocupando los pasillos con métrica de risas, comentarios sueltos y balbuceos. La perspectiva etnográfica, está lejos de hacer de esto una etnografía, el carácter de su explícite está en cómo y qué se observa, siente y razona, para finalmente, llevarlo a un plano interpretativo.

La explicación de las prácticas de quienes enseñan Historia recae en gran medida en lo que pasa en el aula, en los procesos pedagógicos formales, pero también, en los mensajes entredichos fuera de esta, en las relaciones tejidas en campos de producción afectiva y emotiva por el quehacer docente, en afanes para llegar al aula y contar con los materiales rutinarios que componen la indumentaria de la clase: el marcador, el cuaderno de notas, el borrador del tablero o el control del tv, o por encuentros esporádicos de atención a padres, madres, cuidadores de familia. En alguna ocasión, Margot iba con prisa para el salón de clase y una joven de aproximadamente veinte años se le acercó para indagar por el estado académico de su hermano, le dio un contexto general de dificultades en su casa y le explicó

por qué fraguaba como la acudiente, en medio del cruce de palabras la joven menciona “A mi si se me hace muy raro que vaya perdiendo Sociales, sobre todo porque usted explica muy bien y sus clases son cheveres”, Margot reparó sobre la afirmación, y le preguntó el por qué de la aseveración, la joven la mira, sonríe y le dice “yo fui estudiante suya, con usted vi la Revolución Francesa, lo de la independencia...”, no tardó más que un instante para que la docente la recordará por su apellido, le preguntará por sus compañeros de clase, le hablará de los temas en los que el hermano debía reforzar, y se despidiera diciéndole “que bueno que le quedó algo de mis clases (risas), me alegra verla, va ver que todo mejora, es cuestión que él entregue lo que debe”

El modo en que estos episodios ingresan a la investigación, a la comprensión del trabajo del docente, y al estudio de las prácticas como procesos históricos y sociales en los que los seres humanos construyen representaciones de sí mismos y del mundo, es una de las formas en las que la perspectiva etnográfica acuna la postura investigativa asumida frente a la producción de conocimiento, a la relevancia otorgada a las formas en las que los sujetos participan en las escuelas, y de cómo directores, maestros, estudiantes y familias aprenden a interactuar y tomar partida en situaciones de enseñanza y aprendizaje específicas.

Ahora bien, como he enunciado anteriormente, las metodologías con perspectivas etnográficas para el ámbito escolar conllevan a discusiones aún abiertas sobre el conocimiento basado en el acontecer cotidiano de la cultura escolar y en el nicho ecológico de las aulas, por lo que se hace importante, que además de un ámbito descriptivo e interpretativo, se desprendan sugerencias para intervenciones pedagógicas partiendo de la necesidad de descubrir los modos habituales de la realidad.

Otro elemento que resulta relevante es que desde esta perspectiva se atiende a la noción de práctica docente en concordancia con consideraciones como las de Becerril (1999, p.50), donde prácticas e investigaciones son transformadas en medio de aprendizajes del ser y hacer, incorporando el pensamiento diverso y contribuyendo a actualizar a quienes intervienen en ellas, entiéndase por esto docentes, estudiantes e investigadores externos, quienes atraviesan y determinan el sentido de la experiencia escolar en la heterogeneidad de la cultura escolar.

De esta manera, el vínculo entre la perspectiva etnográfica y el protagonismo de la cultura en la práctica docente está en la intención de reconocer de manera delimitada modos de operación y esquemas de acción de las formas de enseñar Historia en dos contextos socioculturales diferentes. Se trata de una perspectiva situada en la minucia de las acciones, en la interacción social de dos comunidades educativas de escuelas públicas de Bogotá, y en el valor la descripción de cuándo, quiénes y por qué acontece.

Se sobreentiende así que en las páginas que condensan este estudio, prevalece la voz de los sujetos como una extensión duradera de la descripción y análisis de prácticas subsidiarias de realidades políticas, económicas y culturales. En lo escrito aparecen las miradas de dos docentes, que pese a sus múltiples diferencias se interconectan en el hacer, pensar y sentir el mundo.

En esta organización, el relato desempeña un papel decisivo. En verdad, describe. Pero toda descripción es más que un acto de fijación, es un acto culturalmente creador. La descripción cuenta incluso con un poder distributivo y con una fuerza performativa (hace lo que dice) cuando se reúne un conjunto de circunstancias (DE CERTEAU, 2000, p 135).

En efecto, es el intento por adentrarse sin ingenuidades ni esencialismos a la producción de significado de realidades escolares particulares, acogiendo una perspectiva para pensar las *prácticas cotidianas* a partir de modalidades de acción, formalidades y maneras de hacer. Así las cosas, la sinergia entre esta perspectiva metodológica y el sustento conceptual del campo de la práctica docente es a la vez, una decisión por la significancia de lo cualitativo, insistente en colocar práctica y teoría en un lugar dialógico para el descubrimiento de epistemes, didácticas, tiempos, espacios y políticas de estructuras escolares.

Dicho esto, para este trabajo la perspectiva etnográfica se adscribe a observaciones no participantes, cuya predominancia estuvo en registrar detalladamente la escuela y sus características más notables, reconociendo que, si bien toda observación implica un grado de participación por simple que sea la presencia de agentes externos en un espacio, aquí las participaciones no se tradujeron en intenciones de promover impactos trascendentales en el aula, sino en observaciones de múltiples factores, incidentes en experiencias propias de los sujetos que observan y que son observados (ÁVILA, 2004).

De esta aclaración se desprende la diferenciación entre perspectiva etnográfica y etnografía, alertando reducciones metodológicas de esta última, asociadas especialmente a ejercicios básicos de observación participante. De acuerdo con Eduardo Restrepo (2018) hablamos de Etnografía cuando nos referimos a una forma de hacer las cosas, un oficio o labor colectiva, en la que en la mayoría de las veces prima una observación participante sobre la cotidianidad de las personas. Un método de investigación social con intencionalidad científica de entender los grupos sociales y su cultura. Además, aparece como una relación social vinculada a dispositivos de poder constituidos históricamente para organizar y

comprender la sociedad, por lo que interconecta el componente disciplinar científico, la interacción de lo etnografiado, el etnógrafo y quien lee la etnografía.

Esta distinción, igualmente, nos lleva a recordar que la etnografía como modelo de investigación hunde sus raíces en la Antropología, particularmente, en la voluntad de los teóricos de la cultura de finales de siglo XIX y principios del XX por descubrir cómo era el mundo no occidental. Durante este periodo, los científicos sociales buscaron en el ámbito del comportamiento humano las leyes y pautas equivalentes a aquellas que los científicos naturales habían identificado en el universo físico (GOETZ; LECOMPTE, 1984) De ahí, que, en la ramificación etnográfica, la etnografía educativa refiera también a un proceso heurístico para investigar detalladamente el comportamiento humano cuyo objetivo primordial recae en aportar valiosos datos descriptivos de contextos, actividades y creencias en escenarios educativos.

Por su parte, y teniendo en cuenta lo dicho, la perspectiva etnográfica es entendida como la postura asumida por el investigador frente a la formulación del problema, la hipótesis, la recolección de datos, y en el análisis de estos en medio de un dilema social. (GIL, 2008). Es la forma de encontrar en diversas técnicas de investigación la conexión entre el sujeto, la investigación y lo que lo rodea, Ferro Medina nos invita a pensar que

es mucho más que la aplicación de unas reglas o formulas, se trata más bien de una preparación para un ejercicio de rigor y de sensibilidad: aprender a observar lo cotidiano, aprender a estar, aprender a leer los códigos y los signos-símbolos con que las culturas instauran y ordenan su mundo. Se trata de aprender a viajar física y espiritualmente para encontrarse con el otro, para dejarse apelar por la experiencia del otro (FERRO, MEDINA, 2010, p. 56).

En esta misma orientación, y retomando a Gutiérrez Quevedo (2017), la perspectiva etnográfica significa un dialogo entre técnicas que permiten descubrir a través del cara a cara referentes simbólicos e interpretaciones de las realidades bajo mínimo cuatro prioridades: i) recibir y elaborar los datos de las prácticas docentes investigadas a través de los sentidos, ii) proporcionar apertura y flexibilidad ante la alteridad de los sujetos y contextos, iii) identificar interacciones que los docentes emplean para decodificar el mundo de la cultura escolar a la que pertenecen, y iv) colocar la investigación en un lugar de reciprocidad en el que la investigadora también es observada y hace parte de la construcción de identidades pedagógicas.



Ilustración 4. Esquema perspectiva etnográfica en prácticas docentes Fuente: elaboración propia

Así, la perspectiva etnográfica representa el hilo con el que se costuró y unió cada retazo de observación, documentación y registro, para finalmente, obtener la filigrana de resultados y conclusiones sobre el estudio de dos prácticas docentes. Durante un periodo de trabajo de campo correspondiente a un poco más de año escolar, esta perspectiva estuvo presente en mi familiarización con cada una de las escuelas, con las condiciones en las cuales los docentes desarrollan su práctica, y con espacios cotidianos dotados de sentidos diversos; en correspondencia, desde el momento inicial, los hallazgos de lo mínimo y lo trascendental hicieron de las prácticas botines atesorados difíciles de dilucidar en su totalidad, pues cada una de ellas aloja particularidades propias de contexto generacional, territorial y curricular.

En efecto, la diferencia entre hacer una etnografía y desarrollar una investigación educativa con perspectiva etnográfica hizo obligatoria la delimitación de espacios y tiempos de las escuelas, conduciéndome a un reconocimiento sensato de eventos en los que observación e interacción con la comunidad no corresponden a un producto etnográfico, pero sí, al abastecimiento de datos para ser analizados e interpretarlos conforme una perspectiva estructurada en un relato pautado por la descripción, el dialogo y la interpretación.

En este horizonte, la perspectiva aquí adoptada, deviene del seno científico de la etnografía, se reconoce que más que buscar la introducción y documentación profunda de la escuela, provee un foco de análisis, un lugar epistemológico para situarse en la investigación y tener la apertura suficiente hacía la multiplicidad de formas, enfoques y técnicas de estudio de la enseñanza de la Historia en el marco de las Ciencias Sociales escolares.

3.4. Los caminos de la recolección de datos: fuentes, técnicas e instrumentos

Como ha sido enunciado, y en coherencia con las intenciones primarias de este estudio, las fuentes de esta investigación recaen principalmente en las narrativas personales e institucionales consignadas en: la guía y matriz de observación, el diario de campo (libreta), y la ficha de registro de material bibliográfico, normativo y pedagógico. De ahí, que las fuentes orales aparezcan como pieza fundamental, su uso no solo remite al trasfondo testimonial, sino que, da cuenta del renacimiento de estas en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales desde mitad del siglo pasado, buscando comprender y registrar presentes diversos a partir del relato de otro (BALÁN; JELIN, 1979, p. 6).

La mención de las fuentes orales pretende la delimitación metodológica de procedimientos como la construcción de la fuente, su transcripción, verificación, contrastación y uso, junto con el reconocimiento de las historias de las personas como documento científico cuya dimensión de creación y autocreación amplía la utilización de la fuente y contribuye a los estudios sobre las especificidades de la vida escolar (BERTAUX, 1980).

De tal forma, el testimonio enaltece la versión sobre la práctica, y sitúa la importancia del lugar social, cultural y político de los universos simbólicos de quienes participan de la investigación. Refiere al dinamismo de la estructura interna del sujeto y a la construcción de significados por medio de narrativas verbalizadas. Con relación a esto último, Gadamer asegura las necesidades sociales de atender y de comprender el sentido de lo dicho y lo escrito en el marco de las prácticas, pues narrar y escuchar relatos nos ofrece unidades de significado de los cambios y las permanencias en las distintas realidades (GADAMER, 1998. p. 305).

Desde esta perspectiva, la vinculación insoslayable de memoria, representación e identidad de los docentes está en sus testimonios, en las tonalidades con las que narran sus anécdotas y las cosas que les suceden en el día a día, por ejemplo, en uno de los encuentros conversacionales con Margot, devino el caso de la exestudiante que semanas antes la había abordado en el pasillo para consultar por el proceso de su hermano, la docente dio sentido a su práctica aludiendo a la influencia intergeneracional que sus estudiantes han imprimido al significado de lo que ella hace, en la manera como estos están presentes en su vida, y en las oportunidades imprevistas para reflexionar acerca de las personas que han pasado por sus aulas, dice Margot, “así como ese día, aquí llegan mis exalumnos, cada uno con su propia historia, su propia vida, me cuentan en lo que andan, las cosas que están haciendo, y cuando se van, yo me quedo pensando.... Guepucha!., cuánta gente ha pasado por mis manos, cuánto

poder he tenido como maestra los últimos veinticinco años”, la conversación prosiguió alrededor de otros temas, pero fueron atrayentes los trazos identitarios con los Margot testimonia las relaciones sociales subyacentes a su práctica, sin lugar a duda, su narrativa se auxilia de su memoria y de ello, resultan relatos intrínsecamente emotivos de su identidad docente.

Así las cosas, de manera general, las fuentes en este estudio se centran en la exposición de prácticas producidas por los sujetos y sus formas de comunicarlas. En cuanto al uso de fuentes secundarias, a la consulta y registro de distintos archivos, repositorios, bases de datos y bibliotecas, incluidas todas en la matriz de registro y análisis de contenido, fueron de especial contribución para el diálogo, confrontación y corroboración de fuentes primarias en el andamiaje conceptual de este trabajo. En la totalidad, las fuentes empleadas se relacionan con horizontes de sentidos, trayectorias, percepciones y representaciones creadas por sí y otros, la información obtenida de estas me permitió entrar al espacio de la práctica y sus particularidades atendiendo a otros matices.

Dicho esto, el tratamiento de los datos se misturó con el estudio de las dimensiones objetivas y subjetivas, manteniendo presente la hipótesis sobre la presencia de la Historia como saber disciplinar dentro de estructura curricular de la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares; alimentándose de afirmaciones o contradicciones producidas en el análisis de la información recolectada; y siempre, tratando de entender el contexto escolar postpandémico en el que las relaciones, discursos y sujetos afrontaron realidades distintas a las anteriores al Covid 19.

Evidencia de esto está en los capítulos destinados al análisis singular de cada una de las dos prácticas docentes. Allí, la historia de cada profesor es asumida desde una mirada estructural del relato sobre su práctica, previamente clasificado, comparado, ordenado y sintetizado por medio de aspectos analíticos de la práctica relacionados con el ámbito epistemológico, didáctico, espacio- temporal y político, que permiten dilucidar en algunos casos retos como la pandemia, fracturas, miedos y hallazgos de culturas escolares y códigos profesionales del hacer en aula en la postpandemia.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de investigación, estos se relacionan con la necesidad de caracterizar y entender los contextos objetivos y subjetivos en los que son producidas las prácticas docentes. Por un lado, la observación se adentró a la vida del aula, las reuniones de área, las preparaciones de clase, los descansos y los actos conmemorativos, y por otro, las entrevistas semiestructuradas y las revisiones documentales profundizaron en enfoques conceptuales, al mismo tiempo que en el entendimiento del contenido curricular

seleccionado por los docentes, los criterios para diseño e implementación de actividades durante las clases.

A cada docente le fueron realizadas tres entrevistas semiestructuradas (ver ANEXO 5 y 6) en diferentes momentos de la investigación, en ellas se situaron puntos de vista sobre las dimensiones de la práctica, trayectorias de vida, herencias culturales y configuraciones familiares, ampliando cada vez más la información en encuentros confiables, amigables y seguros para conversaciones gestadas en lo que Ellis, Adams y Bochner (2010) califican como entrevistas interactivas, consistentes en

(...) sesiones múltiples que surgen en un contexto de relaciones bien establecidas entre los participantes y entrevistadores, el énfasis de este acercamiento está en lo que se puede aprender de la interacción y durante la entrevista, así como en las historias que cada persona trae al encuentro de la investigación. las narrativas co-construidas ilustran el significado de las experiencias relacionales particularmente en lo que se refiere a cómo se hacen las personas en su conjunto frente a las ambigüedades las narrativas co-construidas, ven las relaciones como tramas creadas conjuntamente incompletas e históricamente situadas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010, p. 26)

En cuanto a la revisión documental, como se muestra en el cuadro de aspectos analíticos, esta fue planteada en interpretaciones ostentadas tanto en elementos del marco normativo de la práctica (leyes, decretos, referentes de calidad y oficios), como en producciones propias de la misma (planes de aula, planes de estudio, materiales pedagógicos, textos y calendarios escolares), encontrando convergencias y divergencias entre la epistemología, la didáctica, la política y los tiempos y espacios de los ejercicios docentes, pues como es de suponer, la enseñanza de Historia, en cuanto práctica social, muestra un mosaico de repertorios, que varían de acuerdo a la materialización del saber en un tiempo y un espacio donde se hospedan las mentes y los cuerpos de unos destinatarios (estudiantes), a quienes se les ofrece una o múltiples maneras de cercanía y representación del conocimiento.

Aspectos analíticos de la práctica	Preguntas orientadoras para el análisis	Documentos y fuentes
Epistemología de la práctica	¿Qué se enseña? ¿qué interés existe en la enseñanza? ¿bajo qué enfoque se enseña? ¿cuál es la perspectiva de enseñanza?	Planes de estudio Planes de aula Guías de trabajo Evaluaciones Discursos de aula Entrevistas y diálogos
Didáctica de la práctica	¿Cómo se enseña? ¿qué recursos pedagógicos acompañan la enseñanza? ¿cuáles son las reflexiones en torno a la enseñanza?	Recursos didácticos Textos escolares Materiales pedagógicos

Política de la práctica	¿Cuáles son las políticas que orientan la enseñanza? ¿cuál es la relación entre política pública y práctica de enseñanza?	Leyes (115/1994- 1874/2017) Decreto Lineamientos curriculares Estándares por competencias Derechos Básicos Aprendizaje
Tiempos y espacios de la práctica	¿Qué características tienen los ambientes de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las temporalidades de la práctica docente? ¿Cuáles son los momentos que conforman la clase?	Calendarios escolares Eventos de conmemoración Horario escolar

Tabla 2. Cuadro aspectos analíticos de la práctica Fuente: elaboración propia

Desde este convencimiento, observación y entrevista aparecieron como una dupla fundamental para el acercamiento al *locus* de la práctica, estas dos técnicas facilitaron la inmersión en circunstancias cotidianas de la vida escolar y en hechos socioculturales propios de las prácticas docentes. Las arduas labores del ejercicio docente auspician manifestaciones simbólicas en las rutinas de clase, las actividades de aula o el afrontamiento de problemáticas de convivencia en el escenario escolar, en las que tanto observaciones como entrevistas constituyeron vehículos fundamentales para identificar y caracterizar momentos emocionales, tomas de decisiones, responsabilidades escolares y situaciones de reflexión vividas por dos sujetos encargados de enseñar.

Bajo este precepto, los instrumentos de recolección de información fueron diseñados y ajustados con el ánimo de detectar la complejidad de relaciones y la singularidad de cada acción priorizando un conjunto de variables como clases desarrolladas dentro y fuera del aula, temáticas, recursos didácticos, dinámicas y evaluación, entre otras, asociadas a aspectos humanos de los profesores como estados de ánimo, disposición y vinculación con las temáticas (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Esta apreciación tiene que ver con la anterior, con la manera de traer a la investigación la información observada, percibida, escuchada y narrada, con las nociones creadas y recreadas de una escuela habitada por sujetos y situaciones reales, a la que la experiencia vivida establece un vínculo sutil o profundo que termina siendo parte de la legitimación del significado cultural y perviviente de ese espacio.

De este modo, la elección e implementación de dichos instrumentos también atendió a uno de los llamados recurrentes en las recientes investigaciones sobre enseñanza de Historia, en las que se invita a profundizar sobre procesos de significación dentro de la escuela en contrapartida al abanico de avances reveladores de características gubernamentales, políticas públicas, e informes convergentes en la enseñanza de este saber (PLÁ; PAGÉS, 2014, p. 9); ante ello, puedo decir que la experiencia de campo y el uso de estos instrumentos dejó

expuesta la práctica de enseñanza de la Historia como lugar pedagógico en el que se tejen intenciones políticas y culturales acentuadas en el tratamiento de pasado, presente y futuro. Seguramente, en el trasegar de la lectura se podrá entender cómo los proyectos de enseñanza y aprendizaje de Historia escolar no son ajenos a los cambios afrontados por la Historia como disciplina social, a experiencias sociopolíticas de conflicto y violencia de excepción que viven las sociedades, a procesos autorreflexivos de quien enseña y a debates respecto estructuras conceptuales sustentadas en la linealidad cronológica como eje central del discurso histórico.

Con esto, más que caer en la repetición de lo enunciado, es posible señalar el cuestionario, la guía de observación, la matriz de observación, el diario de Campo (libreta), la matriz de registro y el formato de análisis documental como instrumentos que adquirieron vida en las jornadas de trabajo de campo, en el registro y análisis de contenido. Anotaciones cotidianas sobre el estado de ánimo de los docentes, los tiempos de llegada y partida del salón de clase, la disposición para flexibilizar la dinámica de actividades pedagógicas, las relaciones emotivas con el diario vivir de la enseñanza o las inequidades escolares, son premisas fundamentales en miras de construir una visión integral de la práctica, pues contextualizan el locus del hacer, dan vida al nicho de la ocupación docente y decantan los recuerdos de un espacio rutinario, en el que pese a la repetición de las acciones sorprende con dinámicas cambiantes del contexto.

El entrelazamiento de fuentes, instrumentos y técnicas mantuvo congruencia con la escucha atenta, el cuestionamiento y la síntesis de información conforme el valor de lo *simbólico* (valores, representaciones y emociones), y la descripción de lo *concreto particular* (historias, situaciones específicas, proyectos y actos); presente en cada uno de los niveles de recolección de información, permitiendo tejer un lazo confiable con los dos docentes participes.

De lo mencionado, sopesa el imaginario de metodologías investigativas inacabadas, lo cual resulta maravilloso porque la creación epistemológica queda expuesta a elaboraciones sustentadas en paradigmas sobre cómo, cuándo, quiénes y por qué investigar sin la necesidad absoluta de conquistar la última palabra en un tema u objeto de investigación. Las fuentes, instrumentos y técnicas enlazadas a paradigmas y concepciones alrededor de la construcción de conocimiento educativo, fundamentan su existencia en el mundo de lo cualitativo según las interpretaciones y usos que puedan otorgárseles; para este caso, su existencia y utilización estuvieron ancladas a determinaciones contemporáneas del pensamiento social, presentes en intenciones reivindicativas de la singularidad del sujeto docente, su voz, historias y experiencias.

3.5. Un acercamiento metodológico a prácticas docentes de enseñanza de Historia

Antes de finalizar, será conveniente no pasar por alto algunas precisiones sobre la especificidad de aspectos metodológicos tenidos en cuenta en el acercamiento y análisis de lo que Cuesta Fernández asume como el código disciplinar de la Enseñanza de la Historia al referirse al “conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias de enseñanza dentro del marco escolar” (CUESTA, 2002, p.231), en concreto, a la cercanía y estudio de la presencia de la Historia en la enseñanza de Ciencias Sociales en el aula escolar, acogiendo cuestionamientos guiados por ¿cómo se analizan las prácticas de docentes para dar cuenta del conocimiento histórico en el aula? o ¿Qué metodología permite descubrir por medio de la práctica la manera en la que profesores de Ciencias Sociales trabajan contenidos de Historia?

Así, partiendo de reconocer lo aquí mencionado, y asociándolo con la actividad docente como una práctica institucionalizada y definida históricamente, al menos en sus coordenadas básicas, por condicionamientos políticos, sociales y organizativos producidos en una tradición curricular (SACRISTÁN, 2007), fueron planteados aspectos metodológicos de análisis documental para el entrecruzamiento del campo de la práctica docente y el campo de la Enseñanza de Historia, encausados a desenmarañar lugares naturalizados dentro del análisis de la ejecución de un currículo común de enseñanza de Ciencias Sociales y proveer nuevas interpretaciones sobre la presencia de la Historia en dicho currículo.

El primer aspecto refiere a la conformación de un corpus documental para la búsqueda sistemática en diferentes bibliotecas y bases de información donde se ubicaron documentos pertinentes y relacionados tanto con la historicidad del área de Ciencias Sociales en el país, la identificación de las disciplinas que las conforman: Historia, Geografía, Ciencia Política, entre otras, como con la formulación de políticas públicas asociadas a este saber disciplinar, a través de normas, leyes, lineamientos y referentes institucionales en diferentes momentos de la historia del país.

El hecho de haber realizado la búsqueda en un universo documental referido a Colombia y otras realidades, impuso el hallazgo de un estado de conocimiento frente al tema estudiado, dando cuenta de particularidades del escenario nacional e internacional, como el hecho de contar con una dinámica cíclica en la que la Enseñanza de la Historia en Colombia se ha antepuesto al afrontamiento de crisis de orden público y desestabilizaciones políticas haciendo de esta un maratónico campo de batalla con mínimos cambios (RODRÍGUEZ,

2013;ÁLVAREZ, 2013;AGUILERA, 2017), o lo que para el contexto actual resulta interesante, el estudio de políticas y documentos públicos inspirados en la promoción de transformaciones pedagógicas y nuevas epistemes carentes de rutas lo suficientemente claras que les permitan aterrizar en el aula (IBAGÓN; MINTE, 2019;CASTAÑEDA, 2020), entre otros tantos.

Una vez seleccionados los documentos se elaboraron resúmenes analíticos en fichas diseñadas para tal fin; a partir de allí se enfocó la interpretación documental y con ella, la identificación de semejanzas, diferencias, tendencias, enfoques y autores, anudados a la esquematización del contexto histórico de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia. La materialización de dicho fin estuvo esencialmente en la revisión de los distintos estados del arte y mapas analíticos construidos en relación con este tema, y a algunas aclaraciones relevantes respecto al abordaje que se le otorga a la Historia en esta investigación, *lo que se entiende por enseñanza de la Historia o los aspectos tenidos en cuenta para precisar la existencia o inexistencia de conocimiento histórico en el aula.*

El diseño y diligenciamiento de cuadros de información documental como los que aparecen en el siguiente ejemplo fueron vitales, pues como es de suponer, la revisión documental aparte de proveer elementos para la definición de enfoques y perspectivas contribuyó a la cuantificación de datos, saturación de registros y textos revisados, y al proceso de observación y delimitación de dimensiones objetivas y subjetivas de la práctica de los docentes.

DOCUMENTOS GENERALES ENSEÑANZA DE HISTORIA	AÑO	TIPO DE PUBLICACIÓN
Prats, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida.	2001	Libro
Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? <i>Clío & Asociados</i> . La Historia Enseñada / n. 7. pp. 15-26.	2003	Artículo
Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, Especial, pp. 131-150. Editora UFPR	2006	Artículo
Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, Especial, pp. 93-112. Editora UFPR	2006	Artículo
Schmidt, M. (2009). Literacia Histórica. Un desafio para a educacao histórica no seculo XXI. <i>História & Ensino</i> , Londrina, v. 15, pp. 09- 22 ago.	2009	Artículo
Carretero, M.; López, César. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica Enseñanza de las Ciencias Sociales, n. 8, pp. 75-89. <i>Universitat de Barcelona</i> , Barcelona, España.	2009	Artículo

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. n.14, pp. 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf	2010	Artículo
Jörn, R. (2010). Razao hitórica: fundamentos da ciencia histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 ° reimpressão, 194 pp. ISBN 85-230-0615-X	2010	Libro
Perikleous, L.; Shemilt, D. (Coord) (2011). The Future of the Past: Why history Education Matters. Recuperado http://www.ahdr.info	2011	Libro
Lee, P. (2011). Por que aprender História? <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, Brasil, n. 42, pp. 19-42, out./dez.. Editora UFPR. Tradução: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza	2011	Artículo
Schmidt, M. (2012). Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. <i>Hist. R.</i> , Goiânia, v. 17, n. 1, pp. 91-104, jan./jun.	2012	Artículo
Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. <i>Antitéses</i> v. 5, n. 10, pp. 519-536, jul./dez. DOI: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p519	2012	Artículo
Seixas, P. (2012). Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. <i>Antitéses</i> . v. 5, n. 10, pp. 537-553, jul./dez.	2012	Artículo
Gómez, C. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. <i>Clío, History and History teaching</i> , n. 39. ISSN: 1139-6237. http://clio.rediris.es	2013	Artículo
Gómez, C.; Ortuño, J; Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. <i>Revista Tempo e Argumento</i> , Florianópolis, v. 6, n.11, pp. 05–27, jan./abr. 10.5965/2175180306112014005 http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005	2014	Artículo
Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. <i>Revista Internacional de Ciencias Humanas</i> . v. 3, n. 2, pp. 25-33 < http://lascienciashumanas.com >, ISSN 2530-4526	2014	Artículo
Zavala, A. (2014). No es lo mismo, pero tampoco es tan distinto. Acerca de enseñar historia, pero en otros lugares y en otras circunstancias. En: Zavala, A. Otras aulas, otras historias. La didáctica de la historia en el salón de al lado. Editorial Biblioteca Nacional. pp. 7-21.	2014	Cap. Libro
Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa <i>Educar em Revista</i> , núm. 60, abril-junio, pp. 107-146 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil	2016	Artículo
Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in History Education: implications for teaching and learning. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, Brasil, n. 60, pp. 161-170, abr./jun.	2016	Artículo
Zavala, A. (2016). Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. <i>Revista História Hoje</i> , v. 4, nº 8, pp. 181-203 DOI: 10.20949/rhhj.v4i8.185	2016	Artículo
Miralles, P.; Gómez, C. (2017). «Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», <i>Historia y Memoria de la Educación</i> , n. 6: pp. 9-28.	2017	Artículo
Schmidt. M. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. <i>Clío & Asociados</i> . La historia enseñada. 2017 (24) ISSN 2362-3063 (digital), pp. 26-37	2017	Artículo
Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. <i>Diálogo Andino</i> . n. 53, 2017. pp. 87-99.	2017	Artículo

Delgado, F. (2019). La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso. <i>Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales</i> . n. 4. DOI: https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76	2019	Artículo
Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado, <i>Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales</i> , n. 6. DOI: https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6	2020	Artículo
González, A.; Santisteban, A. & Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. <i>Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , n. 13, pp. 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m13.fehf	2020	Artículo
DOCUMENTOS SOBRE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN EL CONTEXTO NACIONAL	AÑO	TIPO DE PUBLICACIÓN
Aguilera, M. (1951). La enseñanza de la Historia en Colombia. México Distrito Capital: Talleres Cultura. Derechos reservados: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.	1951	Libro
Ministerio de Educación Nacional (ed.). (2002). Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf .	2002	Documento curricular
Pinilla, A. (2003). El compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. n.45 II Semestre Universidad pedagógica Nacional. Digitalizado por Red académica	2003	Artículo
Calvache, J. (2004). Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el "Frente Nacional":1958-1974. <i>Rhela</i> . v. 6. año 2004	2004	Artículo
Rodríguez, J. (Comp.). (2004). Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá, Bogotá: Universidad Nacional, Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP.	2004	Informe investigación pública
Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias-Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf	2006	Documento curricular
Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH) del Departamento de Historia de la Universidad Nacional. (2007). Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico. Secretaría de Educación del Distrito.	2007	Documento curricular
Guerrero, C. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007, Magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia Bogotá, Colombia	2011	Tesis
González, M. (2011). La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010, Tesis Maestría en Historia Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana.	2011	Tesis
Acevedo, A.; Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales, <i>Revista Colombiana de Educación</i> , n. 62. Primer semestre de 2012. pp 221-244	2012	Artículo
González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. <i>Praxis Pedagógica</i> n.13, Bogotá, enero- diciembre, ISSN 0121-1494, pp. 56-73	2012	Artículo
Jiménez, A.; Infante, Acevedo, R.; Cortés, R. Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , n. 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia.	2012	Artículo

Rodríguez, S. (2013). Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930 1960). Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia Ciudad, Colombia.	2013	Tesis
Londoño, R.; Aguirre, M.; Sierra, I. (2015). La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. Informe de estudio. Secretaría de Educación del Distrito, Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas y Dirección de Preescolar y básica.	2015	Informe investigación pública
Morales, V. (2016). Senadora de la República. Proyecto de Ley “Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”. Bogotá D.C. abril 21 de 2016.	2016	Proyecto de Ley
Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades <i>FOLIOS</i> Segunda época. n. 46 Segundo semestre de 2017 pp. 1 5-27	2017	Artículo
Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales. Panamericana Formas E Impresos S.A. 2017	2017	Documento curricular
El Congreso de la República, Ley 1874 27 dic de 2017 por la cual se modifica parcialmente la Ley general de educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.	2017	Ley
Quintero, F. (2018). Campo de la enseñanza de la historia en Colombia, 2000-2017. Maestría en educación Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.	2018	Tesis
Arias, D. Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. 162 pp; 24 cm. (Colección Doctorado Interinstitucional en Educación) ISBN 978-958-787-034-3	2018	Libro
Velasco, Gina. (2018). Reformas al currículo oficial: la configuración de las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974) <i>Unipluriuniversidad</i> , V. 18, n. 1. DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.08	2018	Artículo
Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. <i>Pedagogía y Saberes</i> , n. 49, pp. 81-93.	2018	Artículo
Martínez, N. (2018). Tendencias investigativas para pensar la relación entre las ciencias sociales escolares y la epistemología de las ciencias sociales en Colombia. <i>Pedagogía y Saberes</i> , n. 49, pp. 95-113.	2018	Artículo
Rodríguez, S.; Acosta, W.; Aponte, J.; Ospina, B.; Aldana, A.; Prada, M.; Ballabio, A.; & Forero, F. (2019). Documento de sistematización de las mesas de trabajo de la Comisión Asesora del MEN sobre la Enseñanza de la Historia de Colombia con recomendaciones para actualizar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional-Ministerio de Educación Nacional.	2019	Informe investigación pública
Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. <i>Pedagogía y Saberes</i> , 52, 77–92. doi: https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289	2020	Artículo
García, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , v. 1 n. 79., pp.135-170. https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918	2020	Artículo
Guerrero, F.; Acuña, Olga. (Compiladores). (2020). La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia /. Tunja: Editorial UPTC. pp. 286.	2020	Libro
Ibagón, N. (2020). Resignificar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en Colombia. Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação histórica. pp. 115-124	2020	Memoria de evento

Arana, D.; Gutiérrez, M. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, v. 37, e77057, DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77057	2021	Artículo
Martínez, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. <i>Pedagogía y Saberes</i> . n. 57. pp. 61–80. doi.org/10.17227/pys.num57-13983	2022	Artículo
Aponte, J.; Rodríguez, S. y Acosta, W. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. <i>Pedagogía y Saberes</i> , n. 57, pp. 81-96. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981	2022	Artículo
Arias, D.; González, M.; Rodríguez, S.; Rubio, G. (2022). Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia Argentina y Chile. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.	2022	Libro

Tabla 3. Cuadro de registro de documentación **Fuente:** elaboración propia

Sumado a lo anterior, el contacto directo con los sujetos pedagógicos para la comprensión de las prácticas in situ, el reconocimiento de la complejidad del trabajo docente en el área de Ciencias Sociales, y de las condiciones y situaciones del aula no pretendió niveles de generalización u homogenización de imaginarios asociados al trabajo de la Historia escolar, mucho menos llegar a suponer respuestas universales, sino, apostar por descripciones particulares del aula, recordando su lugar de receptáculo privilegiado de disposiciones estables en el tiempo, ocasionalmente complejizadas por formas de enseñar y aprender (LAHIRE, 2004).

Bajo esta orientación también apareció el reto de cuantificar la observación de las prácticas docentes conforme los aspectos analíticos de esta investigación, de pensar en el registro de repeticiones o cambios de acciones, discursos y prácticas, de hallar otras formas de consignar contenidos recibidos por cuenta de los sujetos en el aula o en espacios diferentes a esta. Para tal fin, se diseñó un esquema de fácil diligenciamiento, cuyo principal interés estuvo en datos cuantitativos acerca de situaciones generales de Enseñanza de la Historia, que, al ser colocados a la luz de interpretaciones cualitativas, contribuyeron al entendimiento de las prácticas estudiadas, además de la propuesta de un tipo de organización de datos.

Institución Educativa Distrital XXX			
Aspecto analítico	Aspecto descriptivo	Cantidad	Observaciones
Tiempos y espacios de la práctica	Clases observadas		
	Clases desarrolladas en el salón de clase		
	Clases desarrolladas en espacios diferentes al salón de clase		
	Clases suspendidas por otras actividades curriculares		
	Clases destinadas a temáticas diferentes a		

Didáctica de la práctica	Ciencias Sociales e Historia		
	Clases basadas en recursos audiovisuales		
	Clases basadas en recursos escritos (guías, lecturas, libros)		
	Actividades pedagógicas que involucran la interpretación de documentos/ fuentes		
	Actividades pedagógicas que involucran la creatividad de estudiantes.		
	Actividades pedagógicas que involucran la argumentación de estudiantes.		
	Desarrollo de evaluaciones		

Tabla 4. Cuadro de registro cuantitativo de observación de la práctica Fuente: elaboración propia

Esta organización de información, al igual que muchas otras resulta ser una propuesta sutil de disposición de datos generales para analizar, interponer o contraponer a los diarios de campo, libretas de observación y análisis de contenido; de ella, es posible rescatar la facilidad en la visualización de aspectos categóricos de la práctica docente enunciados en lo teórico y presentes en lo epistemológico, didáctico, espacial, temporal y político de lo práctico, especificado en: las simbiosis de acciones en el aula, los contextos y la construcción del quehacer en espacios rutinarios, las disposiciones subjetivas y objetivas para el planteamiento de actividades, las herencias y tradiciones, y la concreción de la institucionalización y estructura escolar en el hacer docente.



Ilustración 5. Esquema aspectos analíticos y aspectos categoricos de prácticas docentes Fuente: elaboración propia

La sinergia de estas maneras de registrar y la unión a otras técnicas empleadas y ya enunciadas como la entrevista, es a la vez, una decisión respecto a observaciones situadas y a la decantación de aspectos específicos de la enseñanza de Historia, un posicionamiento frente a la necesidad de responder a ¿qué, cómo, por qué y cuándo se enseña?, ¿por qué los docentes validan o reúsan el conocimiento histórico en el escenario escolar? ¿cuáles son las

concepciones de la enseñanza de la Historia de quienes están en el aula? ¿cuáles son las dificultades y particularidades de la enseñanza de la historia en la práctica docente? ¿cuál es la relación de la Historia con otros campos de las Ciencias Sociales escolares en la práctica escolar? o ¿cómo se sitúa la historia frente a otros saberes con los que cuenta el docente?; es una decantación presentada en los capítulos destinados a la descripción y precisión de cada una de las prácticas docentes.

Finalmente, la metodología descrita en este apartado fue el vértice del hacer en esta investigación, gracias al paso a paso, a las fases planteadas, a los aspectos y categorías cimentadas es posible exponer en este texto la relevancia de la práctica de dos docentes que dan cuenta de la enseñanza de Historia en la escuela bogotana, donde además de ratificar el fracaso de las recetas metodológicas y la existencia de múltiples caminos para crear conocimiento en torno a este campo, contribuyeron notablemente a reafirmar que aunque se subraye el carácter refractario del hacer docente, existe un posicionamiento de saberes y prácticas de enseñanza sustancialmente diferenciado de aquellas que infantilizan lo que produce la escuela como deformado y deficitario (ARIAS, 2019, p. 82).

Acogiendo las palabras de Zavala (2016), lo hasta aquí dicho demuestra que la *práctica docente* puede ser teorizada desde *dentro* por sujetos que estudian su propia forma de enseñanza o desde *fuera* como objeto de estudio de personas externas cuyo fin termina siendo similar en la intención de teorizar un modo de hacer. Es claro que en procura de disminuir cada vez más las brechas entre el adentro y el afuera, o lo interno y externo, investigaciones agenciadas por personas que no pertenecemos a la comunidad educativa, metodológicamente deben representar un esfuerzo por investigar de acuerdo a elecciones éticas en la recolección, tratamiento y presentación de historias singulares de quien está en la escuela, propiciando lugares discursivos de participación, reivindicación e interpelación durante los distintos momentos de producción de conocimiento e intercambio de saberes adquiridos y construidos por cada sujeto.

Sin duda, esto también nos conduce al reconocimiento del imaginario social de quien mira, interpreta y escribe en búsqueda de reflexiones sobre lo objetivo y subjetivo en dialogo y escucha del hacer del otro, Freire recomendó que es escuchando como aprendemos a hablar con otros, pues sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él (FREIRE, 1997), y para este caso, además, otorga una retrospectiva del camino investigativo recorrido tanto de quien investiga como de los docentes que participan de la investigación.

Así las cosas, los otros capítulos que constituyen este trabajo abogan por la explicites y congruencia con los postulados metodológicos aquí descritos, al igual que por el compromiso

por destacar la ambigua relación entre las dimensiones objetivas y subjetivas que gobiernan la práctica en el escenario escolar y en los locus de identidades individuales y sociales, donde el docente deja de lado el básico rol de aplicador “dador de clases” para asumirse como productor de epistemes y cultura conforme el contexto donde actúa (DINIZ, 2007, p. 89).

CAPÍTULO IV

PREGUNTAR, APRENDER Y CONCLUIR: UN PROCESO BÁSICO EN LA PRÁCTICA DE MARGOT

La práctica docente es una revolución, y eso me mueve, pues gran parte de la clave está en creer; definitivamente, si yo no creyera que es posible conquistar cambios, lograr transformaciones, así sean pequeñas, hace rato me hubiese ido de la escuela.

Margot Ardila, 2022.

Tanto este como en el siguiente capítulo están suscritos al análisis de contenido de dos prácticas docentes que en la enseñanza de Ciencias Sociales escolares abordan la enseñanza de Historia; el lugar protagónico de la cotidianidad, las relaciones en aula, las percepciones del mundo puestas en las voces de los sujetos pedagógicos, y las conexiones entre trayectorias vitales y saberes escolares enseñados y aprendidos (FORQUIN, 1992) son develados en un relato con perspectiva etnográfica en el que se recogen características de las formas pedagógicas en las que el conocimiento histórico nace, se transforma y cobra sentido en las particularidades del código disciplinar.

Siendo este el horizonte, invito al lector a encontrarse con miradas subjetivas y objetivas de la práctica detonadas por el contacto con la historia personal de los profesores, las condiciones laborales impuestas por la normatividad que rige su profesión, las características de la escuela como Institución Educativa Distrital, los tiempos y espacios del hacer, las didácticas que acogen la simbiosis de la acción, y finalmente, los caminos hacia epistemes fecundas en perspectivas sobre la Historia escolar.

Así las cosas, la clave de lectura de este capítulo ha sido diseñada bajo el argumento de la presencia de la Historia en el espacio escolar desde la óptica de *las maneras de hacer* de la docente, entendiéndola como sujeto configurado por particularidades y generalidades de su trayecto vital. El recorrido descriptivo por la selección y abordaje de contenidos temáticos, recursos didácticos y estructuras discursivas, conducen no solo a características propias de la práctica de esta docente, a sus experiencias, tradiciones e innovaciones, sino a relaciones concretas entre la propuesta de aula y las orientaciones curriculares de las Ciencias Sociales escolares. Conceptualmente, son evidentes los aportes contemporáneos de la enseñanza de la historia y la educación histórica, colocando en primer lugar la construcción del pensamiento histórico en asocio a habilidades interpretativas, argumentativas y deductivas, para lo cual, se

intenta responder a preguntas propias de la indagación por la práctica docente situadas en ¿quién? ¿qué? ¿cuándo y dónde? y ¿para qué enseña?

4.1. Vigencia de lo personal en los trayectos de la práctica: la Historia de Margot

Empezaré diciendo que conocí a Margot una tarde del año 2016 cuando se acercó a la Secretaría de Educación del Distrito a averiguar por un medio de transporte para llevar a sus estudiantes a una obra de teatro sobre las memorias del conflicto armado, una compañera nos puso en contacto porque para ese entonces yo trabajaba allí, me encargaba de la atención a los estudiantes víctimas del conflicto, de las pedagogías de las memorias promovidas en las escuelas públicas de la ciudad y de algunos otros trámites administrativos que suelen ser menos atrayentes. Desde entonces mantuvimos contacto, la invité a participar de actividades pedagógicas, espacios culturales y académicos en los que se abordaban temas que con seguridad eran de su interés; en la conversación siempre aparecía la enseñanza de los avatares de la historia de este complejo país, reflexiones sobre noticias que antecedían el día a día del espectáculo político, y las maneras posibles de conquistar a las nuevas generaciones en medio de la comprensión del mundo social.

Con el inicio de esta investigación doctoral y el interés por estudiar las prácticas de docentes de Ciencias Sociales devino la invitación y selección de los sujetos con quienes se emprendería la maratónica tarea de entender la gestación de pensamientos y conocimientos históricos en el aula de clase con estudiantes matriculados en colegios públicos de Bogotá, y donde pese a la rutina hay novedades minúsculas que se atreven a desafiar la cotidianidad áulica; es una hazaña maratónica porque como enuncia Amado (2017) todo proceso educativo equivale a múltiples formas de constitución de sujetos y de sociedades a partir de denominadores comunes y capacidades específicamente humanas (educabilidad, plasticidad) determinadas por condiciones, intenciones, actos y acciones (prácticas y métodos pedagógicos), relaciones y evaluaciones, en las que inevitablemente se involucra el docente, es decir, se envuelve un sujeto con su historia de vida, su carga cultural, anhelos y expectativas que le componen identitariamente.

Dice Mills (2009), lejos de cualquier precepto positivista, que una de las cosas más interesantes de investigar el mundo social está en recordarse a uno mismo, en no separar la experiencia personal del producto intelectual, y de comprender otros hombres y mujeres como actores históricos y sociales, con variedades concordantes a las diferentes formas sociales de las que hacen parte. En sintonía con esto y como dije en el capítulo anterior, el listado de

nombres a quienes les compartí la invitación a participar de esta investigación lo construí de manera intensional, las variables poblacionales, laborales, profesionales y personales configuraron un mosaico variado de posibles maestros y maestras con quienes sería factible desarrollar un estudio que antes que nada era colaborativo, los aprendizajes, hallazgos y conclusiones estarían dados por momentos de dialogo, intervención y análisis entre ellos y yo.

Así llegó el nombre de Margot a este proceso. Ella, junto con su historia, sus maneras de ser, decir, pensar y sentir habitan estas líneas, por eso, cuando reviso el cumulo de información recolectada, leo e intento interpretar lo explícito e implícito, lo que está por debajo de las palabras, en lo entredicho, murmurado o silenciado, encuentro el hacer de esta maestra, a quien los ojos color esmeralda parecen sonreírle cuando se adentra en narrativas que describen su ser docente construido y deconstruido en el trasegar constante del aprender a enseñar. Dice que si o si tiene carga santandereana²⁸, las conexiones con Santander las reafirma cada que vuelve a ese territorio y se encuentra con su pasado, con relatos vecinales y boleros de antaño, con gastronomía que huele a guayaba y bocadillo, con naranjos sembrados entre la quebrada y el río, con la “berraquera” para afrontar las situaciones y la aridez del tono con el que verbaliza las cosas simples.

De su padre, un hombre al que la orfandad abordó a temprana edad heredó el carácter fuerte, y de su madre, una mujer que nació empoderada y fue capaz de dejar la casa para salir a trabajar siendo muy joven y convertirse en maestra de escuela conserva la actitud “contestona”, reflexiva y, a veces, sarcástica. Hija de padres de origen campesino arrastrados a Bogotá por cuenta de la ola de violencia, recuerda que,

siempre tuvimos unas dificultades muy berracas, mi papá fue alcalde de La Paz en Santander entonces en esa época fue que se dio la violencia tan dura de los años 50s, mi papá estaba en un pueblo conservador y le anunciaron que lo iban a matar, entonces tuvo que salir corriendo de ahí de la Alcaldía esa noche con las armas de dotación escondidas por todas partes del cuerpo y mi mamá tuvo que salir corriendo también, no me acuerdo bien cómo era la cosa, el caso es que tuvieron que salir corriendo y llegaron a Bogotá mi mamá con cinco cajas, con maletas y cinco chinos y mi papá pues ya estaba acá en un inquilinato cerquita donde mi abuela materna (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022).

²⁸ Gentilicio otorgado a persona proveniente del departamento de Santander- Colombia.

De un total de nueve hijos ella fue la penúltima y la única que decidió ser maestra. La mayor parte de su vida vivió en Kennedy²⁹ donde sus padres lograron una casa con subsidio de la Caja de Vivienda Popular,

mi mamá trabajaba a la vuelta de donde vivíamos. Entonces, le decía a mi hermana: tráigame para ocho personas porque había niños que no habían almorzado. Eso nos dio a nosotros un sentido de la vida, de solidaridad, que nos marcó a todos muy fuerte, ella no podía concebir que los niños llegaran con las manos quemadas por los papás porque habían cogido una arepa (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022).

Con beca y ayuda económica de algunos familiares Margot cursó su primaria y una pequeña parte del bachillerato en el colegio la Presentación, allí, el docente de Música quien en realidad estudiaba para ser docente de Sociales, la acercó a la lectura y a cuestionamientos por el mundo social, “era un hombre muy pilo, comenzó a hablarnos de cosas muy importantes, de los indígenas, de temas que nunca se veían en ese colegio, él fue quien de alguna manera vio que habían ciertos elementos que podrían pulir en mí” (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022).

Terminó sus estudios en el Colegio La Paz donde las monjas la dejaban quedarse en la biblioteca a estudiar en las tardes bajo la orientación de un profesor de Sociales con quien leyó la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire, El origen de la propiedad privada y el Estado de Friedrich Engels entre otros.

Casi que este profesor motivó mi entrada a este mundo de las Sociales, él mismo me acompañó a la universidad a escribirme, yo con uniforme de diario del colegio fui a escribirme con él a la Universidad Pedagógica y también me acompañó a la Distrital, y él me dijo quédese en la Pedagógica y me quedé en la Pedagógica (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022).

En el año 1984 entró a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a estudiar Ciencias Sociales, su notable interés por temas relacionados con la Historia hace que recuerde significativamente a maestros incidentes en su proceso, “me marcó un profesor italiano que daba una materia que se llamaba Conocimiento crítico y científico (...) lo recuerdo cuando le hablo a los chicos sobre progreso, ciencia y tecnología”(Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022), en ese entonces el currículo destinado a la formación de licenciados oscilaba entre conocimientos históricos y geográficos principalmente, los estudiantes debían decidir la

²⁹ Kennedy es una de las 20 localidades de Bogotá- Colombia, según cifras de la alcaldía cuenta con 1.034.838 habitantes en 3.800 hectáreas de extensión. En 1963 tras el asesinato del presidente estadounidense John Fitzgerald Kennedy sus pobladores decidieron llamar la localidad “Ciudad Kennedy”, decisión ratificada en 1967 por el Concejo de Bogotá.

línea de profundización por alguna de estas dos disciplinas, recordemos que la Licenciatura en Ciencias Sociales en la UPN inició en 1955 con los aportes de algunos profesores y egresados de la Escuela Normal Superior (1936-1952) como Guillermo de la Torre, Luis Eduardo Nieto Arteta, y Guillermo Ospina queriendo formar maestros para la educación primaria y secundaria desde un enfoque humanista; en la década de 1970 fue notable la influencia de movimientos sociales y políticos de la época, a lo que se adjudica la reforma de 1979, la modificación del plan de estudios y la incorporación de una perspectiva crítica y analítica anclada a nuevas formas de investigar (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2023)

Tras terminar sus estudios de pregrado se propuso estudiar francés, logró hacer seis de diez semestres. Se casó con un hombre a quien recuerda con profundo cariño y respeto pues su partida de este mundo aparece como una marca inserida en el relato de sí misma, cursó la maestría en Ciencias Políticas en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) con una tesis sobre el conflicto armado, y posteriormente, realizó una especialización en Lúdica intentando sopesar el ámbito didáctico de su hacer docente. En medio de todo esto nació Juan, su único hijo, a quien con frecuencia dedica buena parte de sus motivaciones, habla de él con invaluable admiración, combina las anécdotas de su vida personal con las vivencias del colegio donde trabaja, trata de enumerar ansiosamente las cosas que hace en el día a día, la preparación de clases, la asistencia espacios pedagógicos, el trabajo con sus compañeros, y en todo ello, siempre sobresale su hijo como un interlocutor válido que alimenta sus saberes, aprecia sus ejercicios pedagógicos u ofrece nuevos recursos para indagar con sus estudiantes.

En un promedio de treinta y cuatro años de experiencia como docente de aula escolar que iniciaron en el año 89 en un colegio privado de la localidad de Engativá, su trasegar está compuesto por varios escenarios escolares, menciona su inicio como temporal (provisional) en el colegio Faustino de donde pasó a trabajar en el colegio OEA en Kennedy alimentando por diez años su práctica con actividades de teatro, periódicos murales y grupos de estudio con sus estudiantes, tras la muerte de su esposo se trasladó al Colegio Tibabuyes en la localidad de Suba en el que duró siete años y del que recuerda con cariño el museo escolar, especialmente, la exposición de Bojayá en tiempos donde la memoria histórica se volvió un deber de estado³⁰. La reestructuración de la planta física de este colegio implicó el traslado de una buena parte de los docentes, en el caso de ella le significó llegar al Colegio Toberín en la

³⁰ Con la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 del año 2011, emergió el Artículo 143 “El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto.”

localidad de Usaquén donde completa 15 años de acompañar con ostento pedagógico a estudiantes de bachillerato.

El tránsito por los colegios es a la vez un recorrido por la vida personal de la docente, las etapas de cambio, duelo, anhelos, expectativas y construcción del quehacer son a la vez la arquitectura que sostiene espacios y tiempos de su práctica docente, que mutan tras el encuentro y regocijo con otros, pues como anuncia Daniel Suarez (2007), narrar el universo pedagógico es reafirmar la necesidad antropológica de construir relatos sobre nosotros mismos, en los que se incorporan reflexiones que apelan a significar y resignificar las experiencias personales y laborales en pro no solo de una comprensión individual, sino, del mundo, de los errores por mejorar, de dificultades, esquemas y resistencias escolares que dialécticamente parecen mantenerse vivas.

4.2. Políticas de la práctica: una maestra del estatuto 2277

Reconocer la influencia del ámbito estructural de lo laboral en lo personal, profesional y académico de un/a docente no significa reducir la vida y las relaciones emergentes a la inamovilidad de la producción y reproducción de una estructura inamovible o ahistórica, en evidencia, entender el orden estructural nos permite interpretaciones de la esfera *jerárquica* y *centrífuga* con la que los sujetos adoptan o resisten determinado sistema de valores con elementos que cambian o permanecen en dicha estructura (DE CERTEAU, 1999). Precisamente, lo que en capítulos anteriores denominé las *huellas de la institucionalización escolar en la práctica docente* se sintoniza con condiciones estructurales que cimentan la práctica de enseñanza por medio de la transmisibilidad prevista en estatutos, reformas, circulares y actos administrativos.

Bajo esta concepción conviene situar la práctica de Margot en el estatuto docente consignado en el Decreto 2277 del año 1979 con el cual se definió un “régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1979) Este decreto rigió hasta el año 2002 la profesión de miles de docentes en el país, por tanto, quienes ingresaron póstumos a esta fecha les reglamenta otra norma, entre otras cosas, el decreto 2277 condicionó el ejercicio de enseñanza a un título como docente o a estar inscrito en el escalafón nacional, en esta misma línea, el ascenso estaba sujeto a la acreditación de un título

académico diferente al que presentó en el ingreso, o la inscripción y participación a cursos de capacitación y actualización pedagógica.

En conformidad, la carrera docente era concebida como

el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial, garantiza la estabilidad de dichos educadores en el empleo, les otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanentes, establece el número de grados del escalafón docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos de carácter docente. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1979, Art 26)

Este discurso hace parte del acercamiento de la política educativa nacional a recomendaciones sobre mejora de la calidad otorgadas por las misiones extranjeras Currie (1951), CEPAL (1957) y Le Bret (1958), que visitaron el país después de mitad de siglo, y a una queriente necesidad de organizar y dar un estatus de profesionalización al ejercicio docente, señalado por Tenti (2005), como un interés latinoamericano encajado en títulos de profesionalización y en la condición salarial de un sistema educativo moderno con formación especializada, exigencia académica y paradójicamente poca remuneración.

Precisamente, las *huellas de la institucionalización escolar en la práctica docente* devienen en primera instancia del estatuto al que corresponde el nombramiento del profesor, aquel que determina objetivamente sus derechos y deberes dentro de un sistema calificado por Rodríguez (2019) como una superposición entre prácticas policiales de conducción docente, ligadas al reglamento, a la inspección, y a prácticas gubernamentales que economizaban los esfuerzos del Estado vía el “aumento” salarial y la creación de nuevas expectativas sobre su carrera.

Por tanto, en las formas de hacer, narrar y concebir el mundo por parte de los docentes aparecen las producciones y reproducciones de un orden estructural de larga o mediana duración según su apropiación e incidencia; la trascendencia que Margot concede a los derechos otorgados por su estatuto docente, considerándolos una variable significativa para comprender su permanecía en el aula, recaen en:

si no fuera por la Secretaría de Educación y los beneficios que me dio yo hubiera tenido que trabajar por la tarde, entonces yo no hubiera estado con mi hijo cuando era pequeño (...) Las capacitaciones me encantan y yo valoro mucho esa posibilidad. Hay algo que me apasiona y valoro brutalmente, la libertad de cátedra, por eso a mí no me gustaba para nada los colegios privados porque allá se rige usted por el plan de estudios, eso me encanta, la autonomía (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Si bien, los docentes hacen parte de una jerarquía organizacional, es en las prácticas educativas donde se sedimentan las disposiciones legales y las normativas de regulación mantenidas durante décadas, develando permanencias versus transformaciones de prácticas escolares correspondientes con necesidades en tiempos y espacios específicos, y no precisamente, en la dirección demarcada por las políticas públicas (ROCKWELL, 2018), siendo que los fines de la práctica no se reducen a la consigna normativa, sino a lo que pasa en el aula y a lo concreto del desarrollo pedagógico.

Fuera del estatuto docente 2277, la práctica de Margot al igual que las del resto de docentes del país esta ceñida a la Ley General de Educación 115 de 1994 y a los referentes de calidad correspondientes a las diferentes reformas y propuestas curriculares para el área de Ciencias Sociales, ante lo cual, partiendo de concepciones puestas por Velazco (2018) es posible inferir que las peculiaridades de este tipo leyes, decretos, reformas y resoluciones expedidas en el dinamismo del sistema educativo pocas veces se traducen en transformaciones disciplinares o pedagógicas profundas, así, la correlación de la docente y la política demarca la asimetría con la que la práctica accede a la norma y viceversa;

De lo que pasa en el aula algo que se nos critica a los maestros, y eso también hace parte de una tradición de nuestra formación, es que no conocemos nuestras propias políticas educativas, no solamente en el área de Ciencias Sociales, sino pues en todas las áreas. Por un lado, va la política educativa y, por otro lado, el ejercicio docente con todo con la institucionalidad (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Entiéndase la desatención a las formulaciones normativas -que sucede en la mayoría de sistemas educativos- como una posible obstinación consciente o inconsciente a procesos de burocratización del hacer docente, a trabajos prescritos y a la proletarización de la enseñanza (PERRENOUD, 2004), esta autonomía docente es a la vez una postura práctica sobre los contenidos disciplinares y las condiciones a través de micropoderes dispuestos en estrategias de resistencia y huida a estructuras organizacionales, denominados por De Certeau (2000) modos de operación o esquemas de acción que permiten ver como lo cotidiano es reinventado por sujetos no necesariamente pasivos.

En conformidad, la relación de la docente con los lineamientos curriculares y los estándares por competencias denota en la práctica de enseñanza el acogimiento o rezago ante dichas propuestas, que Margot refiere así:

yo no soy tan puntual en hacer lo que dicen los estándares, los lineamientos son claros y me parece que yo respondo más a los Lineamientos, respondo con la malla; pero con los estándares no soy tan juiciosa, digamos que lo soy pero más en la

cotidianidad, no tanto en los contenidos de las áreas; porque lo que pasó fue que cuando salieron los Lineamientos me encantaron, me encantó la malla curricular, por ejemplo, en eso del ser social me encantó, lo que fueron las sensibilidades sociales también, entonces yo los trabajé en la malla curricular a mi manera (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Bajo esta lógica, la huella institucional en la práctica docente afirma nuevamente el papel fundamental del sujeto como agente, que, aunque insertado en la estructura organizacional de su labor, es capaz de accionar en contextos normatizados con acciones cotidianas gestadas por personas, entre personas y sobre personas (SACRISTÁN, 1998, p. 35) adquiriendo un sentido genuino, correspondiente a las dinámicas propias de la escuela, y a sujetos cuyos quehaceres se enmarcan y sobreviven en la vigencia o cambio de las estructuras que configuran lo educativo (VERGARA, 2016).

De todo esto llama la atención la pluridimensionalidad de la práctica docente, los aspectos que se entrecruzan en el medio específico de la enseñanza institucionalizada y los valores implicados en la cultura escolar conforme lo normativo, entendiendo con Margot los ámbitos de un microambiente docente que puede ser o no prolongado con fines y objetivos relacionados con el proceso educativo, de una docente que tiene el poder profesional de configurar, con algún grado de originalidad, la práctica que realiza, aunque esta se encuentren dentro de tradiciones e instituciones prefiguradas en directrices como aquellas de orden curricular (SACRISTÁN, 2007).

4.3. Construcciones del quehacer en contexto: colegio Toberín IED

En coherencia con lo enunciado y con lo dispuesto por Van Dijk (1997), el contexto al que corresponden nuestras acciones y sistemas discursivos nos enfrenta a adjetivos interpretativos de lo espacial, temporal y semiótico de las prácticas, a escenarios materialmente concretos que alimentados de lo simbólico permiten ser caracterizados de acuerdo con dinámicas propias de su entorno. De esta manera, en un intento por acercar las características de esta escuela a la figuración de un paisaje que permita la comprensión contextualizada de este espacio y de algunas de las interacciones sociales y tradiciones subyacentes que en él se generan, retomaré algunas razones atribuidas por Tenti para explicar la relación *contexto-condición docente* (TENTI, 2010) en el caso de Margot.

La primera, corresponde al vínculo socio económico entre el contexto de la docente y el de la escuela, tanto en aspectos infalibles de reestructuraciones institucionales, normativas y pedagógicas, como en imágenes identitarias suscritas a particularidades del relato biográfico,

representaciones de sí misma puestas en un presente narrado, valorado y significado de acuerdo con su experiencia. El relato de Margot se impregna del contexto ampliado de su cultura escolar, la interpela desde ambivalencias sindicalistas o posibilidades de cambio de rol en su ejercicio profesional, siendo esto parte de su interacción social y de una tradición subyacente al desempeño docente, y por tanto, no alejada de su práctica, por ejemplo,

Me encanta escuchar los sindicalistas, a la gente que tiene claridad. Entonces como me encanta yo me apasiono y terminé participando, entonces se la pasan diciendo en el colegio que por qué yo no soy la líder sindical, y yo digo no no no no no no, ni al sindicato ni nada de esas vainas, yo no me quiero desgastar, bastante estrés me gano en el colegio por mis prácticas, no por el colegio mismo sino por la apropiación de mis clases, porque lo asumo con responsabilidad. Entonces, yo cómo voy a meterme a la vaina sindical, a mí también me han dicho que por qué no soy coordinadora, y para mí eso es un desperdicio porque muchos buenos profesores se desperdician entrando a ser coordinadores, porque como directivo termina quemándose (Entrevista Margot Ardila en 30/05/2023).

Lo segundo estima la comprensión de una tradición transmitida en contactos, información, habilidades, normas, e ideologías, haciendo posible distinguir la influencia de diversas consignas educativas. Con esto me gustaría situar el proyecto institucional del colegio el cual, junto con el manual de convivencia, por solicitud de la Secretaría de Educación se encuentran en revisión y ajuste, siendo que el discurso misional recae en el

desarrollo integral de la población estudiantil a través de procesos y proyectos pedagógicos, cualificados desde los alcances de la ciencia, la tecnología, el arte, las humanidades y el compromiso ético, cívico y ambiental, a fin que el estudiante se desempeñe en forma autónoma, crítica, solidaria y competente dentro del núcleo familiar y en la sociedad (COLEGIO TOBERÍN, 2020, p. 21)

Para lo cual, el colegio ha estipulado como enfoque pedagógico el Aprendizaje Basado en Problemas, viendo en este un camino de construcción de conocimiento, razonamientos y juicios críticos en el proceso de planteamiento e implementación de saberes, además, de aprendizajes colaborativos y grupales que comprometen mínimamente a estudiantes y docentes.

Como será posible dilucidar más adelante, la enseñanza de Historia propuesta por Margot dialoga de manera directa y congruente con este enfoque, la docente refleja simpatía hacia esta consigna educativa en la planeación y desarrollo de sus clases esforzándose por corresponder con los presupuestos básicos de este. Las guías planteadas para cada uno de los periodos académicos son cuidadosas en proponer un problema, identificar los conocimientos

previos que los estudiantes, compartir información sobre el tema, crear nuevos cuestionamientos, presentar soluciones y concertar conclusiones (TORP; SAGE, 1999).

Una reivindicación que yo pienso está siempre en mi trayectoria y en mi trabajo y que justo se relaciona con esto que estamos implementando del ABP, tiene el sello de la necesidad de reivindicar y desarrollar el pensamiento crítico, de ser cuestionadores de esta realidad que tenemos hoy, porque me parece que lo de hoy es mucho más significativo porque evidencia lo que estamos diciendo del pasado, entonces, cuestionar temas del pasado, a la vez, es ponerlos en presente, por ejemplo, traer el caso de Sarmiento Angulo cuando uno habla de las burguesías y del poder de las burguesías absolutas y toda esa cantidad de cosas, uno dice: hay conexiones en el tiempo (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Estas maneras en las que lo pedagógico refleja un ámbito curricular y unos códigos disciplinares, es lo que desde los estudios curriculares (SACRISTÁN, 2007; GOODSON, 1991) entendemos como las expresiones de equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre lo escolar en un momento dado, pues a través de ellos afloran fines de la educación escolarizada, en sus formas y contenidos, mostrándonos un mundo educativo lejano de neutralidades y respondiente a proyectos culturales de socialización específicos.

La tercera relación contextual, alude al constructo que sitúa materialmente a los distintos sujetos pedagógicos en la escuela, en este caso en el colegio Toberín creado en el año 1999 como Institución Educativa Distrital mixta en la localidad de Usaqué³¹, ofreciendo jornadas mañana y tarde en horarios de 6:20 am a 12:20 pm y de 12:20 a 6:20 pm con cuatro periodos académicos repartidos en los dos semestres del año. En la actualidad, según datos de la Secretaría de Educación del Distrito al año 2023 el colegio cuenta con tres sedes (Babilonia, las Orquídeas y Toberín) que agrupan un total de 2.744 estudiantes, la mayoría de ellos población mestiza residente en estrato tres y de origen colombiano, seguido por niños, niñas y jóvenes provenientes de Venezuela; además, de beneficios de programas de movilidad escolar³²ofrecidos por el distrito.

³¹ El promedio de escolaridad de la localidad de Usaqué fue de 12,7 años en 2017. Para los hombres fue de 12,9 y para las mujeres de 12,6 años. De acuerdo con los datos de la Encuesta Multipropósito aplicada en 2014 y 2017, la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años en la localidad presenta una mejoría, dado que disminuyó 0,26%, pasando de 0,95% en 2014 a 0,69% en 2017; y muestra un mejor desempeño que la registrada para la ciudad en las dos últimas mediciones (1,31% y 1,12% respectivamente). Para hombres la tasa es de 0,67% y para mujeres de 0,72%. Comparada con Bogotá D.C1. (1,12%), presenta 0,43 puntos porcentuales por debajo. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, 2021, p. 10).

³² Programa de la Secretaría de Educación del Distrito cuyo objetivo principal es “promover la asistencia a clases de las niñas, los niños y jóvenes de las instituciones educativas con matrícula oficial del Distrito, brindando un apoyo efectivo en su proceso de desplazamiento al colegio, y contrarrestar la deserción escolar” a la fecha, esta entidad pública cuenta con las siguientes modalidades de movilidad escolar: ruta escolar puerta a puerta, subsidio de transporte, “Al colegio en bici” (traslado en bicicleta), y “Ciempiés” (caminata con tutor).

NIVEL EDUCATIVO		SEDES		JORNADAS		PAÍS ORIGEN	
Básica Primaria	973	Babilonia	795	Mañana	1120	Colombia	1709
Básica Secundaria	992	Las Orquídeas	555	Tarde	930	Venezuela	557
Media	402	Toberín	1394	Única	694	(en blanco)	473
Preescolar	377					Wallis y Futuna	2
						Perú	1
						Argentina	1
		Países Bajos	1				
TOTAL	2.744 estudiantes matriculados						

Tabla 5. Cuadro de Matrícula IED Toberín 2023 Fuente: Secretaría de Educación del Distrito

4.4. Tiempos y espacios cotidianos de una docente de Ciencias Sociales

Afirman Carlos Ibarra e Inés Dussel (2019) que, en las últimas dos décadas la arquitectura y el espacio escolar han emergido como objetos de interés de historiografías cultivadas en América Latina con diversos presupuestos teórico-metodológicos, que, vistos en conjunto, logran un territorio fértil para comprender las gramáticas escolares donde adquieren vida las prácticas de docentes, estudiantes y familias. De la misma manera, y en lo que refiere a las temporalidades escolares, es a penas lógico que la enseñanza de Historia, igual que la de cualquier saber escolar está dada y soportada por rutinas basadas en patrones y modelos organizados de acuerdo con cada institución educativa, es decir, un horario situado en un calendario que marca el antes, el ahora y el después de las acciones escolares.

Ahora bien, la conquista del tiempo escolar bajo la construcción de un sistema horario definidor de calendarios colectivos e individuales, discriminados para cada uno de los códigos disciplinares instalados en la cultura escolar, no está lejos de lo que Le Goff (1991) expone como la medición temporal de aspectos importantes para el control, pues es el tiempo un elemento fundamental en la vida pública y cotidiana. Las muchas bifurcaciones de esto en las prácticas docentes libran la apropiación, aprovechamiento o pérdida del tiempo sobrepasan lo estipulado en el calendario institucional, y trascienden a lo vivido en el aula, se insieren en acciones extracurriculares, y en espacios que dentro o fuera de la escuela dialogan con saberes enseñados y aprendidos.

La práctica de Margot no huye a esas bifurcaciones, su enseñanza de Historia se encaja en diversos tiempos y geografías. En un *tiempo - espacio de postpandemia*, donde la escuela, y en particular el aula, fue ambientada por un paisaje de sonidos difíciles de distinguir, pupitres arrastrados de un lado a otro, risas, murmullos, pedido y prestamos de útiles escolares, llamadas de atención y timbres para cambio de clase. Todo ello en un espacio en el que predominaban rostros cubiertos con tapabocas, a los que momentáneamente se podía acceder cuando hablaban en voz alta, respondían algún cuestionario o daban una opinión frente a los

demás, Rojas (2023) describe el panorama postpandemia al que las escuelas se enfrentaron, como un reto que implicó modificaciones profundas en el escenario educativo, el ajuste a planes curriculares, la adaptación a particularidades de aprendizaje y nuevas modalidades de enseñanza según modos de comunicación, interacción, socialización y conocimiento, como el uso constante del tapabocas por un largo periodo de tiempo.

Margot adscribe la enseñanza del saber histórico a este escenario, la gramática de su práctica fluctúa entre el repaso de contenidos abordados de manera remota durante los años 2020 y 2021 y las temáticas propuestas para 31 estudiantes en el año en curso. El cuándo y dónde de su práctica coincide con la organización espacial del salón, de los momentos en los que distribuye su clase, las fechas conmemorativas, la cotidianidad y creatividad con la que presenta los contenidos en tiempos heredados y conquistados en medio de la “nueva realidad”. El salón de grado noveno (903) conserva la distribución clásica en cinco filas de pupitres dirigidos hacia el tablero y a un televisor de pantalla plana sujetado en la pared; la clase de Sociales se desarrolla entre 6:20 y 8:20 am en un aula cuyas paredes sostienen trabajos sobre los derechos de las poblaciones elaborados en cartulina. Para Dussel y Caruso (1999), es esta estructura material y comunicacional del aula la que impregna el cuerpo y el alma de una sociedad escolarizada y conducida por herencias modernas a través de diferentes pautas y normas inventadas, que no tienen nada de naturales ni neutrales.

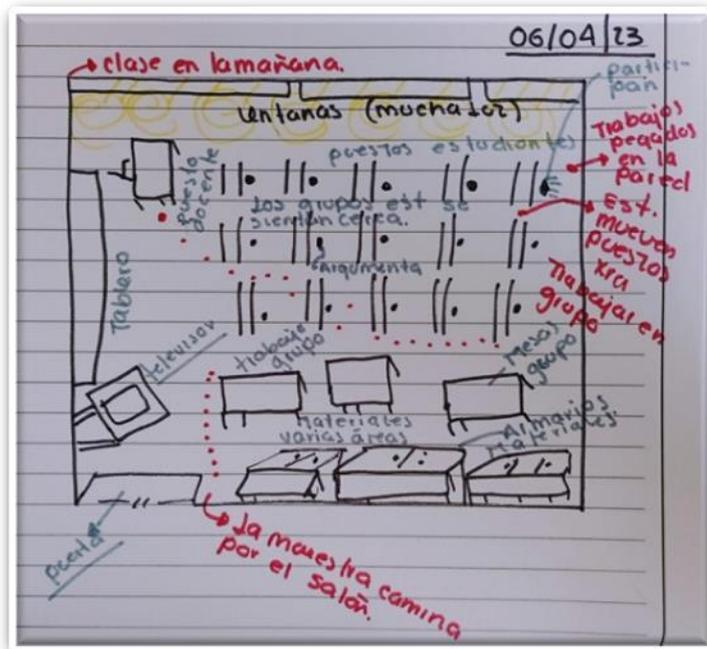


Ilustración 6. Esquema -croquis- salón de clase IED Toberín 2022 Fuente: propia

El tiempo-espacio postpandemia demuestra permanencias y cambios en los comportamientos, saberes, gestos y emisiones configuradoras de las prácticas docentes, la

transformación entre la virtualidad y la presencialidad hizo que Margot fusionara recursos didácticos utilizados en el trabajo a distancia como videos, minicortos y laminas digitales con explicaciones situadas, gestualizadas y profundas sobre cada tema, por otro lado, el uso del celular, mucho más frecuente en el retorno a la escuela, fue pactado con base en consultas e indagaciones relacionadas con lo trabajado en clase; en lo que corresponde al avance en el desarrollo de contenidos del plan de estudios, este era más reducido entendiendo que la atmosfera de la presencialidad requiere de interacciones naturales por parte de los sujetos en un espacio áulico.

Al respecto, en uno de los estudios recientes de María Paula González, la autora argentina afirma que en las prácticas de docentes que enseñaron Historia durante y después a la pandemia, “se produjeron reacomodamientos de contenidos de enseñanza que, probablemente, se sigan revisando puesto que en muchos casos aquellos proyectos multidisciplinares con saberes conectados que ya se practicaban en muchas escuelas, se potenciaron aún más” (GONZÁLEZ, 2020, p. 8), evidente en el caso de Margot con la búsqueda e implementación de audiovisuales, mapas digitales y consultas en la red.

También, es preciso hablar de un *tiempo-espacio normatizado*, por lo menos, desde la concepción legal de las Ciencias Sociales como área obligatoria y fundamental³³; según Ibarra y Dussel (2019) las geografías escolares acunan materialidades de los horizontes y fines educativos institucionalizados generación tras generación, entonces, las cuatro horas semanales dedicadas por Margot al pensamiento social con grado noveno corresponden a un tiempo obligatorio habitado en un salón de clases. La imperiosa predominancia del aula hace que otros espacios de la escuela no sean explorados como posibles ambientes de aprendizaje, pareciera que la génesis de la escolarización del saber se mantiene en el ritual heredado del salón de clases como morada del conocimiento disciplinado, estructurado y mediado por la docente.

En este orden, la correspondencia tiempo-espacial en la práctica denota formas arquetípicas del ejercicio de poder y la materialización de la norma, como afirma Cuesta (1997), las relaciones pedagógicas dentro del aula son retóricas ritualizadas del saber escolar, son aspectos indispensables para comprender la evolución de las disciplinas, haciendo del poder del saber un tiempo y espacio no solo en el discurso, sino, en la práctica cotidiana

³³ “Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.” (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994, Art. 23)

reglamentada, distribuida y mantenida en el cumplimiento de las horas de enseñanza, la conmemoración de efemérides, y el abordaje de unos temas mínimos.

Los *Tiempos- espacios de enseñanza de Historia* son calificados por la docente como lentos pero coherentes, y en coincidencia con lo subrayado por Barton y Levstik (1996) son conocimientos donde la posibilidad de conocer la realidad y proponer modelos explicativos sobre el pensamiento histórico aviva el análisis conceptual y discursivo como intensión primordial, más que el cumplimiento acérrimo de un plan de estudios. Hablamos de un conocimiento-proceso que antecede la puesta en escena en el aula con tiempos y espacios de indagación, planeación y organización (SACRISTÁN, 2007), ocurridos en una realidad explorada en contacto con ambientes, contenidos, fuentes y personas para la retroalimentación e inspiración de la enseñanza,

me encanta hacer vida cultural, entonces siempre estoy buscando qué hacer, digamos obras de teatro, a mí el teatro me mata, me conecta brutalmente y entonces cuando yo estoy viendo la obra de teatro, yo puedo estar ahí y cojo las notas en el celular y empiezo a escribir lo que me parece que me podría contribuir para la clase. También, me gusta mucho hablar con terceros (...) yo cojo mucho de las personas con las que interactúo y me han aportado, personas que me vinculan con otros espacios oportunos, y me traigo los aportes para los chinos y me meto en eso y empiezo a mirar a ver qué me puede servir para poder profundizar en un tema (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

En clave de esto, resalta Carretero que la evaluación de evidencias y la obtención de información para la enseñanza y alfabetización histórica, en el docente al igual que en el historiador, implica el análisis de un contexto en el que la selección de la evidencia, su interpretación y las aptitudes de evaluación juegan un papel preponderante en el proceso de razonamiento histórico (CARRETERO; RODRÍGUEZ, 2009, p. 78), por eso, desde el punto de vista educativo, esta actividad docente parte del supuesto de que los contenidos de historia presentados en aula son resultado de tiempos de formación intelectual, búsqueda y deliberación dentro y fuera de la escuela.

Así, la práctica también aparece suscrita a unos *tiempos- espacios para explicación de contenidos históricos*, en ellos la docente desenvuelve rutinas de control como llamado a lista, revisión de tareas, asignación de pupitres, y en medio de todo esto, explicación de contenidos históricos privilegiando el desarrollo de habilidades narrativas, interpretativas y argumentativas basadas en la comprensión de nociones temporales, contextuales y causales (quién, qué, dónde, cuándo, cómo). Para tal fin, aborda con seriedad, profundidad y detalle los conceptos planteados, por eso, más que cumplir fielmente el plan de estudios, se satisface de

lograr comprensiones, asociaciones y reflexiones históricas con sus estudiantes. En palabras de Margot,

Yo recorro a esas explicaciones, y ahí sí podemos hablar de un tema hoy, digamos, sí voy a trabajar la identidad étnica, yo no puedo hablar de la identidad, ni decir que somos mestizos o somos afros o somos indígenas sin profundizar la explicación. Entonces, por eso mis clases seguramente son más lentas, son mucho más lentas en contenidos, pero me siento tranquila de haber hecho una secuencia lógica de aconteceres (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Un aspecto fundamental de todo esto es la ruptura con maneras anquilosadas de gestar el pensamiento histórico en el aula. En capítulos anteriores vimos cómo durante años la enseñanza de Historia respondió a los tiempos de la nación, a epistemologías positivistas resguardadas en disciplinamientos, memorización y repetición de información, sin duda, hoy encontramos otras formas de imaginar, sensibilizar y trabajar la Historia, tanto por transformaciones en las concepciones de la temporalidad, como por cambios en los tiempos de la práctica y los ritmos de enseñanza.

En esta perspectiva, la docente atiende y crea *tiempos- espacios de incidencia*, en ellos los sujetos con quienes construye el acto pedagógico develan procesos de corto y mediano plazo en los que la relación con lo aprendido y experimentado en términos de saberes escolares han sido influyentes en sus desarrollos personales; incidencias directas en las vidas y decisiones de los sujetos decantan en tiempos de reflexión y aprendizaje que sacan a Margot de lo cotidiano y la disponen ante balances contemplativos sobre la importancia de la Historia en la vida de los sujetos (COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA, 2022), al respecto relata la docente,

por ejemplo, uno de mis estudiantes que estudió Ciencias Sociales en la Distrital y hoy en día es un profesor con los desmovilizados, y cuando yo me lo encuentro me dice: es que tú fuiste mi influencia (...), tengo otra estudiante que ya se está graduando en Ciencias Políticas y también, ella viene acá y hablamos muchísimo, tengo una niña que yo fui como la mamá para ella y hoy en día ya está estudiando Ciencias Sociales (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Bajo esta lógica, es posible decir que los *tiempos- espacios* de la práctica docente, entre otras cosas, trascienden en aula, pues una gama más amplia de labores y reflexiones constituyen la conexión de conocimiento y acción bajo intereses prácticos de la docente. De acuerdo con esto, el qué y cómo enseñar se sujeta a condiciones dialécticas entre lo permanente y lo cambiante (como la pandemia), que demuestran experiencias aprendidas,

acumuladas y transmutadas en guiones culturales con los que la docente desenvuelve su práctica.

4.5. Recursos, estrategias y dinámicas en aprendizajes colaborativos de la Historia

El desarrollo de los esquemas prácticos de cualquier docente no puede huir de comprender la didáctica en relación con conductas, elecciones, creaciones, rutinas, normas y comportamientos imprescindibles en el *cómo* desarrollan contenidos, eso nos enfrenta a sentidos dispuestos en el *qué, cuándo y para qué* se enseña. Partiendo de esto, traigo algunos aspectos relevantes en el proceso de planificación, ejecución y evaluación agenciados por Margot, destacando a la vez, presupuestos didácticos en la enseñanza de Ciencias Sociales y la Historia (HENRÍQUEZ; JOAN PAGÉS, 2004) en los que la versificación en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la resolución de problemas históricos en el aula de clase, la combinación de perspectivas interdisciplinarias, y la promoción de reflexiones contextualizadas propician un lugar de entendimiento del conocimiento histórico escolarizado.

En concordancia, son tres aspectos de la didáctica de Margot los que precisamente me interesan señalar: simbiosis de acciones alusivas a la perspectiva colaborativa, dinámica e interaccionista con la que la docente se relaciona con su hacer; recursos pedagógicos para la materialización del saber histórico derivados de aciertos y desaciertos en la enseñanza; y finalmente, tradiciones encarnadas en herencias, transformaciones y *habitus* para el seguimiento, control y avance pedagógico.

Este desciframiento didáctico nos pone en mínimo dos situaciones, la lectura de la acción en contextos prefigurados de mediación para la enseñanza o lo que Sacristán denomina el paradigma mediacional centrado en el profesor, “un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello la gama de aprendizajes de los alumnos” (SACRISTÁN, 2007, p. 197), y, la tradición social de las maneras de ejecutar el código disciplinar bajo usos sociales del saber que “legitiman y dan sentido a la Historia como conocimiento científico en las prácticas educativas” (CUESTA, 1997, p.69).

Para el caso de Margot, el significado de la acción pedagógica y del uso social de la enseñanza de Historia se relaciona con el enfoque pedagógico de Aprendizaje Basado en Problemas, desde el cual diseña una guía pedagógica para cada periodo académico basándose en una problemática histórica y en trabajo extra de indagación preparación y consulta de

información tanto para las guías como para el desarrollo de las clases, así, su agencia respecto a la concepción y mediación del código disciplinar demarca una experiencia escolar cuyo sentido práctico es un proceso en continua construcción.

Bueno, pues yo siempre tomo en consideración lo que está pasando en la actualidad, entonces a partir de ahí voy al plan curricular y a partir de ahí empiezo a conectar las temáticas, de tal manera que tengan sentido y les permitan a los chicos entender lo que pasa en el mundo. A mí me encanta nutrir las clases con situaciones históricas que evidencian en el presente la teorización que uno tiene, por ejemplo, de la opresión, yo creo que eso marca mi práctica, la reivindicación del oprimido (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

En consonancia con lo que he llamado aquí simbiosis de la acción refiriéndome al componente humano, creador, moldeador, implementador y expresivo de materializaciones pedagógicas del código de la enseñanza de la Historia, la mirada de Moreira dos Santos Schmidt (2019) sobre una didáctica de la Historia soportada en la teoría de la Historia y no sólo la psicología del aprendizaje responde a la relación entre el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de sujetos, como acontece en la práctica de esta docente, donde es menester ocuparse no solo del cómo, sino de las conexiones entre la teoría de la Historia y su lugar en la epistemología de la práctica, además, afirma Schmidt acotando apartes del pensamiento de Jörn Rüsen que,

la Didáctica entendida como la ciencia del aprendizaje histórico, indicando que su pregunta central es comprender cómo el pensamiento histórico contribuye para orientar la vida humana hacia adentro (identidad) y hacia afuera (praxis). Por lo tanto, desde el punto de vista epistemológico, la Didáctica de la Historia explicaría el proceso de aprender a pensar históricamente (MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, 2019, p. 24).

Este proceso lleva el *saber enseñar* a pensar, razonar, concluir y reflexionar en la practicidad educativa del pensamiento histórico, involucrando activamente la docente y los estudiantes, comprometiéndolos con el sentido y significado de contenidos históricos, y procesos de pensamiento para los que el conocimiento y dominio conceptual y metodológico docente es elemento nuclear (LEE, 2006; SCHMIDT 2009).

Este conocimiento y experticia docente también me lleva a Freire (1997) y su célebre expresión de “un docente no puede enseñar lo que no sabe” porque al aceptar lo incierto e incompleto del proceso educativo, aceptamos como docentes la preponderante necesidad de actualizar el conocimiento manteniendo una postura ética que no nos permite alejarnos del estudio de aquello que enseñamos, a motivar la continua mejora de nuestra práctica, y a vivir

y experimentar tiempos de aprendizaje. Dicho de otra manera, en el caso de la enseñanza de Historia, el docente tiene una doble tarea “conocer Historia, o sea, procesos concretos, manejar información, establecer cronológicamente el encadenamiento de sucesos, saber de periodizaciones y clasificaciones históricas; pero, también conocer ciertos aspectos historiográficos” (VEGA, 1999, p. 51).

Se debe reconocer que la elocuencia y conocimiento sobre los temas abordados por Margot hila el interés de los estudiantes con el ritmo de cada clase, el planteamiento de preguntas va acompañado de análisis, ejemplos, aclaraciones conceptuales y cuestionamientos emergentes, que hablan de la experiencia y de un acumulado conceptual, teórico y metodológico de la docente, de su pensamiento inquieto y sus constantes aprendizajes llevados al aula,

Yo siempre estoy tratando de conocer, conocer y conocer, yo no veo televisión, pero por ejemplo me apasiona el computador, buscar cosas, entonces yo soy la que selecciono los contenidos que voy a trabajar y busco explicaciones, artículos académicos, por ejemplo, ya en términos didácticos, me meto en la página del Ministerio de Educación a ver qué herramientas dan, porque yo sufro con la didáctica, yo sé que yo no soy la mejor en didáctica (Entrevista Margot Ardila en 30/05/2023).

En concordancia con Paulina Latapi, la simbiosis didáctica de la práctica de esta docente demuestra interacciones sociales en el aula cuyo solvento está en la construcción social del aprendizaje, entendiendo que, “el magisterio, más que conductor, guía o facilitador, es concebido como mediador de las actividades grupales encaminadas siempre a los fines del colectivo en conciliación con las individualidades” (LATAPÍ ESCALANTE, 2021, p. 67), así, lo didáctico dispone conocimientos adquiridos por la docente en una tradición social del código disciplinar, y en la construcción cultural del pensamiento histórico con sus estudiantes, procurando un aprendizaje situado y coherente con el enfoque pedagógico, la realidad y el presente.

Ahora bien, todo esto implica la consolidación de esquemas prácticos según “comportamientos de los profesores, el uso de los medios didácticos de una forma determinada, particulares relaciones e intercambios personales, y formas de abordar el curriculum” (SACRISTÁN, 2007, P. 303), dando cuenta de procesos didácticos con posibilidades de cambio cualitativo, y uso de recursos en contextos organizativos y configurados. De esta manera, los esquemas prácticos empleados y creados por la docente se enmarcan en el diseño de ambientes de trabajo colaborativo basados en el uso de recursos audiovisuales, textuales y expositivos junto con estrategias para el planteamiento de preguntas

y la formulación de problemas cuyo fin está en interpretar y analizar elementos cardinales del pensamiento histórico; en consecuencia, reinterpretar, ajustar o responder a preguntas formuladas conlleva a la jerarquización de discursos, al privilegio de fuentes secundarias que definen una relación narrativa con los acontecimientos, y a estrategias cognitivas sostenidas en la interacción social, donde lo que sucede en el aula es tan solo una pieza del engranaje pedagógico.

Parte importante de la relación entre recursos pedagógicos y práctica docente radica entonces en la flexibilidad y variedad de adaptación y uso para diversos contextos y situaciones, Zenobi, Coudannes y Jara (2018) enuncian que esta combinación promueve una reflexión en miras de atender las necesidades y expectativas de los estudiantes, lo que explica que una parte constitutiva de la enseñanza de Historia recaiga en identificar y analizar los recursos creados y utilizados para conceptualizar y ofrecer resultados favorables de aprendizaje. Buena parte de los recursos pedagógicos utilizados por Margot son de naturaleza audiovisual, en su relato reconoce que,

yo utilizo mucho los documentales de DW, por ejemplo, hay uno sobre los refugiados en Alemania que uso bastante, videos de organizaciones internacionales como ACNUR, o las producciones de RTVC porque refieren a procesos históricos nuestros pocas veces narrados en video; también sigo un internacionalista que tiene un programa que se llama Golpe de Impacto, esto me ayuda a vivir actualizada, saber, entender y poder explicar día a día (Entrevista Margot Ardila en 30/05/2023).

Bajo esta idea, el lugar protagónico del recurso está en la continua formación y actualización de la docente, y en la constante dicotomía entre las permanencias y los cambios en la práctica; los recursos audiovisuales son utilizados desde décadas atrás con carácter pedagógico, pero, la indagación por contenidos proveedores de versiones actualizadas sobre acontecimientos históricos reafirma el llamado de Pla (2012) a prestar atención a los significados sobre el pasado dentro de la escuela conforme adaptaciones del saber disciplinar a un saber asequible para los estudiantes; considerando la mediación entre los dos saberes de la que habla Plá, agrega Margot,

Yo creo que a pesar de que yo me meta a mirar didácticas y todo eso, no soy muy creativa, de pronto a veces me toca copiarme y adaptar, me ayuda el hecho de estar navegando y navegando y encontrarme con videos de explicación de procesos históricos que ayuden a cuestionar, a abrir los ojos, y los traigo y los proyecto en el salón, los trabajo paso a paso, por ejemplo, explico conceptos como marginalidad, periferia, subalterno, subdesarrollo, o desarrollo que son abordados en el video, los niños preguntan, dan ejemplos, y ahí si sigo con el video (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

A manera de ejemplo, este listado de audiovisuales propuestos por Margot para una de las guías pedagógicas dedicadas a la herencia y aporte del pueblo afrocolombiano a la construcción de nación, los cuales presentan versiones históricas que reivindican el lugar de la población afro mediante testimonios de profesionales del campo de las humanidades, fuentes primarias y secundarias. Metodológicamente, la docente trabaja fragmentos de los vídeos buscando la construcción, análisis y resolución de preguntas asociadas al tema, y la explicación de conceptos de primer orden³⁴ o sustanciales: esclavitud, esclavización, colonización, explotación, hegemonía y decolonización.

Actividad: Sensibilización y análisis sobre las realidades económico-políticas de las poblaciones afro en Colombia; reconocimiento a la realidad de la negación histórica por parte del poder hegemónico, sobre la existencia del presidente afro en Colombia; se recurre a material especializado ofrecido por la SED y otras fuentes escritas y audiovisuales.	
Nombre recurso	Localización del recurso
La historia no contada de la comunidad Afro en Colombia	https://youtu.be/NcoV3UfLcoE Fuente: Señal Colombia, RTVC
Barule, el Revolucionario del Chocó	https://www.rtvcpplay.co/series-documentales/invisibles/levantamiento-tado-parte-i-barule-i Fuente: Señal Colombia, RTVC
ACNUR 2011. El derecho de las comunidades afrocolombianas a la consulta previa libre e informada	https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2011/7653.pdf?view=1
Juan José Nieto: el único presidente negro de Colombia	https://historiadeunretrato.org/
La historia no contada de la comunidad Afro en Colombia. Juan de Dios Mosquera	https://www.youtube.com/watch?v=0YTS3c1Z3sE
Literatura afro	https://www.youtube.com/watch?v=NcoV3UfLcoE&t=202s
Semana de la afrocolombianidad	file:///C:/Users/mayuy/Downloads/Semana%20afrocolombianidad-peque-ai%20(1).pdf Fuente. Secretaría de Educación del Distrito

Tabla 6. Cuadro de recursos audiovisuales de la Guía pedagógica de tercer periodo 2023 Fuente: Margot Ardila

A esto se suma el interés de la docente por traer al aula recursos asociados a exposiciones museales y adaptarlas según elementos observados o experimentados en diferentes contextos, disponiéndose a un ejercicio curatorial de ajuste, selección y creación de materiales para

³⁴ “Los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversos espacios sociales y frecuentemente forman parte de índice más o menos extensos, ubicados en las historias generales comprendidas en lo que hoy conocemos como “Historia Universal” o “Historia Nacional (...) los conceptos de primer orden se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento, tales como “Revolución”, “Estado”, “Rey”, “Independencia”, “Gobernante”. Para que uno de estos conceptos tenga connotaciones históricas, debe situarse en un contexto específico, es decir, en un tiempo y lugar, en un marco de referencia político y social” (ARTEAGA; CAMARGO, 2014, p. 124)

mediación de contenidos históricos en la escuela. En concordancia, Ochoa et al (2021) enfatizan en el valor pedagógico de los museos y en el potencial educativo de sus herramientas para promulgar la enseñanza de historia más allá de la contemplación, y puestas para la colaboración y construcción de racionamientos históricos empáticos, causales, contextuales y creativos. Precisamente, Margot relata su contacto con las exposiciones escolares como una característica de su propuesta didáctica,

Por ejemplo, la exposición del Testigo la llevé a mi manera al colegio, la exposición de Bojayá que hizo la Universidad Nacional yo la adapté y la complementé con vídeos y audios, a la exposición de Huellas de Desaparición sobre el Palacio de Justicia llevé unos chicos en bus y a otros les simulé en el colegio (...) entonces, esas oportunidades en los museos me permiten conectar los contenidos que vemos en aula, mostrarles algo diferente y motivarlos a que vayan a otros lugares, que entiendan la Historia por medio de otras cosas (Entrevista Margot Ardila en 30/05/2023).

Por su parte, los recursos escritos son dispuestos como fuentes secundarias, intermediarias entre el aula y la cultura, con estos la docente mantiene una línea didáctica de trabajo con diversas versiones históricas, posibles de ser interpretadas y analizadas por los estudiantes. Tal intención resuena con una alternativa pedagógica decisiva (SACRISTÁN, 1997), en la que el recurso puede mantenerse por mucho tiempo transformando su uso y colocándonos ante una comunicación cultural mediada por ciertos materiales, hábitos de enseñanza, intenciones pedagógicas y mecanismos de promoción y control de contenidos curriculares.

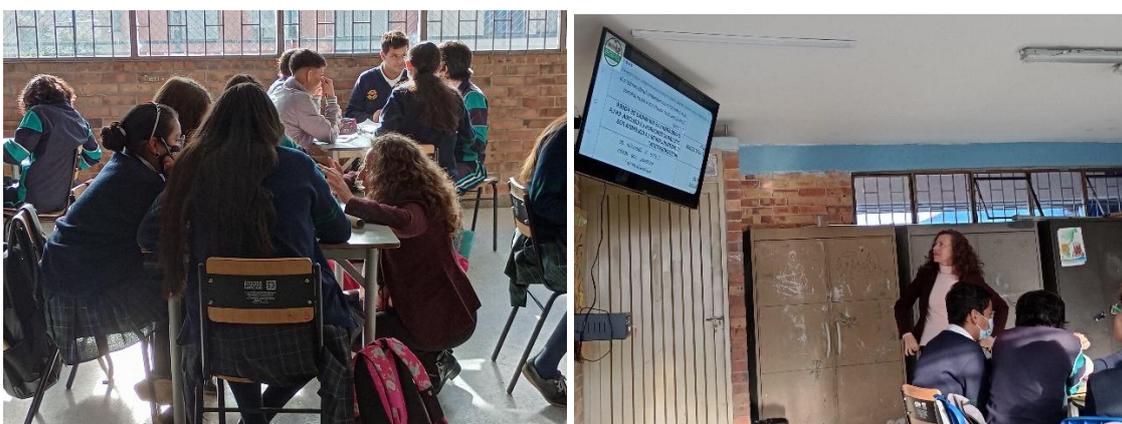
Es el uso de estos recursos el que nos muestra una vez más una cultura occidental donde la mayoría de los soportes trasmisibles son de carácter escrito, anclando la producción de conocimiento a la legitimidad de la escritura en la escuela. José Carlos Reis (2006) en uno de sus trabajos de mayor reconocimiento traza una línea argumentativa para explicar las relaciones entre Filosofía e Historia, considerando que dentro de los parámetros contemporáneos para el desarrollo de los conceptos en el campo historiográfico ha sido fundamental el sentido de la escritura, la eficacia y reproducción de esta como una referencia obligatoria en la renovación, estimulación y transmisión cultural, entonces, la permanencia del código escrito en los materiales escolares dan cuenta de formas y ritmos de narrar la vida humana, organizar las fuentes, marcar las continuidades y rupturas, y relacionarnos con los procesos históricos. Tal inevitabilidad se evidencia en las siguientes palabras:

traigo textos al aula, por ejemplo, noticias, reportajes, opiniones o el mismo texto escolar. Entonces, yo cojo y empiezo a leer con ellos y a decirles qué significa, cómo conectar un término con otro, a mí me gusta hacer eso. Y puede ser que sea de

profesor de antes, pero lo me encanta es la conexión con la actualidad, intento conectar los chinos son esa realidad porque ya tienen el bagaje conceptual, ya tiene más sentido el concepto; claro, también los pongo a leer escritos con un lenguaje sencillo como el libro “Revoluciones” de Diana Uribe³⁵, o debates de opinión pública (Entrevista Margot Ardila en 30/05/2023).

Con los recursos escritos la docente manobra de diferentes formas, las narrativas que aparecen en estos son interpretadas a la luz de preguntas, leídas en grupo o de forma individual, resaltadas con colores para distinguir ideas principales, esquematizadas según conceptos trabajados, enlazadas con experiencias o representaciones personales y dispuestas para crear nuevos relatos; el interés por estas narrativas devela además, la perspectiva intersubjetiva de pensamiento y conciencia histórica, o como diría Burke (2006), es un interés en las prácticas narrativas características de una determinada cultura, por la gente ordinaria y las formas de interpretar su experiencia, su vida y su mundo.

En el aula, el trabajo colaborativo en grupos es el baluarte del método de enseñanza de la docente. Cada vez que llega al salón los estudiantes se organizan en grupos previamente establecidos y en caso de presentar algún problema o denotar distracción³⁶ el grupo es redistribuido, para dar cuenta de ello Margot aparte de explicar y socializar los recursos mencionados anteriormente, recorre los puestos de trabajo, les aclara inquietudes de manera detallada, les hace preguntas y contra preguntas, revisa los cuadernos, y en caso de encontrar inconsistencias en las tareas consignadas les pregunta por lo que querían decir con esa idea, les corrige con su esfero mientras los estudiantes revisan sus apuntes queriendo explicitar sus ideas.



³⁵ El libro “Revoluciones” fue escrito por Diana Uribe en el año 2020 y publicado por editorial Aguilar, en él la autora recopila información consignada en sus programas radiales sobre cómo las revoluciones han configurado el mundo en el que vivimos.

³⁶ “Durante la clase la docente identifica un grupo de estudiantes que no está involucrado en el ejercicio, a uno de los estudiantes de ese grupo le pide que se cambié de puesto, y aprovecha para pedirle el favor de leer la respuesta la pregunta que se está abordando en ese momento, pero el estudiante no hizo el ejercicio, entonces ella le pide que se quede al final de la clase para hablar de sus notas.” (Torres, 2022, Diario de campo)

Ilustración 7: Trabajo y ejercicio colaborativo en clase. Fuente: propia

Los ejercicios para la casa se acompañan de estrategias dosificadoras³⁷ como citaciones a acudientes o grupos de WhatsApp Web donde la docente comparte actividades, guías pedagógicas, presentaciones power point, videos, lecturas e indicaciones para tareas; la mayoría de veces, estas últimas responden a la metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas permitiéndole a la docente enlazar los contenidos abordados en la clase anterior y propender la construcción colectiva del conocimiento con lo que los estudiantes elaboran en casa.

Concretamente, la dinámica de socialización de la tarea radica en compartir las preguntas construidas, opinar sobre las del resto de compañeros argumentativamente, promover la participación activa, e identificar en las interpretaciones de los estudiantes claridades y flaquezas conceptuales. La revisión y socialización de la tarea no tiene un momento definido, puede ser al inicio, en el medio o al final de la clase, cuando la docente imprimiendo un toque de sorpresa e imprevisibilidad pide a cualquier estudiante el número de la lista de quien debe comunicar el trabajo en casa.

En una de las ocasiones el estudiante destinado para dar cuenta de la tarea comenzó a leer la respuesta con nerviosismo al no entender su letra, Margot llamó a la reflexión recordando que “la actividad consistía en plantear y responder las preguntas con sus propias palabras, lo importante es comprender y no copiar de internet, no debe preocuparles si está bien o mal la respuesta, porque entre todos vamos aprender y aclarar”; bajo esa lógica, la tarea se torna una actividad de retroalimentación y refuerzo de la clase, pero además, una manera concreta de la docente evidenciar procesos de pensamiento.

En esta línea, la evaluación es concebida como un trabajo colectivo, generalmente la docente al finalizar cada periodo diseña un cuestionario sobre el tema trabajado. A excepción del resto de actividades en aula, para la evaluación los grupos son organizados por la docente. La evaluación consiste en responder un promedio de 9 a 14 cuestiones abiertas correspondientes a preguntas planteadas durante el periodo académico por los mismos estudiantes; durante la evaluación es válido conversar y analizar, pero no sacar el cuaderno, deben responder con base en los conocimientos interiorizados, de tal manera que después de un tiempo prudente, los grupos socializan frente a sus compañeros, recibiendo de estos retroalimentaciones, preguntas o contradicciones.

³⁷ Gimeno Sacristán categoriza los “materiales dosificadores” como los facilitadores del contacto de los alumnos con unos contenidos culturales seleccionados y estructurados en la propia práctica docente y como un conjunto de controles sobre el curriculum. (1997, p. 79)

Esta una evaluación formativa asentada en la idea de entender el proceso educativo bajo principios interpretativos y argumentativos, corrigiendo errores propios y de los demás con apoyos racionales enfocados en su mayoría a conocimientos de primer orden y a la comprensión coherente de fenómenos, procesos y conceptos.

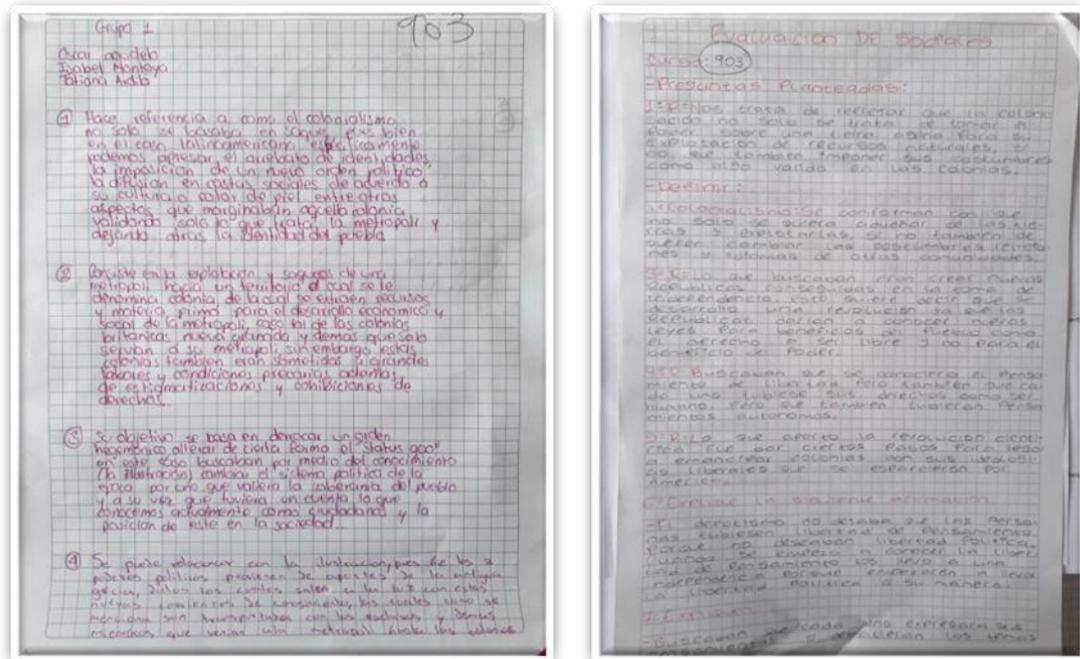


Ilustración 7. Evaluación final de periodo académico grado noveno (903) IED Toberín

Dicho esto, vale la pena reconocer el ámbito didáctico de esta práctica como la oportunidad para hallar acciones pedagógicas con características reales³⁸ encaminadas a la enseñanza de Historia mediante la indagación y el descubrimiento. Este tránsito didáctico enruta dicha enseñanza a una interacción social en el aula, que, bajo el enfoque metodológico del Aprendizaje Basado en Problemas favorece un aprendizaje activo y significativo, fomenta pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, colectivización y comunicación.

³⁸ “Más que el tablero y el marcador, su herramienta es la voz, y su imaginación insaciable, su pensamiento asociativo y su fuerza vital con la que invita constantemente a reflexionar, pensar diferente y ser crítico. Sin fingir docencia conduce a sus estudiantes a viajar por la historia, les empaca ruterros de viaje que les permite comprender cambios y permanencias.” (Torres, 2022, Diario de campo).

4.6. La Historia escolar en el aula de clase: epistemes en construcción³⁹

En consecuencia, con lo hasta aquí mencionado, el dialogo con el qué, cómo, para qué y cuándo se enseña está atravesado por el sustento práctico de la producción, reflexión y planteamiento de pensamientos, conciencias y narrativas históricas en el ámbito escolar, a la vez, acogidos en un código disciplinar y unas gramáticas del hacer fundidas en rutinas cotidianas del proceso pedagógico.

Así las cosas, para referirme al abordaje práctico de la enseñanza de Historia por parte de esta docente, me apoyaré en el planteamiento y desarrollo de las guías pedagógicas propuestas para cada uno de los periodos académicos. El primer periodo estuvo destinado al estudio de la tenencia de la tierra en diferentes momentos y sociedades, una de las temáticas prevalentes fue la independencia mexicana, de hecho, en una de las clases el título que orientaba el ejercicio era “Contexto histórico de las independencias”, de cual se derivaban los conceptos: Independencia y Revolución (cambio radical), escritos y explicados por la docente a medida que transcurría un vídeo donde eran comentadas herencias culturales, procesos económicos, permanencias estructurales, y la desmitificación del mito fundacional.

ÁREA	CIENCIAS SOCIALES	ASIGNATURA	Ciencias Sociales
DOCENTE	MARGOTH ARDILA ARIZA		
GRADO	NOVENO	CURSO	PRIMER PERIODO
TEMATICA CENTRAL DEL PERIODO	TENENCIA DE LA TIERRA		
TEMATICAS DEL PRIMER PERIODO.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>ABPr</u> modelo pedagógico a implementar que es y porque lo asumimos. 2. Mitos fundacionales de las culturas precolombinas en América y su transgresión de sentido en la interpretación occidental de ellos. 3. Desarrollo de las burguesías y sus consecuentes movimientos obreros en la Europa capitalista; la tenencia de la tierra. 4. Estado social y estado social de derecho como alternativa a la institucionalización de la explotación obrera; propuesta a solucionar el problema de la tenencia de la tierra. 5. La revolución Mejicana como expresión de lucha de los pueblos sometidos bajo la nueva burguesía en la América <u>pos</u> independentista y su relación con la tenencia de la tierra 6. 30 años de la Constitución Política de Colombia “<u>Cazadores y cazadoras de mitos</u>” de la democracia representativa a la democracia participativa 7. Democracia representativa fundamentos 8. 30 de enero día internacional de la paz 		

³⁹ He denominado epistemologías de la práctica a las bases conceptuales de la enseñanza del saber histórico presentes en discursos y materializaciones áulicas. Su identificación y desciframiento deviene del dialogo entre producciones académicas e institucionales aterrizadas al código diciplinar de la enseñanza de Historia en pensamientos, sentidos, y narrativas históricas

OBJETIVO DEL CICLO	Ofrecer herramientas de análisis y elementos para fortalecer el sentido crítico frente a la realidad y entenderla como una oportunidad para la apropiación de la memoria en busca de nuevas interpretaciones de los procesos histórico-políticos y sociales, proponer salidas a las problemáticas analizadas desde la escuela y la ciudad
OBJETIVO GRADO	Generar espacios de interacción, creatividad y puestas en escena, de interpretaciones, críticas y análisis de los procesos históricos, en los que la memoria sea elemento fundamental a la hora de plantear soluciones a los problemas tratados
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	¿ES LA TENENCIA DE LA TIERRA UN FACTOR DETERMINANTE EN LA VIOLENCIA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA?
PREGUNTAS PROBLÉMICAS ESPECÍFICAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es la propiedad sobre la tierra, un factor importante en la causalidad de los conflictos sociales que caracterizan la historia de la humanidad? 2. ¿Como encajaría el tema de la posesión sobre la tierra en el proceso de conquista y colonia de Europa sobre América y como lo contextualizaría? 3. ¿Cuál es la intención en la transgresión de sentido que hicieron los europeos, en la interpretación de la cosmovisión de las culturas precolombinas?
COMPETENCIAS DEL PRIMER PERIODO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Argumenta la importancia que para su formación tiene el modelo de aprendizaje ABPr. 2. Explica los procesos de aculturación y transgresión de sentido en la interpretación occidental de la cosmovisión de las culturas precolombinas. 3. Identifica estos procesos colonizadores desde el análisis de la traducción del popol vuh 4. Contextualiza los Movimientos obreros y su lucha por la dignidad laboral y la tenencia de la tierra. 5. Relaciona los movimientos obreros con los conceptos que dan origen a las ideologías de corte social y los relaciona con el problema de la tenencia de la tierra. 6. Sustenta las dinámicas sociales que se generan alrededor de las revoluciones en la América de principios del siglo XX y su relación con la tenencia de la tierra 7. Explica a partir de la experiencia en el gobierno escolar, la diferencia entre la democracia representativa y la democracia participativa y la importancia de esta última en la garantía de la democracia

ACTIVIDADES	<p>Semana 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ABP Fundamentos, oportunidades, diferencias con el método tradicional (anexo 1) - Colonialismo y violencia FILOSOFIA AQUÍ Y AHORA V con Pablo Feinmann: conceptos básicos del colonialismo. Video # 56. Desarrollo de las preguntas planteadas alrededor de la mentalidad burguesa en su expansión colonial (anexo 2). <p>Semana 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitos fundacionales de las culturas precolombinas en América y su transgresión de sentido en la interpretación occidental de ellos; análisis del popol vuh en su traducción al castellano. (anexo 3) - Filosofía aquí y ahora capítulos 1.2,3,4. Temporada 4 FILOSOFIA LATINOAMERICANA Filosofía y colonialismo. Desarrollo de preguntas alrededor de los aportes que ofrece el análisis sobre los pueblos originarios y su fundamento filosófico. - http://cen.unal.edu.co/medios/noticias-del-cen/item/derribar-o-resignificar-momentos-un-dilema-entre-la-historia-y-la-memoria : ¿Derribar o resignificar momentos? Un dilema entre la historia y la memoria. <p>Semana 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de las burguesías y sus consecuentes movimientos obreros en la Europa capitalista; la tenencia de la tierra en la periferia https://concepto.de/movimiento-obrero/ (anexo 4) - Estado social y estado social de derecho como alternativa a la institucionalización de la explotación obrera; propuesta a solucionar el problema de la explotación extrema. 	<p>Semana 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de las burguesías y sus consecuentes movimientos obreros en la Europa capitalista; la tenencia de la tierra en la periferia https://concepto.de/movimiento-obrero/ (Anexo 4) - Estado social y estado social de derecho como alternativa a la institucionalización de la explotación obrera; propuesta a solucionar el problema de la explotación extrema. <p>Semana 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La revolución Mejicana como expresión de lucha de los pueblos sometidos bajo la nueva burguesía en la América pos independentista y su relación con la tenencia de la tierra. Análisis de la obra literaria Pedro Paramo (anexo 5) - Puesta en común sobre trabajo propuesto, desarrollado. <p>Semana 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30 años de la Constitución Política de Colombia “Cazadores y cazadoras de mitos” de la democracia representativa a la democracia participativa. - Democracia representativa, fundamentos. (Anexo 6) <p>Semana 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enero 30 día internacional e la paz. Fundamentos históricos expresiones grupales y exposición visual. (Anexo 7) <p>Semana 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una aproximación a la realidad de la mujer en los ámbitos social político y económico, en el contexto de la conmemoración del día internacional de la mujer. (Anexo) <p>Semana 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación bimestral
-------------	---	--

Ilustración 8.. Guía I periodo académico grado novenos (903) IED Toberín

Con base en la información del vídeo y el acercamiento conceptual a nociones de Statu Quo, Revolución e Independencia, cada grupo de trabajo analiza ¿cuál era el escenario-contexto histórico- en el que se desarrolló el movimiento independentista mexicano? Y formula preguntas asociadas al tema como:

- ¿Por qué México se independiza y no hace una revolución?
- ¿Realmente la independencia de México influyó en el desarrollo de México hoy?
- ¿Por qué en el contexto histórico mencionan las personas con más importancia dejando de lado las clases desafortunadas?
- ¿Por qué la adquisición de terrenos ha marcado la historia de México y dio paso a tantas injusticias?

- ¿Qué solo se ha conocido la versión de la historia oficial hasta el momento?
- ¿Realmente al pueblo le sirvió ayudar a la independencia o solamente enriqueció a los poderosos?
- ¿Cuál fue el contexto histórico que impidió que México llegara a una revolución?
- ¿Por qué los españoles no querían que la nueva España fuera autónoma e independentista?
- ¿Qué beneficios tuvieron con la independencia los sectores que no tenían poder?

El trasfondo de este tipo de ejercicios pedagógicos de preguntar y motivar a que otros pregunten, y de desarrollar un pensamiento inquieto donde la variabilidad causal y consecuente abra caminos de entendimiento multiperspectivo de la tenencia de la tierra y los medios y sistemas de producción en el pasado y en el presente, nos remite a postulados de Schmidt (2012) y otros sobre la formación de conciencia histórica en el aula, entendiendo esta como una clave especial en la orientación temporal, en reflexiones y narrativas de la experiencia histórica, en la subjetividad de quien desde su experiencia individual o colectiva se pregunta por el lugar de donde proviene la cotidianidad y cultura que encarna sus prácticas.

Así, en una especie de mayéutica situada en una pedagogía de la pregunta y la escucha, la docente suscita un ambiente consciente sobre la Historia, su trasegar y la implicación en la praxis vital, cada una de las formulaciones hechas por los grupos de trabajo es escrita en el tablero y con marcador de otro color le son asociados nuevos conceptos como: Hegemonía, Democracia, Historia Oficial, Clase social y Grupos étnicos. Para este caso Margot explica a sus estudiantes,

Si vemos esta realidad de manera histórica seguramente entenderemos que en el México de la Revolución no se reconocían grupos étnicos sino razas y quizás no se generalizaban clases sociales sino grupos sociales, esto no quiere decir que no podamos analizar la realidad con estos conceptos, pero debemos saber que no han existido desde siempre, muchos han llegado a nosotros por cuenta de luchas sociales y reclamación de derechos. Si juzgamos al pasado con los ojos de hoy y no nos permitimos escudriñar en las características de ese pasado, podemos caer en posturas ahistóricas. Quiero decir, posturas que no son coherentes con lo que pasa en cada tiempo. (TORRES, 2022, Diario de campo 27 de abril)

Con ejemplos concretos como la figura de José María Morelos y su protagonismo dentro de la Historia y recordación mexicana, la docente invita hacer ejercicios de imaginación histórica, a pensar y suponer que Morelos no hubiese sido un hombre mestizo, con influencia religiosa, militar y política, ¿hubiera conseguido organizar el Congreso de Anáhuac, el primer cuerpo legislativo de ese país?, o ¿hubiera podido plantear cambios profundos y radicales?, ¿conocemos los nombres de las personas del común, aquellas que permitieron todos esos procesos en nombre de Morelos? ¿Por qué no los conocemos? ¿han quedado en los lugares periféricos del recuerdo nacional? Son algunas de las preguntas que suscita Margot.

El aprendizaje transcurre en la comprensión, análisis y evaluación de procesos históricos, si bien, la docente se centra en un tema específico, el dialogo constante acerca de quiénes, dónde, cómo, cuándo y por qué sucedieron determinados acontecimientos conlleva a reconocer cambios y continuidades en sociedades, instituciones y culturas, a identificar causas y efectos influyentes en el curso de la historia y a construir versiones e interpretaciones de los mismos; por ejemplo, en torno a la pregunta: ¿Qué beneficios tuvieron con la independencia los sectores que no tenían poder?, Margot les recuerda que los criollos tenían poder económico, pero no el poder político y administrativo, de ahí que, no podamos hablar de cambios incidentes en todas las esferas de la organización colonial en México.

En suma, existe un ejercicio relacional situado por Santiesteban (2010) en la preocupación por estructuras conceptuales del conocimiento social para el pensamiento histórico, demostrado aquí en distinciones establecidas entre revolución e independencia, y aclaradas por un estudiante en cuanto la incidencia, trascendencia y permanencia de cada concepto, de igual modo, relacionándolo con su presente bajo la afirmación de: “si los ricos realmente quisieran que tuviéramos mayor igualdad repartirían parte de las tierras, propiedades, casas que tienen, pero no les interesa, yo creo que ni les interesa quien sea el presidente con tal que puedan mantener lo que tienen”.

En esa misma vía, la pregunta: ¿Realmente al pueblo le sirvió ayudar a la independencia o solamente enriqueció a los poderosos? produjo comentarios en torno a tensiones políticas, sociales, culturales y económicas manifestadas en fenómenos como la tenencia y acumulación de tierra. Dado el contexto actual, los estudiantes asocian este fenómeno con situaciones contemporáneas como la Guerra entre Rusia y Ucrania, los campesinos que llegan a la ciudad a causa del conflicto, y el muro construido por Estados Unidos en la división fronteriza con México; ilustran un pensamiento histórico coherente y causal, un conocimiento histórico basado en conexiones explícitas entre nociones de primer orden y dimensiones culturales otorgadas al presente desde sus configuraciones identitarias, memorias colectivas y plasticidad discursiva.

Respecto a esto último, Lapati (2021) reconociendo aportes de Roger Bartra y Antonio Damasio afirma que en la enseñanza de Ciencias Sociales y de pensamientos históricos acontece una especie de homeostasis sociocultural por medio de la cual, a través de las actitudes, sentimientos y acciones, el cerebro aporta soluciones a las problemáticas del entorno en lo cual el lenguaje como construcción cultural juega un papel preponderante. Por tanto, producir un proceso de pensamiento alrededor de la comprensión, asimilación e

interpretación de una temática como la Revolución Mexicana resulta ser tan solo una excusa, uno de múltiples caminos hacia aprendizajes históricos sobre la tenencia de la tierra.

Este aprendizaje es también significado en actividades evaluativas. En una de las evaluaciones desarrolladas de manera grupal los estudiantes asociaron opciones de respuesta a un listado de preguntas entregadas por la docente sobre la tenencia de la tierra en la incidencia colonial versus los procesos independentistas, además de argumentaciones sobre consignas como “un orden colonial no solo es explotación de recursos naturales, es también implantar una identidad ajena como única medida de lo que se considera válido” dando lugar a expresiones explicativas como:

- “Fue el arrebato de identidades por parte de la metrópoli, es decir, dejar en segundo plano las cosmovisiones a cambio de prevalecer intereses de la colonia”
- “Nos trata de reflejar que la colonización no es solo tomar el poder, sino imponer las costumbres”
- “Los españoles al llegar a América hicieron de menos los dioses de las comunidades nativas”

En complemento, la docente pone en consideración la instauración de una identidad ajena en el marco del colonialismo, recordando que las sociedades responden a una estructura y una superestructura jerarquizada en la que se sustenta el fundamento de las creencias y las bases de poder de la sociedad, haciendo de la evaluación un momento de aprendizajes situados donde la concepción del colonialismo como fenómeno histórico, conduce a calificarlo así:

- “Se trata de la explotación del territorio por interés político y económico, es así que una colonia”
- “Es un método por medio del cual el colonizador se lucraba del colonizado, de quienes estaban en estas tierras antes que nosotros, estaba centrado en el teocentrismo”
- “Conclusión del colonialismo hoy no ha desaparecido, se ha transformado en Addidas, las Corporaciones, los bancos internacionales, “Usted tiene la oportunidad de ser consciente de su propia realidad”

De esta forma, el primer periodo académico concluye con el ejercicio evaluativo y con un trabajo para la casa, se les pide a los estudiantes hacer una entrevista a sus familias sobre aspectos básicos de lugar de procedencia, nacionalidad de sus abuelos y padres, oficios y trabajos de las dos últimas generaciones, niveles académicos, con el fin de identificar procesos migratorios, cambios culturales, sociales y económicos, y tenencia o despojo de la tierra.

En el pensamiento de Peter Lee, uno de los exponentes de la Educación Histórica en Inglaterra, y quien concuerda con la sinérgica relación de *habilidades y contenidos*, la Historia debe ser reivindicada en el escenario escolar como actividad cognitiva y práctica, carente de leyes universales y dada en posibilidades racionales explicativas no necesariamente predictivas, sino anudada a la científicidad propia del campo histórico, sus métodos y técnicas

(LEE, 2011), la importancia de lo expuesto por este autor en el análisis de la labor de esta docente trae a la luz condiciones reales de la práctica y del planteamiento de perspectivas históricas en contenidos relacionados con las Ciencias Sociales escolares, y el desarrollo de habilidades direccionadas a cuestionar, interpretar y argumentar versiones, procesos y acontecimientos.

El segundo periodo dedicado a las relaciones geopolíticas de Europa en el Siglo XX, entre otras cosas, a la Primera Guerra Mundial y a la Revolución Haitiana, sustrajo temáticas explicadas durante la pandemia, y repasadas contextualmente en medio de la comprensión de la incidencia de Europa occidental en las realidades de otras partes del mundo. Este ejercicio fue acompañado de: dos vídeos explicativos sobre transiciones económicas del siglo XVIII y XIX en Europa y el proceso de industrialización con la empresa colonial, y la repartición y expansión territorial; las historias familiares construidas en el primer periodo por los estudiantes; dos capítulos del libro *Revoluciones* de Diana Uribe; y las explicaciones de la docente, todo ello, embocado hacía comprensiones históricas de la contemporaneidad.

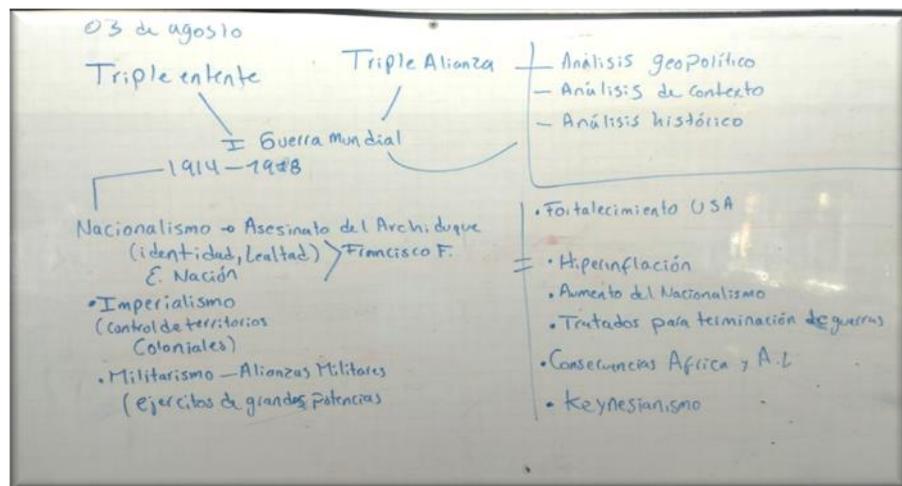


Ilustración 9. Esquema tablero I Guerra Mundial grado noveno (903) IED Toberín

A partir de ello, las asociaciones presentadas por la docente y los estudiantes asientan dicotomías históricas sobre desigualdades de la colonización, el imperialismo, la industrialización y el capitalismo como sistema de económico productor de plusvalía. Las maneras de conocer demuestran múltiples relaciones entre eventos históricos, sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2004), así como, la plasticidad discursiva y las facetas argumentativas enfocadas a modos de entender el mundo.

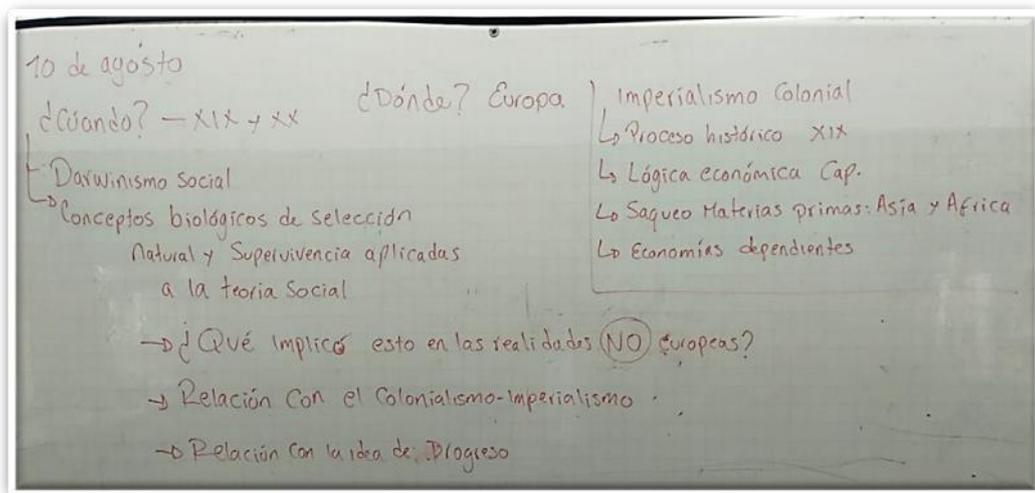


Ilustración 10. Esquema tablero Europa Siglo XX grado noveno (903) IED Toberín

Esta práctica docente expresa la apertura epistemológica para acceder a contenidos estipulados en el plan de estudio desde perspectivas críticas, revelando una educación enfocada al pensamiento histórico, al derecho a historias públicas, diversas y ciudadanas, al reconocimiento de prácticas individuales y colectivas, a procesos cognitivos asumidos como herramienta para la comprensión social de los presentes en los que viven los estudiantes, y a la elaboración discursiva sobre la realidad (RODRÍGUEZ, 2004, p.29).

La promoción de este pensamiento relacional se acompaña de ejercicios en clase como la asociación y cuestionamiento de aspectos de la I Guerra Mundial, permitiendo en los estudiantes relaciones entre la filosofía burguesa y el espíritu del salario mínimo, o el movimiento obrero y la desigualdad social, junto al uso de los conceptos de Estado, burguesía, proletariado, plusvalía, desigualdad, entre otros. Acorde con esto, vale recordar que una de las competencias del conocimiento social en aula señalada en los lineamientos curriculares (2002) es la discusión e interpretación sobre contextos sociales, a partir de diversas interacciones, confrontaciones argumentadas de los saberes, de los contextos específicos y, en general, de los diversos sentidos que circulan en la vida social.

Establezcan la pregunta problematizadora y dos preguntas problémicas con base en la relación y argumentación de estos aspectos históricos:

- | | |
|--|---|
| 1. Congreso de Viena | a. Socialismo científico |
| 2. Imperios absolutistas | b. Movimientos obreros |
| 3. Imperialismo colonial | c. Austria Hungría, Otomanos, Rusia |
| 4. Desigualdad social | d. Restauración |
| 5. Darwinismo social | e. Inglaterra, Francia, Portugal, España, Holanda, Bélgica. |
| 6. Nacionalismo | f. Francia, Rusia, Inglaterra |
| 7. Liberalismo | g. Ciencia y tecnología |
| 8. Progreso | h. proletariado |
| 9. Única Propiedad del obrero | i. Sentido de pertenencia cultural, política, tradición, enclaves poblacionales en busca de su autonomía. |
| 10. Plusvalía | j. No Aplica al concepto de nación sino a la propiedad sobre los medios de producción |
| 11. Estados Nacionales | k. Alemania, Italia, Turquía. |
| 12. Búsqueda de la construcción de una sociedad justa. | l. Filosofía de la burguesía. |
| 13. Alianza frente a los nuevos centros de poder | m. búsqueda de autonomía. |
| (entente cordiale) | n. Naturalización de la desigualdad |
| 14. Triple Alianza | |

Ilustración 11. Actividad pedagógica I Guerra Mundial grado noveno (903) IED Toberín

De tal manera, pensar históricamente representa la necesidad de una conciencia temporal sobre las prácticas sociales y la comprensión histórica del tiempo al servicio de la ciudadanía, para lo cual, esta docente tiene en cuenta habilidades, principios y conceptos que favorecen una actitud relacional e interpretativa de fenómenos sociales conforme: *relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y dimensión ética de la historia* (Gómez et al., 2014).

Si asumimos que pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro (Santisteban, 2010), las capacidades para la representación histórica, la explicación causal e intencional y la imaginación histórica develan en esta práctica docente la rigurosidad y explicites en la configuración de pensamientos históricos empáticos, críticos y creativos al servicio de conciencias históricas en el presente.

En la secuencia temática, el tercer periodo estuvo dedicado a tendencias históricas alusivas a la tenencia de la tierra, la expansión del capitalismo, y las comunidades afro en la configuración de la nación colombiana.

ÁREA	CIENCIAS SOCIALES	ASIGNATURA	Ciencias Sociales
DOCENTE	MARGOTH ARDILA ARIZA		
NOMBRE ESTUDIANTE			
GRADO	NOVENO	CURSO	TERCER PERIODO
TEMATICA CENTRAL DEL TERCER PERIODO	TENENCIA DE LA TIERRA: MECANISMOS HISTORICOS DE EXCLUSION DENTRO DE LA EXPANSION DEL CAPITALISMO, A LAS COMUNIDADES AFRO EN COLOMBIA Y EL MUNDO; NUEVAS TENDENCIAS HISTORICAS		
TEMATICAS DEL TERCER PERIODO.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reparto de Africa por parte de las potencias imperialistas desde los siglos XVI al XIX (comercio triangular, conferencia de Berlin). 2. Constitución de 1991 y los derechos civiles para las minorías étnicas. 3. Juan José Nieto Primer presidente afrodescendiente en Colombia. 4. Empoderamiento de las comunidades Afrocolombianas en el juego político en Colombia en la segunda década del siglo XXI 		
COMPETENCIAS DEL TERCER PERIODO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las circunstancias temporales y espaciales que generaron los procesos violentos de secuestro en Africa y esclavización en America y el mundo de las poblaciones de los reinos Africanos durante los siglos XVIII y XIX 2. Analiza en el contexto del imperialismo colonialista, los procesos de incorporación de los territorios de ultramar al desarrollo capitalista europeo y los efectos que sobre las culturas violentadas tuvo esta empresa. 3. Explica a la luz de la realidad colombiana de la década de los 90 en el siglo XX, la necesidad de cambiar la constitución que regía al país desde hacia una centuria y como se da la lucha de las minorías para ser reconocidas en el nuevo pacto político y social. 4. Propone elementos conceptuales necesarios para construir las preguntas problematizadoras y problémicas necesarias en el proceso ABPR, para consolidar los procesos de aprendizaje. 		
INDICADORES DE DESEMPEÑO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla con sentido crítico, las lecturas y materiales audiovisuales ofrecidos 2. participa de manera activa y responsable en los trabajos propuestos en equipo. 3. Participa en clase, generando interpretaciones y preguntas respecto al material ofrecido para dar respuesta a la pregunta problematizadora. 4. Trabaja en equipo y aporta a las discusiones que se generan alrededor de la pregunta problematizadora. 5. Contextualiza espacio temporalmente, los sucesos que se desarrollaron alrededor de la temática propuesta. 6. Desarrolla con calidad, compromiso y empatía, las actividades asignadas al equipo de trabajo y justifica la importancia de la temática en su vida. 		
OBJETIVO DEL CICLO	Ofrecer herramientas de análisis desde distintas miradas académicas para fortalecer el sentido crítico frente a la realidad de las minorías étnicas en Colombia, particularmente de las comunidades afrodescendientes, buscando el fortalecimiento de la memoria histórica a fin de lograr entender los procesos histórico-políticos y sociales que han llevado a la crisis social que los han marcado y desde allí, proponer salidas a las problemáticas analizadas desde la escuela y la ciudad		
OBJETIVO GRADO	Generar espacios de interacción, creatividad y puestas en escena, de interpretaciones, críticas y análisis de los procesos históricos, en los que la memoria sea elemento fundamental a la hora de plantear soluciones a los problemas tratados		
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	A DESARROLLAR POR LAS Y LOS ESTUDIANTES		

Ilustración 12. Guía III periodo académico grado noveno (903) IED Toberín

Ello desde el “reconocimiento histórico a través de documentos escritos y audiovisuales de los procesos de violación, sometimiento y abuso que, sobre las poblaciones afro tuvo la colonización imperialista de los siglos XVIII y XIX en la expansión del capitalismo” (ARDILA, 2022), y la comprensión crítica de la expansión de las potencias imperialistas. Lo cual se relaciona con uno de los enfoques propuestos por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC- (2022) destinado a la reivindicación de la *Historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros* y el resarcimiento de la deuda histórica con los grupos étnicos.

El desarrollo de enfoques transversales, dentro del que sobresale el étnico, Finocchio (2022) lo encaja en la enseñanza de Historia en debates alrededor de identidad, memoria y diferencia siendo estos aspectos racializados dentro de la configuración de la nación; para Margot tiene que ver con la construcción de pensamientos propios, “le digo a los niños, por qué tenemos que estar viendo y aprendiendo solo Europa, no deberíamos saber también de

territorios como América o África, pero eso pasa porque tenemos un antecedente histórico que nos lleva allá” (ARDILA, 2022b)

La explicación por medio de mapas, videos, lecturas y esquemas de la expansión colonial de las potencias imperialistas y la reorganización de los territorios correspondientes a Europa occidental y África, es una intención docente por forjar conciencias históricas dispuestas a asumir el pasado y las perspectivas de futuro en la vida práctica del presente, para Rüsen el desarrollo de dicha conciencia histórica va más allá de la disciplina histórica, significa la existencia de un pensamiento a través del cual se experimenta el pasado y se interpreta para orientar la vida en un marco temporal concreto (RÜSEN, 2013) reconociendo para ello diversas narrativas, culturas e identidades.

No se trata entonces de cualquier conciencia histórica, el pensamiento complejo y el análisis multicausal en lo denominado por la -CAEHC- (2022) como un principio de reconocimiento, respeto y reivindicación de enfoques para superar modelos memorísticos, lineales y acríticos afincados en proyectos identitarios homogeneizantes y foráneos, o en las Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico (2007) mencionado como la identificación de aspectos, temas, relaciones y problemas intemporales en fenómenos constantes de lo humano a lo largo de los procesos sociales, y en los Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales (2002) situado en los ejes generadores sentados en la Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana; son todas estas, aproximaciones a pensamientos históricos construidos en la visión de una humanidad generadora de identidades, culturas y conflictos a lo largo del tiempo.

Es decir, lo consignado en los referentes de calidad y en orientaciones curriculares contemporáneas sobre la histórica negación de la entrada de África a la escuela, logra grados de materialización en la práctica de esta docente cuando dentro de su plan de aula incluye temáticas asociadas al análisis económico, político, social y cultural de modos de producción a lo largo de la historia, por ejemplo, al tratar el comercio triangular establecido entre África, Europa y América, surgen inferencias de pensamiento histórico en sus estudiantes reflejadas en:

- “El comercio triangular no era justo porque los esclavizados que iban a América como las materias primas que explotaban eran convertidas en bienes materiales transformados en América del Norte o Europa porque allí era donde tenían las condiciones industriales para convertirlas”
- “Una persona burguesa habría una mina de oro y los costos de esa mina eran pagados con los impuestos de todos, pero las ganancias eran solo para el burgués, ósea no había condiciones equitativas, no protegían al pueblo sino a los burgueses extranjeros”
- “Una característica del capitalismo y la monarquía es apoyar a los burgueses, la gente pobre no les importaba porque hicieron derechos específicos para ellos y su forma de comerciar”

De igual manera sucede en la interconexión que estudiantes establecen de tiempo, espacio y narración en la creación, interpelación y respuesta analítica a cuestionamientos, entre otras cosas, de la necesidad de expansión de las potencias imperialistas, la sobrepoblación y las colonias como “paraísos de pobres”, la evolución de las especies y el Darwinismo social, y los protectorados como una modalidad de administración territorial, circunscribiendo a este tipo de plasticidad discursiva:

- “Si los europeos hubieran reconocido los derechos de las poblaciones de América y África les hubiera tocado negociar con ellos, entonces les quedaba más fácil el sometimiento, además, como aumentó tanto la pobreza en Europa, tenían que sacar a la gente pobre de Europa y enviarla a otro lado, ósea a América, eso es darwinismo social, ¿cierto profe?”.
- “Lo que pasa es que ellos mantuvieron la expansión imperialista porque después descubrieron la plusvalía en la industrialización y reafirmaron la posición del pobre aquí o en África, es decir, el burgués no estaba interesado en reconocer derechos los derechos al pobre o al esclavo”
- “Fueron zonas que alcanzaron un cierto nivel de desarrollo, pero no lograron ser independientes porque realmente, en el fondo, estaban en un en un colonialismo disfrazado”
- “Las potencias se aprovechaban de las colonias diciéndoles que los iban a desarrollar, pero realmente los querían explotar”
- “Lo que sucedió fue que a mediano y largo plazo la riqueza fue para la metrópolis a partir de los tributos por parte de los protectorados”

Junto con estas precisiones son trazadas dicotomías entre las permanencias históricas y las estrategias de resistencia de sujetos individuales y colectivos promotores de palenques en el mundo colonial americano es el caso de Benkos Bioho en (1621), la abolición de protectorados coloniales por Mahatma Gandhi en la India contemporánea (1930), y en la actualidad rechazos al etnocidio causado por la explotación de recursos naturales en Colombia a cargo de multinacionales extranjeras, contaminación ambiental por la industria textil, tecnológica y farmacéutica.

El valor y la fuerza de estas reflexiones en perspectiva histórica es aprendido en marcos lógicos, cuestionables e interpretativos, coligados con “superar el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes -políticos, económicos y culturales- de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos” (FONTANA, 2003, p. 19); y lógicamente, al interés docente por enseñar a preguntar por lo ausente y no solo a responder ante la obviedad de lo existente. Afirma Sacristán (1997) que aventurarse al trabajo con este tipo de contenidos, mismo no se trate de una reestructuración estratégica del curriculum en general, denota un fundamento democrático y ético del docente que no debe ser menospreciado, pues desenraizar aprendizajes contemplados en un origen sociohistórico que cuestiona las diferencias, inequidades e injusticias, lleva el aula a debatir por:

- ¿Por qué era importante para la seguridad político y económica, mandar al excedente de población (pobre) de Europa a las colonias? ¿Entonces quien compraría los bienes materiales?
- Explique la relación aumento de población, pero no la riqueza y no generación del trabajo, en las metrópolis imperialistas
- ¿Por qué los protectorados fueron mantenidos en términos de dominios económico y control militar por parte de las potencias?
- Explique la socialización de costes y privatización de beneficios en los procesos coloniales de las grandes potencias imperialistas.
- La democracia occidental, contempla como principios fundamentales los siguientes: Derecho a la vida, Derecho a la libertad y la igualdad Derecho a la salud, Derecho a la diversidad étnica y cultural del país, Derecho al libre desarrollo de la personalidad Derecho a igualdad para hombres y mujeres Derecho a reunirse y manifestarse pública y pacíficamente Derecho a la libre asociación. ¿Cómo se gestionaron estos principios en las colonias? Explique su respuesta de manera amplia.

Intentando resumir, el pensamiento histórico basado en la pregunta, el análisis y la interpretación, resulta entre varias cosas, un híbrido narrativo asociado a saberes puestos en juego para conseguir -en distintos niveles de profundidad- configuraciones de una conciencia histórica a la que Rösen adjudica habilidades basadas en: i) hacer experiencia histórica; ii) interpretar la experiencia histórica; iii) usar la interpretación de la experiencia histórica (conocimiento histórico) para orientar la propia vida y el uso del tiempo; y finalmente, iv) motivar las propias actividades de acuerdo con la idea del propio lugar en los cambios de tiempo (RÖSEN, 2013).

Es así que la singularidad de cada clase aporta a estas habilidades, el proceso pedagógico moldeado conceptual y metodológicamente en una trama colectiva entre estudiantes y docente permite dilucidar una práctica de enseñanza anclada a planeaciones, organizaciones, comunicaciones y evaluaciones en una continua situación áulica (BADILLO; TORRES; OLEA, 2015). Para dar cuenta de ello traje algunos ejemplos de lo acontecido en aula, pues la totalidad del abordaje temático implicaría otra clase de trabajo, sin embargo, las habilidades para el pensamiento y conciencia histórica aquí presentadas fecundan una experiencia en relación al entendimiento del pasado y el presente; al terminar el tercer periodo la docente pregunta si alguno conoce al único presidente afrodescendiente que ha tenido Colombia, y ante la respuesta negativa, proyecta en el televisor:

- Qué opina acerca de la siguiente afirmación expresada por una historiadora respecto a la identidad afro en Colombia “es una identidad construida por imaginarios viciados; ni siquiera podríamos hablar de una identidad reconocida en Colombia sobre los afros; más bien estaríamos hablando de imaginarios contruidos alrededor de los afro, que no tienen nada que ver con lo que en realidad es el pueblo afro”.

La pregunta implícita o explícita por el qué y para qué la Historia en el aula parece estar siempre presente, y apoyándome de Fontana (2019), diré que a pesar del pequeño rango de

posibilidades en planes de estudios espacial y temporalmente alineados con una estructura de enseñanza moderna occidental, siempre puede haber cabida a una historia pública que nos permita entender los fenómenos decisivos en la evolución diversa de la sociedad, considero entonces está práctica un ejemplo de ello, una puesta realista de gramáticas escolares en las que se estructura la enseñanza de Historia.

Pienso que mi trabajo fundamentalmente es histórico, o sea, yo siempre he validado la Historia por encima de las otras Ciencias Sociales y me valgo de esos temas esenciales para reafirmar la Historia. Entonces yo siento que no estoy por fuera de la enseñanza de la Historia, nunca lo he estado, y que no lo estaré hasta el día último que yo esté trabajando, porque para mí la validez es la Historia, o sea, yo no concibo un ser humano como ser social y político que no valide la historia, particularmente cuando yo tengo que tener conciencia que mi presente es consecuencia de lo que ha acontecido y de lo que se ha generado (Entrevista Margot Ardila en 30/05/2023).

Para terminar este recorrido, el cuarto periodo estuvo dedicado a recopilar las discusiones establecidas durante el año escolar adicionando la enseñanza del concepto de derechos en asocio a los derechos humanos y la democracia, especialmente en la explicación de principios de igualdad, libertad y dignidad instados en el discurso contemporáneo de los derechos a un carácter de: progresividad, universalidad e inviolabilidad y vistos aquí como la suma sistemática de resistencias, tensiones y luchas de diferentes grupos humanos.

En conformidad, una vez más, se trata de un tema consignado en recomendaciones, referentes y orientaciones curriculares de las Ciencias Sociales escolares, en tanto la necesidad de entender al sujeto, la Sociedad Civil y el Estado refieren a la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, contribuyen a construir democracia y buscar la paz (2002), y crean alternativas a problemas sociales que limitan la dignidad humana, forjando en niños, niñas y jóvenes posturas críticas y éticas (2004), sin pasar por alto, la convicción de todo esto enmarcada en una educación ética, ciudadana y en valores a la orden de humanidades contextuales, dinámicas y específicas (2022).

En torno a esto y partiendo del presente, aparecen reflexiones sobre:

- ¿Los derechos que ustedes tienen hoy han existido siempre?
- ¿Desde cuándo creen que existen esos derechos?
- ¿Quiénes los concedieron? y ¿por qué lo hicieron?

Las cuales recapitulan aprendizajes adquiridos en torno a Revolución Francesa, independencias americanas, y constituciones políticas, para ligarlos a la comprensión de derechos contemporáneos como el voto, el aborto y los subsidios. En el abordaje de la historicidad de fenómenos vinculados a los derechos como un proceso en continua

construcción, debate, tensión y poder aparecen fundamentos de la Nueva Historia, la Historia desde abajo, y la Microhistoria por parte de la docente.

Volviendo a Rösen (2010), es deducible que el trabajo pedagógico de pensamiento histórico del último periodo propuesto por la docente a través del argumento, la reflexión y la argumentación, fue enfocado a un razonamiento histórico que involucró el bagaje conceptual del año escolar, por ende, relacionar la práctica docente con el desarrollo de este tipo de habilidades del pensamiento histórico advierte la perspectiva expuesta por Margot en cuanto la enseñanza del pasado,

Pienso que lo que yo hago es conectar el presente con una causa, con un antes, con un suceso que antecede, aclarando que no es lineal, o sea, hay una cantidad de componentes que generan ciertas situaciones históricas, que generan finalmente lo que hoy estamos viviendo, por eso no es tan lineal, pero yo sí recorro al pasado, si parto siempre de mirar el pasado para poder entender el presente, ósea, boto conceptos, momentos y campos de análisis que estén vinculados con el ayer, siempre lo estoy vinculando y lo hago casi que de una manera natural, ósea, es que mi lógica, no responde a otra cosa, la lógica que yo manejo es que yo no puedo explicar el hoy si no me voy para atrás, y viceversa (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Con la intención de “ir atrás” y situar en el pasado comprensiones del devenir del presente, la docente acompaña el tema con el texto “Historia mínima de Colombia” del historiador Jorge Orlando Melo, específicamente, con el apartado “Juntas Autónomas”; así, al compás de la lectura sugiere responder a:

- ¿Posterior a la independencia cambiaron las dinámicas de poder que caracterizaron la Colonia?
- ¿Si las colonias americanas hubieran pasado a manos de Francia con Napoleón al mando, nuestra idea de derechos sería la misma?

Como es de costumbre, de manera grupal los estudiantes leen, intercambian ideas, revisan apuntes y llegan a conclusiones en las que dilucidan procesos históricos en diferentes geografías y temporalidades, reconociendo, por un lado, modos y medios de producción coincidentes con indígenas, afrodescendientes esclavizados, corona y criollos en el contexto del colonialismo europeo, y por otro, burguesía, siervos y monarquía en el absolutismo europeo. En esa línea, parte de las conclusiones se encaminaron hacia una fuerte herencia colonial prefigurada en la organización social, política y económica incidente la producción y reproducción cultural postindependencia, concretamente, en las prácticas de discriminación y racialización hacia grupos étnicos a quienes les significó siglos poder construir una idea de derecho materializada en la integridad y la dignidad humana. Según los estudiantes,

- “Los criollos nunca habían podido tener el poder, por eso en el momento que tuvieron la oportunidad la aprovecharon y mantuvieron muchas cosas de la colonia, ósea, no hubo cambios que favorecieran los derechos de todo el pueblo sino de unos pocos, especialmente, los que tenían más dinero”
- “La incomodidad de los criollos era porque mandaban gente de España para ocupar cargos, por eso cuando se dio la independencia ellos solo se interesaron por sus intereses a costa de deberes impuestos a los menos favorecidos”
- “Muchas cosas se mantuvieron después de la independencia porque ya no iban a tener a la monarquía encima de ellos y podían hacer una constitución con lo que les interesaba, es decir, si influyeron las ideas europeas en la organización política pero tan solo para algunas cosas”
- “Ya hablando de derechos, los criollos querían tener el poder de ajustar las leyes y hacer sus propias constituciones”

De otro lado, las opiniones sobre: ¿Si las colonias americanas hubieran pasado a manos de Francia con Napoleón al mando, nuestra idea de derechos sería la misma? Opinaron:

- “No es posible considerar que Francia fuera lo mismo que España, Napoleón era consecuencia de la Revolución Francesa, tenía ideas de ilustración”
- “Los franceses eran más ilustrados y más abiertos a las ideas de derechos, venían con la mentalidad más revolucionaria”
- “Nosotros creemos que algo importante es que Francia si tenía un humanismo, que le comenzó a importar el ser humano por eso se crearon los derechos del hombre que vinos el año pasado, España tomó otras decisiones con sus colonias, enviaron los más pobres. De todas maneras, las dos irrespetaban los derechos de las personas que vivían en los territorios colonizados”

Bajo esta dinámica profundizan en el tema de la participación, protagonismo y privilegio de personas que sabían leer y escribir, dueñas de propiedades y encargadas de consolidar bajo el régimen de la escritura el moldeamiento de la concepción de la nación. Una realidad colonial y postcolonial genealógicamente anclada a una idea de derecho limitada y selectiva reside en la historicidad discriminada de los derechos del pueblo afrocolombiano, la llegada de esa población a este territorio a causa de la empresa esclavista, las variables económicas de la liberación de la población esclava, la compra y venta de títulos de libertad, la estimulación material de una población libre y dinamizadora de la economía, la segregación en ámbitos políticos, culturales y sociales, las luchas organizativas, la reclamación y conquista de derechos reflejados tan solo en la Ley 70 de 1993 y en la Constitución política de Colombia en 1991 dan cuenta de ello.

Margot, siempre animada por las intervenciones de sus estudiantes, explica el desfavorecimiento de ciertas poblaciones en la Historia a consecuencia de la desigualdad y el empobrecimiento, aparte de narrativas selectivas, racistas, desconocedoras e encubridoras convertidas en verdades y memorias oficiales en el espectro nacional, como el caso del único presidente afrodescendiente de Colombia, dice Margot,

uno podría mirar cómo un tipo de moral es la que ha orientado la forma en la que se narran los procesos de forma hipócrita, por eso es necesario leer con cuidado los

procesos históricos, saber que hay dos tipos de relato uno oficial y otro no oficial, y siempre será importante conocer los dos. (TORRES, 2022, Diario de campo)

Finalmente, en una tentativa de síntesis que recoja el repaso e intento por traducir -nunca fidedignamente- la práctica docente de una profesora interesada en incluir en sus clases de Ciencias Sociales contenidos de Historia encaminados al desarrollo de habilidades para la construcción significativa de conciencias históricas en el aula, mediante experiencias, interpretaciones, usos y transformaciones del conocimiento histórico, conviene recoger mínimo tres aspectos en los que el ámbito personal, normativo, didáctico y epistémico develan un ser y hacer docente.

Lo primero será en coincidencia con Goodson (1991), Sacristán (1998) y Arias (2018) al reconocer el currículo más allá de la “fuente documental” o “la guía oficial sobre la estructura institucionalizada de la escolarización”, pues su definición y aplicabilidad trasciende los documentos públicos o estatales, y abre la puerta a múltiples interpretaciones, decisiones y acciones por parte del docente, que en la cotidianidad áulica demuestran que dichos documentos no aparecen como aspecto relevante en las formas de concretar las políticas educativas en las rutinas de aula, de las cuales aún se sabe poco.

En segunda instancia, se percibe la puesta en escena del pedagogo crítico del que habla Giroux, la docente pone el acento en elementos transversales que con sentido epistémico dispone el pensamiento histórico al servicio de la comprensión y transformación del tejido sociocultural de quienes aprenden. Quizás por eso, cuesta coincidir con imaginarios sobre la práctica docente presentados en la discusión actual sobre la enseñanza de Historia al aula, pues afirmaciones como “la enseñanza de la historia debe disponerse de manera tal que se den las condiciones para hacer una reflexión profunda de cuestiones como el presente y las identidades territoriales, lo que redundaría en la posibilidad de posicionar a los sujetos como protagonistas del devenir histórico”(COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA, 2022, p. 36), amparan el desconocimiento de la impronta de la enseñanza de la Historia escolar, asumida por Margot en clave de,

Digamos que lo que yo trato es buscar hacer la conexión entre la ubicación conceptual y a partir de algunos mecanismos, digamos que sean audiovisuales o de lectura fundamentalmente, alimento la subjetividad de los chicos, en ese sentido les digo: es interesante usted poder tener un pensamiento propio y tener una mirada particular y fuertes argumentos, para que usted pueda sentarse con otro y argumentar su postura, elegir, tomar partido, y no repetir lo que le dicen a ustedes las primeras cinco páginas que le salen en Google, ósea, a mí me mueve eso, eso es lo que fundamentalmente me tiene acá (Entrevista Margot Ardila en 29/07/2022).

Finalmente, el peso de la razón histórica enunciada por Rösen (2010) es sostenido en procesos básicos de la enseñanza de Historia dispuestos en sentidos múltiples frente a la realidad temporalmente organizada, narrada y transmitida, por lo que imaginarios y experiencias propias respecto acontecimientos del pasado cercano advierten relaciones interpretativas con el pasado lejano desde el presente, ratificado por Margot con afirmaciones como la siguiente,

A veces me lleva mucho trabajo en el aula ubicar a los niños, pero no importa. Si yo tengo a los de grado octavo debo empezar por explicarles que es la guerrilla y que es el paramilitarismo, por ejemplo, para poderles explicar el hoy. Y otra cosa, a pesar de que un tema como este no corresponde al contenido de ese curso, no importa, a mí me parece que es importante siempre conectar los contenidos con problemáticas que afectan el presente (Entrevista Margot Ardila en 25/10/2022).

Así, el lugar que ocupa la producción de conocimiento histórico en el aula escolar, está arraigado a estructuras racionales que dialogan con la creación y adecuación de contenidos por parte de la docente bajo intenciones culturales, políticas y sociales determinadas, ante las cuales Plá (2012) advierte la existencia de un poder áulico que como veremos en el siguiente capítulo, influye las formas de conocimiento histórico que se enseñan, así como en las interpretaciones informales y formales de profesores y estudiantes sobre realidades particulares y generales.

CAPÍTULO V

PENSAMIENTO HISTÓRICO, DIÁLOGO Y ESCUCHA EN LA PRÁCTICA DE DIEGO

A mí me gusta hacer el trabajo diario, el trabajo con la gente, el trabajo en clase, el trabajo de hormiga, ese es el que me gusta a mí, y ese se refleja en mi práctica docente.

Diego Mora Moragues, 2022.

La práctica de cualquier docente está dotada de secuencias ritualistas, de relaciones individuales y colectivas con la cultura escolar; es una práctica reafirmada en el otro, dependiente del otro, de sus comportamientos, aceptaciones, y resistencias, en ella, observar resulta ser un ejercicio de silencios agudos, de miradas escuchadas y escudriñamientos de lo perceptible e imperceptible, diría Alicia Gutiérrez (2002), es una observación sobre uno mismo y sobre otros que explicitan los puntos desde donde ven y viven el mundo, y, por tanto, desde donde hacen comprensibles sus formas de abordar la realidad.

Relacionarse investigativamente con la práctica de un docente equivale a convertirse en una especie de “testigo ocular”, testigo de intimidades e inmediateces traducidas en narraciones comprometidas con alterar lo menos posible los patrones de la experiencia cultural de donde provienen dichas prácticas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Así, presentar la práctica docente de Diego Alberto Mora Moragues, profesor de Ciencias Sociales del colegio Nuevo San Andrés de los Altos de la Localidad de Usme en Bogotá, conlleva a una narración sobre las formas de validar o recusar el conocimiento histórico en el aula, de develar las concepciones de enseñanza de Historia, los retos y su relación con otras disciplinas de las Ciencias Sociales escolares.

En esto aflora el protagonismo innato del docente como *sujeto ordinario*⁴⁰ y su articulación al relato de las formas de hacer en el aula, es decir, una relevancia de la gente ordinaria, sus experiencias, vidas y mundos (BURKE, 2006, p. 149). Desde esta óptica, lo que se encuentra registrado en las siguientes líneas son los caminos diversos en los que un docente de Ciencias Sociales entreteje contenidos temáticos para promover procesos de pensamiento histórico soportados en estrategias pedagógicas de diálogo, escucha y análisis.

⁴⁰ Expresión utilizada por Peter Burke para caracterizar al sujeto histórico singular dentro de la discusión de los retos de la Nueva Historia Cultural.

En tal sentido, la clave de lectura ha sido fraguada en la exposición y presentación de una práctica docente impregnada de inteligencias y pasiones humanas, concreción de saberes disciplinares, acciones aprendidas en el quehacer profesional y requerimientos normativos. Una práctica amalgamada por valores, prejuicios, representaciones e imaginarios que dan cuenta de la fusión entre aspectos académicos, laborales, personales y familiares traídos aquí para hablar de circunstancias propias del ritual de enseñar y aprender, de inteligencias encapsuladas en la corporeidad, emocionalidad y racionalidad del docente como sujeto ordinario cuya labor es atravesada por un sin número de circunstancias, contextos y sujetos.

De manera específica, este capítulo presenta quién es el docente, sus orígenes, trayectorias, formación profesional, la escuela en la que trabaja, el contexto que acoge su práctica, la política que le regula, y las epistemes que orientan su percepción de enseñanza de Historia, en este caso, muchas de ellas afincadas en principios de la historia reciente, las pedagogías de las memorias⁴¹ y la educación en derechos humanos. El interés descriptivo de estos aspectos no recae en la exposición consecutiva de contenidos trabajados durante los periodos académicos del calendario escolar, sino en mostrar la sinergia entre contenidos temáticos y estrategias didáctico-discursivas mediante las cuales el docente aviva sus maneras de hacer y dota de sentido la formulación, repetición y replanteamiento del pensamiento histórico en una escuela de la que surgen dificultades, avatares e imperfecciones como parte de la magia del descubrimiento y mejora constante; en palabras del profesor Diego:

enseño historia porque para mí es importante, además, considero que la historia es un elemento que sirve a las nuevas generaciones, a mis estudiantes en específico a comprender, apreciar y a disfrutar los elementos que uno puede llegar a evidenciar en el pasado, yo enseño historia para incentivar en mis estudiantes una mirada crítica, unos ojos históricos que valoren los puntos de vista sobre el pasado, pero además, para que ellos den su punto de vista frente a lo que ven, frente al material que les llevo a clase, los documentales, lo artístico y cultural, sobre su vida cotidiana, sus anhelos, frustraciones y por qué no decirlo, sobre sus luchas cotidianas (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

5.1. Lo personal y el contexto de la escuela: Soy producto del esfuerzo de mi mamá, del rescate de la universidad pública, de mi trabajo como docente

Ser parte de la primera generación de profesionales de la familia trasciende muchas veces la obtención del título, el significado social de esto bien lo explica Bourdieu (1997) con

⁴¹ Las pedagogías de las memorias hacen parte de las conceptualizaciones contemporáneas gestadas en escenarios transicionales, democráticos, posdictatoriales y de acuerdos de paz para nombrar momentos, estrategias, dinámicas, discursos y posturas utilizadas pedagógicamente por grupos sociales para acercarse a la memoria histórica y generar comprensiones individuales y colectivas sobre el pasado, particularmente con el ánimo de esclarecer y no repetir periodos violentos.

su concepto de capital cultural y las formas simbólicas en las que los habitus de un grupo pueden ser transformados en el tiempo. Diego es un docente de 34 años de edad, él y su hermana fueron los primeros en obtener un título de pregrado en una familia de origen campesino proveniente de Boyacá. Con una madre dedicada a los servicios generales que siempre vio en la educación de sus hijos una posibilidad de realización y mejora de calidad de vida cursó sus primeros estudios en un colegio pequeño del barrio Prado Veraniego o “colegio de casa” como él lo llama, en grado Octavo fue matriculado en un colegio público de la ciudad donde se graduó de bachiller para irse a prestar el servicio militar.

Mi mamá era la encargada de esa parte de la formación, entonces siempre era una persona que consideraba que los domingos algo tocaba hacer, entonces nos llevaba a los museos, al Planetario o a caminar la ciudad, es decir, se preocupaba por ofrecernos planes complementarios que nos aportaran en conocimientos de diferente índole (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

En los aportes metodológicos que Antonio Bolívar (2001) hace al campo de estudio de las prácticas docentes, a narrativas como las de Diego el autor les concede la implicación afectiva para distinguir placer, pasión, creatividad, cambio y deleite en el hacer, en tanto es la propia historia de vida un acople de valores que configuran al sujeto y hablan de este desde un lugar narrativo determinado. En perspectiva hermenéutica- fenomenológica diríamos que los sentidos de las narrativas del mundo subjetivo del docente son a la vez diálogos intersubjetivos, dinámicos y cambiantes según las formas de sentir, percibir y razonar historias, recuerdos y experiencias.

Quizás, ello explique las memorias trascendentales de este profesor para su desenvolvimiento personal y profesional, por ejemplo, su llegada a la localidad de Usme descrita como una de las marcas más significantes de su vida, pues en este sector vive hace aproximadamente 17 años desde cuando su mamá accedió a una vivienda de interés prioritario,

Yo llevo unos 17 años de vivir en Usme, llegar a esta localidad fue importante porque mi mamá logró comprar un apartamento y eso fue un gran triunfo para ella y para nosotros un avance, pues es la forma como nosotros empezamos también como familia a tener una calidad de vida, y una vida digna porque obviamente nosotros allá en ese momento pagamos unos servicios muy altos y el mercado era ya muy caro, ósea, vivíamos prácticamente al diario (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

La mudanza para una vivienda propia se complementó con el ingreso de la mamá de Diego a trabajar “en la casa de uno de los profesores de la Universidad Nacional, donde le fue

posible rodearse de un mundo académico, especialmente en lo relacionado con las humanidades y las Ciencias Sociales de la universidad pública” (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022), situación de gran importancia en el acceso de Diego a la realización de un pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional, en la proyección como profesional y en el conocimiento sobre el mundo universitario.

En el año 2010 Diego comenzó la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, un programa de alta calidad de diez semestres que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde mitad del siglo pasado, los recuerdos anudados a este periodo de vida son enunciados emotivamente en su relato, el espectro universitario le mostró más que una formación académica, la atmosfera de solidaridad, camaradería y conciencia política asociada con un movimiento estudiantil que para ese momento vivió uno de los paros estudiantiles más intensos de las últimas épocas bajo la propuesta de reforma a la Ley 30 de educación superior traducida en el desmejoramiento de las condiciones de las universidades públicas, desatando a lo largo del país una ola de movilizaciones de jóvenes universitarios, quienes desde el escenario público exigieron y consiguieron que el expresidente Juan Manuel Santos retirara del congreso la propuesta.

Yo tengo muchos recuerdos de la Pedagógica, las salidas de campo, los compañeros, los cineclubes, las marchas, pero realmente, lo más bonito fue el proceso del paro estudiantil del año 2011, porque yo estaba recién ingresado a la U, ya iba para tercer semestre, y la universidad venía en declive, entonces en el 2011 se desató el gran Paro Nacional Estudiantil, realmente, fue muy motivante, muy hermoso ese proceso (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

Dentro de los preludios de Sacristán para el estudio, comprensión y reconocimiento de la práctica docente es fundamental la construcción de narrativas empáticas capaces de “quitar la representación anquilosada del docente y colocarlo en la humanidad de un grupo social. [Pues] son precisamente estas narrativas las que minuciosamente hablan del sentido de vida, y reclaman ser escuchadas, historizadas y traídas a un presente resignificado” (SACRISTÁN JOSÉ GIMENO, 1998, p. 57). Esta dimensión empática de la narrativa dispone en este caso un lugar de sentido no solo para el narrador sino para mi propia experiencia según la relación entre mi “yo personal” y el testimonio del docente, entendiendo que una buena parte de sus recuerdos alimentan las representaciones de momentos comunes vividos en tiempos diferentes como el paso por la universidad, convirtiendo sus anécdotas personales en epicentro de memorias colectivas de quienes poseemos experiencias similares en la formación y enunciación docente (HALBWACHS, 2011).

En lo que refiere a incidencias de orden académico ofrecidas por la universidad, Diego menciona las prácticas docentes de varios de sus profesores que positivamente influyeron en acciones y decisiones que desenvuelve en aula hasta el día de hoy, docentes traídos a su relato por “la pulcritud del ser docente que transmitía un profesor puesto en su sitio, no tanto como una figura de autoridad impuesta, sino en una figura de experiencia que uno reconocía en el maestro como actor respetado en la sociedad.” (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022), a esto se suman temáticas por las que comenzó a inclinar su interés profesional mientras cursaba el pregrado, por ejemplo, la enseñanza de Historia reciente, los estudios afrocolombianos, y la enseñanza del neoliberalismo en América Latina y en Colombia, este último seleccionado como tema principal para la práctica pedagógica y elaboración de trabajo de grado basado en una experiencia de aula con grado séptimo y octavo en un colegio público en la localidad de Bosa.

En este punto, parece interesante traer nuevamente deliberaciones de Achili (1987) y su trabajo con profesores en Argentina, en concreto, cuando invita a reconocer integralmente los actores que hacen parte de la escuela, pues sin estos el análisis sobre su práctica, la recuperación de su decir y su trabajo en torno a un conocimiento específico resulta incompleto, siendo infalible optar por un camino interpretativo que conjuga el entrecruzamiento e interacción entre las condiciones objetivas y las significaciones para los individuos, quienes finalmente las viven a lo largo de su historia de vida. Es esta una llamada al entendimiento de lo que veremos en la práctica de Diego reflejado en temas, estrategias, didácticas y discursos asociados con orientaciones curriculares, herencias culturales, procesos de formación docente, y construcción de una conciencia social.

Tras concluir su pregrado y obtener su título universitario trabajó cinco años en instituciones educativas privadas, distantes de su lugar de vivienda, y con salarios mínimos en medio de la incursión a un campo laboral de bastante demanda,

Mi primer trabajo fue en un colegio a las afueras de la ciudad que me dio la oportunidad de empezar mi proceso, fue en Madrid, yo me iba desde Usme hasta Madrid porque ese año no me salió nada más. Acá en Colombia el tema del profesor de Sociales es muy complicado para su trabajo por eso esos colegios contratan a los recién egresados con el discurso de que les dan una oportunidad, pero obviamente es un aprovechamiento de un trabajo pago con bajos salarios, con la explotación laboral, sin embargo, ese primer año de experiencia después de la Universidad fue bastante hermoso porque ahí tuve una vinculación más directa con los estudiantes (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

En el año 2016 aprobó un concurso docente para ser profesor del distrito, y en el 2019 fue nombrado en el colegio Nuevo San Andrés de los Altos, donde considera sus condiciones

laborales y calidad de vida en general tuvieron una mejora significativa empezando por la corta distancia entre su lugar de vivienda y el lugar de trabajo, además, buscando sopesar sus conocimientos en Geografía entró a cursar la maestría de Geografía en la Universidad Nacional de Colombia, la cual terminó satisfactoriamente; actualmente, con un trabajo dedicado a la enseñanza de Historia y las Pedagogías de las Memorias culmina la Maestría en Educación en la Universidad Externado de Colombia financiada en un porcentaje por la Secretaría de Educación del Distrito.

El ingreso a la cultura escolar del sistema público en efecto colocó a este docente en otro plano del mundo educativo, de acuerdo con Sacristán (1998) es el reconocimiento de lo educativo en su conjunto, los imaginarios y prácticas afinadas en representaciones de todos los segmentos de la escuela, en especial del docente, lo que nos avizora lo cultural como bisagra siempre presente entre la estructura social y la negociación de lo simbólico por parte de los sujetos, nos dispone ante reflexiones contextuales, aquí, evidentes en la fuerte influencia de las condiciones de la periferia de una ciudad como Bogotá en la construcción de pensamiento sociohistórico en el aula,

Cuando yo entro al San Andrés me estrello con un mundo que yo había estudiado y analizado, incluso porque vivo en la localidad y soy conocedor de los procesos de educación popular, pero ya el día a día de la práctica con ellos, la situación cambia, uno ve el mundo de otra manera, en la forma como se transmite el conocimiento, en la forma como se planifica la clase, en las intencionalidades que uno tiene con los chicos, los objetivos que uno se plantea con ellos, porque es darse cuenta de una realidad mediada por muchas necesidades y desigualdades, donde la gran lucha se vuelve en hacer ver la educación como una opción en medio del microtráfico, las violencias, la desescolarización, la deserción... (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

En lo dicho hasta el momento es posible tener una representación del perfil del docente que participó de esta investigación, del creador y ejecutor de la práctica docente aquí descrita; el modo en que los episodios de su vida personal y profesional se insertan en un marco histórico, cultural y social de la práctica son documentados e interpretados desde la producción del saber hacer; es en ese sentido, que Diego fue invitado hacer parte de esta creación, en la que las características de su trayectoria, la normativa estatutaria a la que pertenece, y el sector de la ciudad en el que trabaja, resulta ser un aporte valioso en la comprensión de qué, cómo y cuándo los docentes enseñan Historia.

Ahora bien, el paso de lo personal al contexto escolar requiere que situemos una vez más las prácticas docentes como algo inacabado, perceptible, narrable y transformable, donde para visibilizar el contexto se requiere acudir al ámbito cultural como uno de los más

importantes en la comprensión general de los contextos materiales e inmateriales de la enseñanza y el aprendizaje. Según esto y teniendo en cuenta el pensamiento de De Certeau (1994), difícilmente podríamos acercarnos a los sujetos sino aceptamos la variabilidad de circunstancias que les permiten tener sentidos, percepciones, sensibilidades y simbolismos respecto a la realidad; por ende, comprender el contexto de las prácticas docentes, sus materialidades e inmaterialidades es a la vez, acercarse a los sujetos que hacen de estas una construcción viva, cambiante y en tensión constante.

En esta sintonía, el colegio en el que trabaja Diego (Ver ANEXO 9) es parte del contexto donde los sectores del sur de la ciudad han construido y acumulado su proceso de expansión desde mediados del siglo XX, se trata de una escuela pequeña denominada Nuevo San Andrés de los Altos la cual en 1986 se creó para garantizar el acceso a educación de niños y niñas de 306 familias del barrio⁴² que lleva su mismo nombre, siendo incluida posteriormente en la lista de Instituciones educativas del distrito⁴³ según lo dictaminado en la ley.

Sobre su funcionamiento, en diferentes momentos este colegio ha requerido reformas de orden curricular como la que actualmente promueve el rector con la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de Convivencia y los planes de estudio, y de orden arquitectónico por deterioro físico y adecuación al aumento del número de estudiantes, llevando en varias ocasiones a la suspensión o virtualización de las clases. Por su parte, la planta docente de 78 profesores y profesoras atiende un promedio de mil cuatrocientos estudiantes en las jornadas mañana y tarde los cuales⁴⁴,

pertenecen a los estratos 1, 2, y 3 de familias disfuncionales y multiproblemáticas, destacándose las madres cabeza de familia, las cuales se dedican a facilitar mano de obra no calificada, los padres de familia tienen un nivel académico centrado en la

⁴² “La Institución inicia su historia con la fundación del barrio Nuevo San Andrés de los Altos, a comienzos de 1982, con un proyecto de vivienda para 306 familias en el terreno comprendido entre la avenida Usme y la primera y segunda etapa de la urbanización Costa Rica. Luego de arduas luchas, gestiones y amenazas de invasión, se inició la división del terreno en 306 lotes, iniciándose de esta manera el proceso de construcción y posesión de las primeras viviendas en octubre de 1982, ayudados por la Cooperativa Multiactiva CODISCOL, la cual continuó funcionando hasta la escrituración de los lotes.” (Manual de Convivencia, 2023, p.26)

⁴³ Resoluciones Aprobación Oficial No.5581/97-7560/98-2509/02- 2832/05-2068/15 111001046485 NIT: 830.063 877 -3

⁴⁴ Nota aclaratoria sobre estratos sociales: La Ley 142 de 1994, que reglamenta los servicios públicos domiciliarios en Colombia, define a la estratificación socioeconómica, en el numeral 8 del artículo 14, como “la clasificación de los inmuebles residenciales de un municipio, que se hace en atención a los factores y procedimientos que determina la ley”. La estratificación socioeconómica es un instrumento de focalización geográfica. El artículo 102 de esta misma ley establece que “Los inmuebles residenciales a los cuales se provean servicios públicos se clasificarán máximo en seis estratos socioeconómicos así: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio alto, y 6) alto” sujeto a la aplicación de las metodologías que elaborara el rector técnico del momento, el Departamento Nacional de Planeación – DNP (ahora la función está en el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE).

primaria y algunos con bachillerato incompleto, una muy pequeña población de padres tiene estudios técnicos, tecnológicos y universitarios. (Manual de Convivencia, 2023, p. 25)

En cuanto a la relación entre la práctica y este contexto, existe por parte del docente la pretensión constante de asentar analíticamente a sus estudiantes en las condiciones de desigualdad estructural de la sociedad y en el mosaico de motivos por los que de manera intergeneracional cientos de familias han llegado a territorios como el barrio en el que viven; de todo ello derivan entendimientos históricos sobre la cruda violencia del país y el éxodo por la búsqueda de mejores oportunidades en los paisajes urbanos, en este tipo de relato, que el docente hace público en la clase al ponerlo en disposición de un colectivo, también, expone su autorreconocimiento, identidad, territorialidad y apego a un discurso anclado a Historias críticas, populares y culturales entretejidas con hilos de subalternidad.

En tal suerte, esta práctica hace de sí misma un contexto de socialización cultural mediado por conocimientos encarnados en habitus y producciones subjetivas e intersubjetivas. La presencia de un docente que ofrece a sus estudiantes discursos de otredad, diversidad y equidad, hace notoria una selección temática coherente y contextualizada tanto con la población que trabaja y como con lo establecido en el plan de estudio, intentando un equilibrio entre las dos aristas.

El contexto aquí señalado Tenti (2005) lo asocia a condiciones socioeconómicas conexas entre práctica docente y escuela, lo cual, combinado con la postura de Errobidart (2015) sobre pautas académicas, comunitarias e institucionales creadas en contextos determinados para hacer de la práctica docente una práctica histórica y cultural, nos advierte un lugar material de niveles educativos, estratos sociales, tiempos y espacios para el diseño y elaboración de la enseñanza, la comprensión de la cultura escolar y sus variables de aceptación, acomodación, rechazo o aversión de los sujetos en los escenarios donde adquiere sentido determinado código disciplinar. Para el caso de este colegio nos encontramos con 1.408 estudiantes distribuidos así:

NIVEL EDUCATIVO		JORNADAS		PAÍS ORIGEN		Estrato social	
Básica Primaria	549	Mañana	749	Colombia	885	0	129
Básica Secundaria	497	Tarde	659	Venezuela	136	1	502
Media	214	Única	0	(en blanco)	387	2	721
Preescolar	148					3	56
						4	
				5			
TOTAL		1.408 estudiantes matriculados					

Tabla 7. Cuadro de Matrícula IED San Andrés de los Altos 2023 Fuente: Secretaría de Educación del Distrito

Sumado a esto, y como he advertido en otro momento, el lugar material de esta práctica docente correspondió a aulas que después de la pandemia COVID 19 recibieron a cientos de estudiantes con problemáticas de diferente índole, a un contexto en el que se conjugaron difíciles condiciones socioeconómicas con carencias emocionales y físicas heredadas por el distanciamiento social, el biocoltrol⁴⁵ y el olvido estatal, y a estrategias pedagógicas dispuestas en talleres, sensibilizaciones e identificaciones, todo esto, superando las capacidades de afrontamiento y atención por parte de los docentes; justamente, es el resultado de uno de los talleres promovidos por la Secretaría de Educación sobre el notable consumo de sustancias psicoactivas después de la pandemia en el colegio, lo que hace que Diego en una de sus clases explique a sus estudiantes el cambio de dinámica en horarios, permisos y tránsito por las instalaciones del colegio conforme las medidas de prevención.

Al respecto, Diego es consciente del cambio en el contexto escolar, específicamente en su clase, me comenta críticamente su postura sobre este tipo de actividades, devela su temor e impotencia frente a abusos, violencias, hambre y abandono enunciados por sus estudiantes. Me explica cómo su clase se convirtió en un espacio para conversar acerca de un contexto complejo por el que atraviesa la convivencia del colegio, dónde parte de los aprendizajes en su práctica tienen que ver con una pedagogía de la escucha en la que el desarrollo de contenidos curriculares ocupa un segundo plano ante necesidades inmediatas de orden psicopedagógico; con esto, y acogiendo el análisis de Arias, concuerdo con que,

⁴⁵ Expresión utilizada por disciplinas de las Ciencias Naturales para referirse a controles biológicos de equilibrio en ecosistemas y reducción de daños causados por otros organismos; y la cual, después de la década de los años 60 del siglo XX comenzó a ser empleada en las Ciencias Humanas para denotar relaciones híbridas de control, regulación y vigilancia.

Evidentemente la práctica no se reduce a lo que se dice de ella, y, al ser reducida a un ejercicio analítico, muchas cosas quedan por fuera o aspectos clave de la teorización no necesariamente tienen que ver la práctica misma, ya que obedecen a un ejercicio de abstracción que procura otros niveles de inteligibilidad. (ARIAS, 2018, p. 65)

Presentar la variedad de este contexto escolar es ser fiel al reconocimiento del multiverso de la escuela, en el que una vez más resuenan las apuestas de De Certeau (2000) por un relato indispensable en la comprensión de las prácticas, un relato concebido como “lengua de las operaciones” e insumo valeroso en el análisis de las relaciones sociales propias de cada contexto; así las cosas, la escuela donde se materializa la práctica docente de Diego está dotada de sentidos y representaciones puestas en acciones pedagógicas al servicio de niños y jóvenes de una de las localidades que conforman la periferia de la ciudad, un contexto construido como una amalgama de experiencias y expectativas, a la vez, configuradas histórica y culturalmente por dinámicas de apropiación y resistencia propias de ese territorio.

5.2. Normas, políticas y leyes que dan sentido a la enseñanza de Historia

Discursivamente, los estudios de las prácticas docentes (PERRENOUD, 2004; ROCKWELL.; MERCADO, 1988; SACRISTÁN, 1998; SALGUEIRO CALDEIRA, 1995) han presentado las brechas materiales e inmateriales entre lo que sucede en el ámbito escolar y las pretensiones de lo consignado en las políticas educativas, casi que hemos estado expuestos a una disparidad institucionalmente aceptada entre lo que se desea hacer y lo que se hace, una tradición de resignaciones escolares ante distancias irreconciliables de la política con la cultura escolar, distancias representadas en paulatinos cambios en los que los sujetos escolares selectivamente acogen enunciados que no comprometen significativamente el funcionamiento estructural del sistema educativo.

En el ámbito institucional esta disparidad es un encuentro constante entre el cambio y la permanencia de sujetos, ambientes, contextos, prácticas y discursos, asumidos por Rockwell y Mercado (1988) como una realidad institucional preexistente, dinámica y compleja de relaciones sociales, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente, las cuales, al ser tenidas en cuenta develan prácticas heterogéneas no reducidas, sino, dialógicas con la norma conforme lo ameritan los contextos.

En este sentido, para el estudio de esta práctica docente el ámbito político- normativo se tiene en cuenta en dos niveles, el primero, aludido a las características del estatuto docente al que pertenece el profesor y cuyo marco normativo regula su labor, y el segundo, referido a la

relación establecida entre la práctica y los referentes de calidad, orientaciones curriculares y políticas transicionales, intentando hacer un mapeo general de la materialidad e inmaterialidad de la política y su ejecución en la cultura escolar.

En cuanto a lo primero, la práctica del profesor Diego es regida por el Decreto 1278 del año 2002 por medio del cual se expide el estatuto de profesionalización docente cuyo objetivo principal recae en garantizar que la docencia sea ejercida por “educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002b, Art 1) entre otras cosas, este estatuto refiere a la inscripción y ascenso en el escalafón para asignación salarial, a principios y valores que fundamentan la profesión docente, y a las condiciones de evaluación de la práctica. En el caso de Diego su escalafón corresponde a 2a: “Ser licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002b, Art 21), la opinión del docente al respecto confiere una crítica al distanciamiento pedagógico entre esta política y la realidad del aula,

Mi estatuto docente es 2a del 1278 con maestría, es un estatuto que le pone muchas restricciones al docente, primero para ingresar a la carrera docente, para ascender dentro de esta, además, regulariza la función del docente en el aula y prioriza más el control que la propuesta pedagógica, o sea, es más enfocado hacia la gestión y administración que hacia el componente pedagógico (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

De acuerdo con esto, Catalina Rodríguez distingue para el caso colombiano dos generaciones de reformas educativas procedentes en medio de luchas y conflictos por el alcance y límite de derechos y deberes de la docencia, la primera ocurre en la década de los cincuenta del pasado siglo con el fin de resolver el acceso a la educación primaria en la mayoría de las poblaciones, y la segunda, a partir del año 2000 con un propósito encaminado a mejorar y controlar los aspectos que tienen que ver con la eficacia, eficiencia y calidad en el servicio educativo (RODRÍGUEZ-AMAYA, 2019); dentro de lo que la autora califica como reformas de segunda generación se encuentran las modificaciones al estatuto docente, el tránsito de Historia escolar a Ciencias Sociales integradas, las Orientaciones Curriculares y los Estándares por Competencias, entre otros.

Reformas en las que el argumento y justificación en el que reposa la emergencia de los lineamientos curriculares (2002), fue el de la atomización disciplinar de las Ciencias Sociales

reflejada en contenidos y temas articulados con el decreto 1002 de 1984 en el que se reconoció las Ciencias Sociales Integradas, la noción de ciudadanía consignada en Constitución Política de 1991 y los principios de la Ley General de Educación 115 de 1994, reforzando con ello

Los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, la comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental, las relaciones de género, el lenguaje, la literatura, etc., dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las Ciencias Sociales de innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002, p.8)

Para el caso del documento de Estándares por competencias (2004) no es mucha la diferencia con los lineamientos que le precedieron, más que buscar un discurso contradictorio, se aceptó la idea de una práctica docente asumida en connotaciones particulares en los contextos escolares, toda vez que se trata de una práctica humana, fruto del esfuerzo innovador de las personas y sus colectividades. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2004)

De estas reformas, como he mencionado en otro momento, ha derivado la gran distancia entre lo consignado en estas, el conocimiento que los docentes tienen sobre ellas, y su aplicabilidad en el aula. Por su parte, Diego reconoce la existencia de estos referentes de calidad, destaca las competencias allí expuestas para cada uno de los niveles educativos de la educación Básica y Medica, sin embargo, no los considera un aspecto fundamental en la planeación y ejecución de su práctica, es consciente que una buena parte de lo que hace está solventado en esta propuesta curricular, sin que por ello sea esta una guía prescriptiva para sus aulas, bajo esta aclaración, afirma:

En efecto, son guías, algo que uno como docente no puede negar, ni desechar, ni nada de eso, pero que yo siento que sean un pilar fundamental que usemos los profesores, en este caso yo, para estructurar mis clases no lo uso como referente. No lo son, y considero que eso tiene que ver con la idea de escuela que tenían los constructores de esos documentos, porque si usted mira son estructuras académicas de las cuales lo más probable es que uno en clase pueda ver una o dos, pero no todo ese chorrero que plantean ahí, pues porque uno llega a la clase y las condiciones materiales lo impiden (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

La afirmación del docente no se distancia de interpretaciones similares realizadas en otros contextos (AGUILERA MORALES, 2017; LONDOÑO; AGUIRRE; SIERRA, 2015; RODRÍGUEZ ÁVILA et al., 2019), donde la exposición de algunos puntos polémicos

contribuye a la comprensión del enorme distanciamiento entre la formulación y la ejecución de documentos curriculares que a la fecha cumplen dos décadas de estar en circulación, y que en lo manifestado por Diego demuestra una distancia entre la identidad del quehacer magisterial y la apropiación de dichas propuestas curriculares, una brecha entre quien enseña, como se concibe su hacer y lo que se le propone enseñe.

Como será evidente más adelante, las epistemologías de la práctica del docente no necesariamente se relacionan con el desarrollo de los temas propuestos en el plan de estudios, de acuerdo con su autonomía la decisión temática sobre qué, cómo, cuándo y cuánto contenido trabaja con sus estudiantes, convierte las orientaciones curriculares en un criterio mínimo sobre la determinación de lo básico en el aula, con esta afirmación llamo la atención ante la notable desconexión entre la formulación curricular y unas Ciencias Sociales cuya sinergia con la tradición, las nuevas incorporaciones didácticas, el dialogo con lo externo y la autonomía sobre la política pública muestran la presencia de contenidos históricos dispuestos para la formación de pensamiento sociohistórico.

	COLEGIO NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL APROBACIÓN RESOLUCIONES 558197-756098-2509/02-2832/05 CODIGO DANE 11100 1046485 LOCALIDAD 5 – USME- NIT 830.063.877.3	
PLAN DE ÁREA		

JEFES DE ÁREA: Janneth Ríos López (JM) Edison Cárdenas (JT)
 GRADO: Noveno
 ÁREA: Ciencias Sociales

DOCENTES: Jhon Yadir Páez (JM) y Edison Cárdenas (JT)
 ASIGNATURA: Ciencias Sociales

PERÍODO I	PERÍODO II	PERÍODO III
ESTÁNDARES		
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia. • Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación. • Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia. 		
COMPETENCIA	COMPETENCIA	COMPETENCIA
Comprender el proceso de configuración del mundo moderno teniendo en cuenta las dinámicas propias de la expansión imperialista y los conflictos ideológicos y geopolíticos derivados de la misma.	Explica las consecuencias de las guerras mundiales en términos de la confrontación entre dos bloques de poder (URSS y EEUU) y su incidencia en la configuración de un escenario geopolítico determinante para comprender el mundo actual.	Identifica el impacto social, económico, político y cultural de los conflictos bélicos del Siglo XX en el continente americano y en Colombia.
DESEMPEÑOS	DESEMPEÑOS	DESEMPEÑOS
A: Asume una posición crítica frente a las consecuencias que tienen las guerras a nivel social, económico, ideológico y cultural. C: Explica los antecedentes, causas y consecuencias de los conflictos bélicos desarrollados durante el Siglo XX.	A: Participa activamente en las actividades planteadas en clase. C: Comprende la dinámica geopolítica, social, económica y social de la guerra fría.	A: Comparte sus posiciones frente al desarrollo de los conflictos en la historia. C: Identifica la incidencia de las guerras mundiales en el escenario americano y, en particular en Colombia.

Ilustración 13. Fragmento de Plan de estudio del área de Ciencias Sociales IED Nuevo San Andrés de los Altos

A esto se suma la Ley de Enseñanza de Historia 1874 cuyo objetivo previsto es el restablecimiento de los conocimientos históricos en el aula escolar conforme unos propósitos y enfoques reconocedores de la diversidad, diferencia e inclusión, pese a ello, y como ya ha sido enunciado en otros apartados, se trata de un discurso que continua ajeno a quienes más

debería interesarles e involucrarles, los y las docentes, al igual que sucede con Margot, el acercamiento de Diego a la estructuración, promulgación y seguimiento de dicha Ley es mínimo, recuerda haber escuchado algunos comentarios someros por redes sociales o televisión, pero la profundidad del tema no la conoce; opina que se trata de un tema fundamental, asume que pensar históricamente no puede quedar en el último renglón de la estructura curricular, por ende las claridades sobre epistemes historiográficas, temporalidades, sujetos y contextos son para este docente aspectos de la enseñanza que inciden socialmente en la formación de un tipo de ciudadanía más crítica, consciente, argumentada e informada.

Sobre la Ley 1874 se esperaría que se tratara de una historia más contextualizada hacía los escenarios escolares, con la que fuera posible promover la formación de ciudadanías responsables con la Memoria Histórica, por tanto, con pensar históricamente y producir nuevas narrativas históricas, reflexiones y discusiones en las nuevas generaciones. De alguna manera, asumir la reestructuración curricular, o por lo menos, recibir por parte del Ministerio Nacional las orientaciones claras y reales para la enseñanza de Historia (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

Este anhelo de claridad y especificidad del docente para con las orientaciones destinadas a la enseñanza de Historia se complejiza en un escenario aún difuso, la idea de una Historia escolar dentro de las Ciencias Sociales escolares estipuladas prevé continuidades de lo acogido hasta el momento en el discurso de la política nacional, en tanto no se garantice el involucramiento de los actores educativos, se revise y explique junto con estos la articulación o separación de las propuestas curriculares hasta ahora enunciadas es posible que continuemos alimentando la brecha entre lo que se espera hacer y lo que se hace en la escuela; como advierte Rockwell (2007), diversos fragmentos legales se plasman en el papel documentado de la escuela, pero no siempre ayudan a divisar la presencia o ausencia de determinada normativa en la práctica docente.

A todo esto, se agrega la particularidad de la realidad colombiana de requerimientos hechos en medio de políticas transicionales propias de Colombia, que no corresponden tan solo al espacio educativo, sino a la sociedad en general frente a duros y necesarios retos en la garantía de memoria, verdad, justicia, reparación y no repetición, hablo concretamente de lo expuesto en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, el Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera firmado en 2016 con la extinta guerrilla de las Farc EP, y al reciente Informe de la Comisión de la verdad, todos acotando a las distintas versiones sobre las causales, desarrollo y consecuencias del conflicto armado como posibilidad de conocer, comprender y reconciliarnos con en pasado violento.

La relación establecida con lo dictaminado en las políticas de justicia transicional⁴⁶ y en las que se concibe la escuela como plataforma estratégica para la significación y resignificación de los tiempos preterios, presentes y futuros, es también faro para situar la relación entre política y práctica en tanto pese que muchos docentes no asumen al pie de la letra la normatividad, ven en estos requerimientos un compromiso político de su práctica con la generación de espacios para comprender una realidad de país que permea inevitablemente la escuela. Así, es posible indicar que el conflicto armado y sus derivados hacen parte directa o indirecta del currículo escolar expresado en temas como los diálogos de paz, la confrontación armada, el origen de las guerrillas o las muertes de personajes destacados (ARIAS et al., 2022) más allá de la discusión por la enseñanza de Historia o Ciencias Sociales.

Con esta distinción, las creencias sobre lo político-normativo de la práctica adquieren diferentes formas y sentidos, es decir, la comprensión del para qué seleccionar, explicar y profundizar en determinado contenido nos permite reconocer las brechas ya mencionadas entre lo que se pretende y lo que realmente sucede, pero más allá de ello, nos enfrenta a una posición no neutral del docente frente a la promoción y regulación del saber; en concordancia, enuncia Gabriel y Monteiro lo siguiente,

O critério de seleção e organização do saber histórico escolar, bem como as rejeições de sua utilização pelos professores, responsáveis pela sua transposição interna deixam entrever as dificuldades de dessincretização específica deste saber. O que está em jogo aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político. (GABRIEL; MONTEIRO, 2007, p.13)

Por otro lado, y no menos importante, lo político-normativo aparece también en la esfera sindical docente, donde lo público supera el escenario áulico con un vínculo que no es ajeno a los términos de la construcción de su cultura e identidad profesional. En gran medida, parte de esa identidad recae en un sentimiento paradójico de desprotección generado por la ausencia de garantías laborales, llevando a la pérdida de confianza en la política nacional - particularmente del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación, directivos docentes-, y el anhelo de reivindicación de un lugar pedagógico renovado y pertinente con las expectativas docentes, comenta Diego al respecto,

⁴⁶ Conjunto de medidas legales, jurídicas y políticas implementadas para abordar las victimizaciones y violaciones a los derechos humanos en el marco del conflicto armado interno, para lo cual, requiere del reconocimiento y comparecencia de los distintos actores armados (fuerzas estatales, paramilitares, guerrillas, grupos ilegales) y actores civiles.

Actualmente soy afiliado a la Asociación de Educadores y Educadoras Trabajadores y Trabajadoras de la Educación [ADE] donde se evidencia una crisis organizativa y estructural porque el sindicato no ha podido reformarse ni reestructurarse, pues en la lucha política actual las peticiones gremiales no dan cuenta de una propuesta educativa, pedagógica, que es en sí lo que legitima al sindicalismo educativo aparte de reivindicaciones gremiales de salarios y bienestar de los trabajadores; hay una ruptura con lo que se conoció del sindicalismo en la década de los 80, 90 a principios de los 2000 (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

Dicho esto, la consideración general, casi somera, de aspectos políticos de diferente índole que a traviesan la práctica de un profesor reafirman lo expuesto por Arias (2019) sobre como las prácticas docentes nos dejan ver no una mejor escuela, tampoco una peor, sino trazos ocultos, de las intenciones, sensibilidades, miradas y dinámicas de aulas narradas en la voz de uno de sus protagonistas, y desde la que lo político es incorporado en decisiones sobre lo que acoge, hace y valida, en acercamientos y distanciamientos con lo establecido para el escenario público de la educación, totalmente necesario a la hora de contemplar el desarrollo de un código disciplinar.

5.3. Espacialidades y temporalidades del contexto de la práctica de Diego

Al enunciar en repetidas ocasiones que los tiempos de la práctica se materializan en espacios trascendentes a los muros de la escuela, intento reafirmar la imposibilidad de estudiar lo escolar sin atender al sustrato de la organización social, comunitaria, local y política desde la que el acontecer cotidiano referencia la cultura inmediata y la coloca en contextos imprevisiblemente humanos, superando el entendimiento de las prácticas escolares como simples pertenencias institucionales (MARTÍNEZ-MORA, 2022).

Al respecto, decía en el capítulo II que en los estudios de la cultura escolar pocas veces logramos enlazar los tiempos pedagógicos de la escuela, los tiempos propios de la práctica docente y los tiempos consignados en los deseos normativos, provocando imprecisiones de todo tipo, por ejemplo, se esperaría que conforme lo indicado en la norma, la práctica de un docente de Ciencias Sociales propendiera por “la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 1994, Art 5), sin embargo, como ha quedado ilustrado, las condiciones materiales de la escuela disponen de cambios, ajustes y

acomodaciones tanto de los tiempos como de lo que sucede en ellos, haciendo que dichos objetivos también habiten la práctica en el orden de lo sorprendente, incierto e inseguro.

En el caso de Diego, su práctica docente acontece en la jornada de la tarde en un horario de 12:15 a 6:15 pm donde aparte de enseñar Ciencias Sociales asume otras actividades propias de la escuela como acompañar los descansos, participar de izadas de banderas, colaborar en la organización de eventos, sesionar en el consejo académico, entre otras. Junto con dos docentes más conforma, planea y acuerda las generalidades del desarrollo académico del área de Ciencias Sociales respetando pactos consensuados como acompañar un mismo grupo de estudiantes durante todo el bachillerato desde grado sexto hasta grado once, distribuir equitativamente las asignaturas diferentes a Ciencias Sociales, y asumir por cuenta propia proyectos pedagógicos distintos a los institucionales.

En este contexto, la autonomía otorgada por la Ley 115 le permite ajustar a unos criterios básicos⁴⁷ de tiempos, espacios y contenidos el plan de estudios según intereses y proyecciones pedagógicas para con cada curso, aclarando que,

El cronograma de enseñanza durante el año escolar se organiza en tres periodos académicos, sin embargo, yo hago una modificación que para mí es muy importante, tiene que ver con la secuencialidad en el aprendizaje según el proceso propio de cada grupo de estudiantes, yo identifico dificultades antes de dar el siguiente tema, entonces no cumplo el cronograma a rajatabla; también, trato que la clase se desarrolle de forma contextual de acuerdo a lo que se está dando en el salón de clases. (...) dentro de la programación anual hago una discusión a principio de año con los estudiantes sobre lo que ellos quieren tener o lo que quieren lograr con la clase de Ciencias Sociales, les hablé de las posibles salidas de campo, la entrega de los trabajos, el desarrollo del proyecto anual, ese tipo de cosas (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

Frente a esto conviene decir que en el escenario de postpandemia⁴⁸ la dinámica escolar requirió la adecuación de contenidos curriculares durante un periodo de transición acaecido

⁴⁷ Dentro de los fines de la educación consignados en la Ley General de Educación 115 de 1994 se encuentran: “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.” y “El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social”, lo cual, se debe desenvolver preferiblemente en el espacio curricular de Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, en tanto estas son áreas obligatorias y fundamentales. ((CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994)

⁴⁸ En el marco de los "Encuentros por la historia" Sebastián Plá compartió la conferencia *Enseñanza de la historia y pandemia. Hacia una pedagogía de la emergencia*, en esta, el autor ratifica que encerrar la escuela en la casa provocó durante el Covid 19 un sin número de fracturas, no solo en la enseñanza sino en la escuela misma, ante lo cual sugiere configurar una pedagogía de la esperanza a partir de pedagogías latinoamericanas y pedagogías de la emergencia. Define entonces, la pedagogía de la esperanza como “aquellas formas para apalear el dolor y el sufrimiento producido por la ruptura psíquica, vivencial y espacial que ha sufrido una generación que ha perdido de golpe la escuela”. (PLÁ, 2021, Min. 4,54)

por enormes retos pedagógicos para pensar y responder inmediatamente a qué, cómo y para qué un código disciplinar en la escuela, dice Diego que en repetidas ocasiones se preguntó por el sentido de unas Ciencias Sociales escolares, por su pertinencia, eficacia y acierto en medio de fragilidades vulneradas en la pandemia y evidentes dentro y fuera del aula en la postpandemia.

De acuerdo con Everton Crema (2020) dicha aula es más que un salón de clase, la composición de esta resulta de un tiempo-espacio determinado en una cultura escolar, un currículo y una cultura histórica, en esta hay una producción estética en medio de la cual el profesor construye sus clases, imagina cognitivamente esa aula, sus etapas, posibilidades explicativas, narrativas y comprensivas tanto para el alumno como para él. El aula donde Diego habita gran parte de su tiempo, aquella en la que imagina y permite que otros imaginen, creen, interpreten, escriban y vivan parte de los procesos de aprendizaje ajustados según los retos de cada momento, es un salón antiguo ubicado en la primera planta del colegio, cuyas paredes están pintadas equidistantemente de color crema y azul oscuro, con ventanas de vidrios pintados para evitar el paso de los rayos de sol y de lo que pasa en el patio de recreo, demarcadas por unas rejas que acompañan la gastada puerta de metal con cerradura dañada que le impide mantenerse cerrada.

Es un aula con olores particulares, de habitus convertidos en fragancias, de cuerpos escolarizados que pese al largo encierro de la pandemia mantienen aromas asociados al refrigerio escolar, a alimentos consumidos en el descanso, a sudoraciones marcadas por rutinas del juego, a lociones, geles y desodorantes que suprimen esencias propias de la adolescencia, en conclusión, un aula escenificada por sujetos que habitan a otros con sus cuerpos, experiencias y presencias, un aula en la que es posible trascender los tiempos convencionales de la enseñanza en medio de las informalidades de la cultura escolar.

Los tiempos y espacios de esta práctica acuñados en esta aula, una de escuela pública, son pautados de acuerdo con cambios y continuidades del encuentro pedagógico entre personas con diferentes características. Algunos autores (ROCKWELL, 2018) (ARIAS, 2018; 2019; IBARRA; DUSSEL, 2019) reconocen la fuerte incidencia del espacio áulico en el condicionamiento de ritmos y formas de transmisión intergeneracional, y de apropiación o resistencia a rutinas y condiciones institucionales, para este caso, a tradiciones pedagógicas y gramáticas escolares dispuestas en un repertorio de principios, normas, pautas, rituales y hábitos acuñados al colegio, al área de Ciencias Sociales, a estructuras de enseñanza de la Historia, y a contenidos predeterminados dirigidos a estudiantes.

Esto, se constituye en mínimo tres tiempos de la práctica del docente: la planeación, el desarrollo, y el seguimiento y evaluación. En perspectiva de Diego la planeación tiene como hoja de ruta el plan de estudios del colegio, seis ejes de trabajo de la enseñanza de Historia⁴⁹ determinados por él, y algunos intereses contextuales del momento, todo ello en una estructura de planeación realizada por él cada quince días según intervalos en el calendario escolar, e insumos como visitas guiadas en museos, consultas en bibliotecas, y recursos pedagógicos ofertados por distintas instituciones públicas y privadas. Para el momento en el que se adelantó esta investigación, los tiempos de planeación de Diego, además, fueron alimentados por su participación en el espacio "*Cartografías Bogotá Ciudad Memoria*"⁵⁰, el cual resultó ser una inspiración didáctica en el abordaje de temáticas de la historia reciente del país a través de cartografías personales, líneas del tiempo e historicidades del presente, traduciendo todo esto en tres tipos de recursos pedagógicos que el docente privilegia fuera de mapas, instrumentos de consulta, creación y comparación de fuentes que normalmente utiliza,

uno tiene que ver con lo digital, con páginas WEB como la de Comisión de la Verdad y la del Centro Nacional de Memoria Histórica, estos son elementos muy importantes para la enseñanza del conflicto armado, además, son de acceso libre y universal. Segundo, lo que tiene que ver con blogs de elaboración autónoma y libre por parte de comunidades de aprendizaje o comunidades que se dedican al análisis de coyuntura histórica e internacional, y tercero, lo que tiene que ver con el formato audio podcast, un recurso que es muy útil y de fácil acceso (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

Como asienta Arias (2018), conocer los temas que escogen los profesores y distinguir las elecciones y parcelamientos de contenidos es relevante para distinguir la antesala de lo que sucede en aula, especialmente, ante la dificultad para establecer recortes en el tiempo, explicar hechos violentos, presentar acotaciones conceptuales de la historiografía y tratar acontecimientos emblemáticos como veremos más adelante. De acuerdo con esto, con lo observado en aula y lo relatado por el docente, los tiempos y espacios de planeación de la enseñanza de Ciencias Sociales con énfasis en la Historia tienen en cuenta en esta práctica lo siguiente,

⁴⁹ i) sociedad y territorio; ii) sociedad y cambios en el tiempo; iii) marcos de la memoria; iv) género y culturas diversas; v) el mundo contemporáneo, los conflictos actuales y la organización económica; y vi) poder político y participación ciudadana.

⁵⁰ Acompañamiento pedagógico ofrecido por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en articulación con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) como parte de las estrategias distritales para promoción de pedagogías de memoria en la escuela.

Ejes de enseñanza de Historia	Sociedad y territorio; Sociedad y cambios en el tiempo; Marcos de la memoria; Género y culturas diversas; Mundo contemporáneo, los conflictos actuales y la organización económica; Poder político y participación ciudadana.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar el potencial de diversos legados sociales políticos y económicos y culturales de distintas sociedades incluyendo la colombiana. ● Asumir una posición crítica frente a la consecuencia de los conflictos bélicos. ● Compartir sus posiciones frente al desarrollo de los conflictos. ● Reconocer el pensamiento histórico como una reflexión frente a la experiencia de sí y de otros.
Recursos digitales	<ul style="list-style-type: none"> ● Sitios Web de instituciones públicas (Comisión de la Verdad, Centro Nacional de Memoria Histórica) ● Blogs y sitios Web de elaboración autónoma y libre por parte de comunidades de aprendizaje para análisis de coyuntura histórica e internacional (Temblores, verdad abierta, Silla Vacía, comunidades víctimas del conflicto). ● Podcast y tutoriales para elaboración de contenido digital.
Espacios de consulta e inspiración	<ul style="list-style-type: none"> ● Ministerio de Educación Nacional ● Secretaría de Educación Nacional ● Prensa nacional e internacional ● Centros de Memoria y Comisiones de la verdad ● Sitios Web comunitarios y autogestionados. ● Sitios Web de Museos.
Recursos y fuentes extraídas	<ul style="list-style-type: none"> ● Mapas ● Fotografías – audiovisuales- infografías ● Audios (entrevistas, testimonios) ● Noticias ● Diseño de instrumentos (tablas) para organización de fuentes. ● Otros

Tabla 8. Elementos de planeación de la práctica docente enseñanza de Historia, fuente: elaboración propia

En perspectiva, hablamos de un proceso de planeación llevado a cabo mayoritariamente en tiempos extraescolares para cumplir objetivos pedagógicos amalgamados en el interés por la construcción de pensamiento Histórico en el aula mediante el uso de diversos recursos, buscando:

entender la evolución misma de las cosas, de los conceptos, de las categorías, de los autores, de la escuela de pensamiento a la cual uno hace referencia y se basa para dar sus clases. El pensamiento histórico en el ámbito escolar brinda un espacio propicio para la reflexión individual, colectiva, teórica y metodológica; una reflexión también frente a la experiencia vivida y percibida, que es muy importante como parte de la intencionalidad de estimular preguntas, impulsar búsquedas, profundizar en indagaciones, conceptualizar frente a lo consultado tanto en los estudiantes como en mí (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

Ahora, en lo que corresponde a los tiempos de desarrollo y rutinas cotidianas en el aula, es evidente que la práctica docente se sostiene en categorías naturales, como las denomina Rockwell y Ezpeleta (2007), o situaciones escolares como lo hace Salgueiro (1995) para referirse a las dinámicas que transcurren en el día a día durante el hacer del docente, en específico, a la organización del espacio, del tiempo, los materiales y la interacción entre docente- estudiantes. Las categorías naturales o situaciones escolares decantan aquí en el

ritual de Diego con acciones concretas como la llegada al salón de clase, el pedido a los estudiantes de ubicarse en sus respectivos asientos y alistar los cuadernos, llevar un computador portátil al aula, sacar del armario marcadores, borrador de tablero, cables, libros y enchufes, dirigirse a los estudiantes retomando el objetivo de la clase anterior o iniciar con uno nuevo, revisar la tarea o consultas hechas en casa, desarrollar el tema según la metodología planeada y socializar los conocimientos construidos, y de ser necesario, llamar al orden como parte de la disciplina del salón.

En evidencia, la rutina de clase es una matriz de relaciones reales entre el profesor y la microesfera de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula, equivalentes a tiempos y espacios convertidos en genealogías simbólicas adscritas y perdurables en un escenario materialmente organizado para la promoción y reproducción de experiencias individuales y colectivas en medio de la construcción de un conocimiento disciplinar en el ámbito escolar.

Cuando Silvia Finocchio (2016) indagó sobre las diferentes líneas de investigación en el campo de la enseñanza de Historia en Argentina encontró que aparte de los sentidos de la enseñanza de la historia y la educación histórica a lo largo de la vida, la evaluación de los aprendizajes históricos aparecía como una de las temáticas más importantes de análisis curricular, en tal indagación la autora devengando perspectivas de otros pensadores sostuvo una postura que a mi manera de ver, y en clave de la lectura de la práctica de Diego resulta interesante, pues explica la evaluación como un proceso sumamente desafiante en una escuela inmersa en una cultura de masas que disputa y fractura la legitimidad y el monopolio institucional, por tanto, no se encuentra en capacidad de posicionarse o imponerse de la misma forma que en el pasado, enfrentándose a una reflexión sobre cómo, qué, cuándo y dónde acompañar y evaluar,

una enseñanza que pueda dialogar con los enormes desafíos que enfrenta la humanidad y que pueda construirse como un lugar en un mundo que está cambiando como consecuencia de la celeridad tecnológica aportando herramientas para que los alumnos puedan interpretar y comprender el mundo y construir alternativas de futuro. Esta cuestión plantea la necesidad de hacer balances. Interesa particularmente interrogar sobre los aprendizajes históricos, así como determinar hacia dónde se encamina la enseñanza y cuál es el horizonte educativo que en función de este balance se vislumbra. (FINOCCHIO, 2016, p. 13)

Aunque de forma indefinida el sujeto docente ha sido llamado a este tipo de reflexiones, los tiempos del seguimiento y la evaluación de la práctica aquí narrada me llevan a distinguir algunos aspectos de sentido en dicha reflexión. Primero, las permanencias abocadas al cumplimiento del calendario definido por fechas estipuladas para entrega de trabajos, presentación de cuadernos y realización de evaluaciones, en ello el lugar del docente adquiere

un tono de seguimiento y recordación de los deberes escolares, cada tanto les recuerda a sus estudiantes las fechas de entrega de los trabajos a través de la plataforma virtual que ha dispuesto para ello, en determinados casos menciona los nombres de estudiantes deudores de trabajos y les pregunta los motivos de los faltantes, llega acuerdos con ellos y en tono reflexivo les habla sobre las responsabilidades académicas. (TORRES, 2022, Diario de campo 7 abril)

Para mí el proceso de evaluación es un proceso no sólo de valoración de los conocimientos, es algo fundamental pero no lo único, también lo son los procedimientos, la metodología, la programación, el seguimiento del cronograma que se propone desde un inicio, eso es muy importante en la evaluación del aprendizaje (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

Son estas las gramáticas escolares aprendidas e interiorizadas en el quehacer diario del docente, las rutinas de seguimiento encajadas en lo que Badillo y Torres (2015) denominan competencias para la práctica docente⁵¹ cuando quien enseña repite concienzudamente unas acciones precisas como el registro de la asistencia de los estudiantes a clase, participación en actividades académicas, uso del uniforme, presentación de tareas, atención a padres de familia y reporte de notas; una especie de ratificación de un modelo de enseñanza adquirido en un proceso complejo de apropiación y construcción configurado en la formación y asimilación de ciertos saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, como culturales y referenciales. (ALDABA, 2005)

Lo segundo, está en el seguimiento y la evaluación basados en comprensiones que superan el orden regulador de lo pedagógico, situando el interés en procesos de pensamiento sociohistórico donde los estudiantes construyen significados sobre pasado, presente y futuro, lo cual le implica al docente un engranaje entre saber histórico y saber pedagógico para el desarrollo cognitivo (PLÁ, 2012), una reflexión en la que se permite preguntarse y entender presupuestos ontológicos con los que operan sus estudiantes y explican el mundo (LEE, 2016); fundamentales para Diego al momento de evaluarlos en tanto,

Evalúo los conceptos y los contenidos que posee el estudiante, y los procedimientos de cómo se llega a ese aprendizaje, las actitudes que se tienen dentro y fuera del aula de clase para que se logre el aprendizaje histórico, además de algo que es muy fuerte dentro de la enseñanza de la historia en mis clases y es el fortalecimiento de la actitud axiológica, es decir, de los valores que posee el estudiante para entender y aprender con empatía la Historia, los actores que influyen, los procesos históricos, la

⁵¹ “El concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” (BADILLO; TORRES; OLEA, 2015, p. 96).

responsabilidad con lo que están aprendiendo, con la forma como se transmite ese conocimiento entre ellos mismos, como lo socializan, el respeto por lo que piensan y sienten (Entrevista Diego Mora en 29/06/2023).

Según esto, para el desarrollo de pensamiento, narrativa y conciencia histórica en el aula existen tiempos y espacios multiformes en los que el docente es un hacedor, contenedor y viabilizador de relaciones, poniendo para ello en juego sus inteligencias, objetivos, deseos y el cumulo de aprendizajes, experimentaciones y asociaciones de la enseñanza, a veces desbordadas del espacio curricular y el saber disciplinar, e implicadas en la atención a códigos morales fundidos en diálogos, escuchas, confrontaciones y sentires de un proceso situado e intersubjetivo⁵²

Hasta aquí, los tiempos y espacios de la práctica docente, además de lo mencionado, ponen en evidencia la profundidad del hacer, la minucia de las pautas procesales para surtir la enseñanza del saber histórico, las temporalidades particulares por las que transitan las maniobras en la actividad educativa cuando los tiempos no han sido diseñados para el mundo de lo pretendido (SACRISTÁN, 1998), sino, para mundos escolares imprevisibles querientes de coherencia y acción social, en los que la enseñanza de Historia tiene un encuentro con tiempos imperfectos⁵³ propios de la cultura escolar donde el cronometro se comparte con proyectos institucionales de convivencia, talleres propuestos por las instituciones locales, charlas de orientación escolar sobre problemáticas en el salón de clase, ensayos para muestras culturales, entre otros.

5.4. Didáctica para un pensamiento histórico desde la escucha y el diálogo

Asumir lo didáctico en la Enseñanza de Historia, ya lo he enunciado, nos conduce a la amplitud de discusiones sobre la Historia en el aula en la propensión por entender lo didáctico como método de enseñanza y todo lo relacionado al acercamiento del estudiante a la comprensión de procedimientos de la historiografía y la alfabetización histórica (CARRETERO; RODRÍGUEZ, 2009); como la enseñanza y aprendizaje de historiografía

⁵² En un reciente estudio realizado con profesores de Ciencias Sociales e Historia de diferentes partes del país se concluyó: “Más allá del deber docente de atender un grupo de estudiantes con profesionalismo, los docentes del área no desconocen que hay situaciones que afectan el ambiente de convivencia y que requieren su intervención. Esta puede ir desde un diálogo amistoso hasta la aplicación de sanciones en el marco de la normativa institucional.” (ARIAS; AMADOR, 2024)

⁵³ Durante la observación y acompañamiento de la práctica del profesor Diego Mora fue evidente el cruce de actividades de diversa naturaleza con la clase de Ciencias Sociales, a eso se suma el período de un mes de alternancia entre virtualidad y presencialidad debido a la reparación imprevista de la infraestructura del colegio, ante lo cual el docente fue abocado a ajustar, diseñar y acomodar sus actividades pedagógicas.

basada en contenidos, objetivos, propósitos, estrategias y temáticas que constituyen un proceso de planeación, diseño, ejecución y evaluación docente (GÓMEZ MORALES, 2017); como el estudio ordenado, diferenciado, sistemático y lógico del conocimiento y del pensamiento histórico que permiten la creación de nuevo conocimiento y con ello, de conceptos y definiciones (LATAPÍ ESCALANTE, 2021), o como disciplina académica retada a comprender analíticamente la enseñanza de Historia con base en conocimientos históricos en medio de pedidos y presupuestos de los estados modernos (RÜSEN, 2013).

Con base en esto, presento algunos aspectos de la práctica de Diego en torno a inquietudes básicas de la reflexión integradora de lo didáctico, asimilando la existencia de una mediación prevista en: ¿cómo enseña? ¿qué recursos pedagógicos acompañan esa enseñanza? ¿cuáles son las fuentes que utiliza para trabajar contenidos de Historia? y ¿cómo utiliza el material didáctico? Decantado en las propuestas de contenidos, análisis y conclusiones históricas sostenidas dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares. De esta forma, coincido no solo con los aportes de los autores anteriormente enunciados, sino, adicionalmente, con la apreciación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de Historia (CAEHC) (2022) en manifestar la centralidad de la epistemología de la ciencia histórica como base de una didáctica para el desarrollo de imaginación, empatía y comprensión histórica.

Fuera de esto, este abordaje tiene la intención de preceder algunos ejemplos de las epistemologías de la práctica de Diego, y reforzar la idea de que la reflexión didáctica no es un mero pasaje por recursos y materiales utilizados por docentes para convencerse de su hacer en el aula; por el contrario, es un camino para hallar elementos fundantes de la construcción, complejidad y concreción del pensamiento histórico y todo lo que de este deriva en aula, ambicionando superar una especie de auto censura hacía las formas de enseñar, pues Diego al igual que Margot asume que uno de los aspectos que merecen mejora en su práctica es la didáctica.

5.4.1. Diálogos, recursos y los conocimientos previos

En el documento de Estándares por Competencias está consignado que no basta ofrecer a los estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas propias de las ciencias sociales, ellas son importantes en tanto se acompañen de recursos y alternativas para forjar posturas críticas y éticas (2004), si llevamos esto a la práctica de Diego, es posible decir que los recursos adoptados por este docente son la radiografía de un saber histórico escolar co-construido en tránsitos variables de procesos de aprendizaje y afincamiento de elementos que

definen el núcleo de su oficio (GONZÁLEZ LARA, 2012), por ende, lo que denomina el Ministerio como recursos y alternativas didácticas están sujetas aquí a guías pedagógicas, libros de actividades, software, matrices para organización de datos, películas, audios, y videos, que el docente implementa conforme resultados satisfactorios denotados en su experiencia. Por ejemplo,

Me gusta hacer dinámicas en la clase fluidas, no tanto un seminario donde uno se para ahí, expone, y llena tablero, sino usar materiales o temas para que los pelados empiecen a apropiarse las discusiones y de sus planteamientos, a contrastar lo que han leído con lo que venden en el noticiero con lo que les hablan de sus familias esa parte esas actividades que se he hecho me han parecido interesantes porque además implica reconocer que el estudiante llega a clase con unos saberes previos, trae una experiencia (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

En sintonía, el lugar de los conocimientos previos tanto del docente como de los estudiantes está en la mayoría de las clases ofrecidas por Diego, en una ocasión, para iniciar el abordaje del conflicto armado en Colombia preguntó si alguien había visto noticias los últimos días, a quienes respondieron asertivamente les pidió comentarán los contenidos de dichas noticias, una vez evocaron algunos hechos violentos registrados en Arauca y la costa caribe comenzó una indagación por ¿quiénes? ¿dónde? y el ¿por qué? esos hechos; de allí, surgió información notablemente valiosa para el abordaje del tema durante esa y las próximas clases, especialmente, para situar los fenómenos sociales temporal y geográficamente, aclarar conceptos de la Historia reciente, diferenciar actores armados y delimitar causas y consecuencias de afectaciones violentas.

Esta escogencia de recursos y alternativas que viabiliza en buena medida la enseñanza de Historia me lleva a la perspectiva de Sacristán (SACRISTÁN, 1997), y a su contemplación sobre los recursos utilizados por los docentes, aludiendo que en ello decanta lo que finalmente sirve para aprender a través de la manipulación, observación o lectura, alejándonos cada vez más del recetario de actividades atadas a materialidades (talleres, cuestionarios, tareas), a cambio de colocarnos ante el florecimiento de sentidos históricos de nuestras experiencias.

Afirma Estevão De Rezende (2021) que la educación histórica -aquí abordado como enseñanza de la Historia- precisamente apunta a que el sujeto domine de manera reflexiva y explicativa la experiencia de la vida en el tiempo, y le sea posible comprender, articular, explicar, interpretar y diseñar perspectivas de lo vivido, del presente, y de lo posible del mañana. Poniéndonos desde este ángulo en la tarea descrita por Sacristán de encontrar didácticas para el sentido de lo que enseñamos, donde cualquier recurso por sencillo que parezca, permita el reconocimiento, escucha y respeto del otro, donde la inserción,

comprensión y conciencia sobre el flujo del tiempo sea una acción racional, y, ante todo, axiológica.

Así, el trabajo didáctico de la Historia en aula tiene que ver con elecciones materiales e inmateriales para comprender un mundo socialmente producido en tiempos diversos, en los que este docente opta por la escucha y el dialogo como estrategias para lo que él planea y desarrolla en aula, donde intrínsecamente también aparece una conciencia práctica sobre la elección de cuestionamientos, ejemplos, juicios de valor y perspectivas que involucran posibilidades formativas de la evolución histórica de las sociedades (GÓMEZ; MIRALLES, 2013), la vida cotidiana, las formas de organización de la población, el trabajo, el género, las migraciones, la violencia, el conflicto y otros.

5.4.2. Voz, cuaderno y algo de tablero

Pocas veces Diego anota cosas en el tablero, quizás algunos títulos, palabras claves, conceptos rectores de un tema, puntajes de algún concurso o juego hecho en clase y fechas de entrega de trabajos; usualmente, lo poco que anota les pide a los estudiantes registrarlo en el cuaderno, de tal forma que cuando surja algún tipo de inquietud o reclamo puedan buscar en el cuaderno, además de ser una forma de control y seguimiento del trabajo de los estudiantes, un objeto calificable y evaluable.

Comúnmente, la clase inicia con el recuento de lo visto en la última sesión, de ahí deriva la socialización de los ejercicios propuestos para la casa y el desarrollo de la temática. En diferentes ocasiones Diego menciona que el uso del cuaderno también está asociado a un esfuerzo tanto de él como de otros profesores por fomentar habilidades lectoescritoras debilitadas durante la pandemia, fuera de la motricidad, el uso de utensilios escolares básicos que muchas veces sus estudiantes desconocen;

Para mí es supremamente importante fortalecer la escritura, de hecho, es una de las competencias que los estudiantes saben que califico, la expresión oral y escrita, y eso tiene una razón inmediata, los chicos con los que trabajo no saben escribir y si a eso le sumamos que en su proceso tienen fuertes debilidades en motricidad fina. Al principio ellos se quejan, no les gusta escribir, pero ya se han ido acostumbrando (Entrevista Diego Mora en 11/10/2022).

La afirmación del docente es fácilmente comprobable, durante el año escolar en el que esta investigación acompañó esta práctica fue evidente el proceso de afianzamiento e interacción de los estudiantes con útiles y estrategias básicas para la construcción de narrativas de diferente índole, elaboración de esquemas y diseño de mapas informativos. Por

ejemplo, en una ocasión la tarea consistía en construir el contexto histórico de cada una de las sociedades antiguas tras consultar y organizar información de aspectos sociales, culturales, económicos y políticos en un cuadro comparativo, en este ejercicio los estudiantes registraron unas pocas frases con errores de ortografía, poca coherencia, profundidad y conexión entre unas y otras.

Consiente del proceso pedagógico, el docente tomó las falencias individuales identificadas en esta actividad y las afianzó en una dinámica grupal a la que le sumó la expresión oral y el uso de repertorios tecnomedios⁵⁴, pues solicitó a los estudiantes conformar revisar los cuadros comparativos consignados en sus cuadernos y organizar en un solo cuadro la información obtenida por cada integrante, solo que esta vez de manera digital para proyectar en el televisor y compartir con el resto de la clase; para ello, advirtió ser cuidados con la ortografía, la construcción de las frases, las posibles relaciones históricas, las semejanzas y diferencias, la temporalidad y la espacialidad.

En consecuente debo decir que el uso de dispositivos es usual en la práctica de este docente, su trabajo pedagógico con adolescentes parece ser más digerible cuando les permite el uso de teléfonos celulares o les presta su computador. Así, una vez terminado el tiempo otorgado para el ejercicio, les dio 10 minutos para que quienes tuvieran internet colocaran el trabajo realizado en la carpeta del drive dispuesto desde inicio del año para alojar la información de la clase; la prolongación de esta actividad es tan solo una ilustración del paso a paso de la enseñanza, de la configuración y acercamiento conceptual a fenómenos históricos, y al fortalecimiento de la expresividad oral, consulta y organización de fuentes, síntesis y producción textual. En palabras del docente, tiene que ver con

que el estudiante sepa que está utilizando un concepto, sea consciente del peso de ese concepto, de su significado e incidencia, y con base en ello, pueda contrastarlo con muchos tiempos y geografías; si uno logra eso, logra desarrollar muchas habilidades implícitas e explícitas del pensamiento histórico (...) generalmente les pido construir matrices de información apoyadas en herramientas tecnológicas para revisión y organización de fuentes. Este logro es interesante porque en sectores en donde yo doy clase no es tan accesible este tipo de recursos (Entrevista Diego Mora en 27/10/2023).

En este sentido, una buena parte de las actividades que Diego lleva al aula son de carácter colectivo, invita a los estudiantes a trabajar en grupo, a revisar, escuchar, debatir y concluir a partir de las posiciones de los otros, asumiendo con ello el fomento de la

⁵⁴ Los Nuevos Repertorios Tecnomedios son ambientes educativos de aprendizaje y creatividad, que procuran ensambles enunciativos que favorecen la puesta en escena de las capacidades de niños y jóvenes, donde no siempre hay un direccionamiento adulto, sino que hay, sobre todo, procesos de exploración, aprendizaje entre pares y en general autodidactismo con dispositivos electrónicos (GÓMEZ, 2012).

corresponsabilidad y el compañerismo. En una de las ocasiones motivó la identificación y registro grupal de marcas y espacios de memoria dentro del colegio retomando la historia - consignada en el manual de convivencia y otras fuentes- e identificando materialidades e inmaterialidades de dicha Historia. El fin de la actividad radicaba, por un lado, en ver el espacio como constructo reivindicativo de lo ausente o presente en la historia escolar, las formas de recordar, nombrar, narrar u olvidar, y por otro, en renombrar algunos espacios del colegio conforme nuevos significados estudiantiles.

De igual manera acontece con conmemoraciones que generalmente tiene a cargo el área de Ciencias Sociales como el 9 de abril Día de las víctimas, una fecha en la que los estudiantes de manera grupal organizan actividades de información, creación y sensibilización sobre la Historia Reciente del país. Con esto, más que otra cosa, quisiera ejemplificar la forma de trabajo del docente, y las disposiciones racionales, emotivas y fácticas de su didáctica enfocada a:

fortalecer el proceso un colectivo que lleva a discusiones dentro de la clase donde encuentro posiciones distintas que pueden ser debatidas desde diferentes argumentos, porque cómo construir un pensamiento histórico en una sociedad como la nuestra sino acogemos el pensamiento del otro. De hecho, uno podría decir que gran parte del pensamiento histórico con el que nos hemos configurado como sociedad, refleja la anulación del otro, de su diferencia, por eso, en mi proceso de práctica docente prefiero centrarme en las actividades de aprendizaje colectivo y grupal; tiendo a proponer análisis de coyuntura frente a algunas lecturas sugeridas, debates y discusiones sobre determinados temas que selecciono, la construcción de narrativas escritas también tiendo a que sea elaborada de forma colectiva, les propongo a los estudiantes que creen textos a varias manos para que queden contruidos a varias voces (Entrevista Diego Mora en 27/10/2023).

En este punto, quisiera apuntar dos cosas, la primera, ya ratificada por Aguilera (2017), Silva (2018), Acosta & Rodríguez (2007) y otros en cuanto a la evidente relación entre los desarrollos pedagógicos y didácticos y una enseñanza de campos disciplinares definida por perspectivas, conceptos y métodos de dónde y cómo enseñar, y la segunda, la impronta didáctica del hacer⁵⁵ en el aula, donde el docente crea y reproduce ciertas actividades, decisiones e intenciones, que mayoritariamente colocan lo reflexivo por encima de lo mecánico.

⁵⁵ En la práctica de Diego se reconoce la manutención de dispositivos escolares como el cuaderno de planeación de clase en el que son registrados metódicamente ciertos apuntes que sirven de brújula para moldear el proceso pedagógico cada semana, o las hojas garabateadas con esquemas de posibles conceptos a ser trabajados en clase según necesidades o inquietudes de los estudiantes.

5.5. Enseñar y aprender historia: un paso a paso en el hacer del docente

Lo que he denominado a lo largo de este trabajo epistemología de la práctica docente posee un inevitable interés por entender la construcción, circulación y producción de conocimiento alrededor de la enseñanza de la Historia por parte del profesor, situando la resonancia de ideas imbricadas en contenidos, enfoques, perspectivas y procesos propios del pensamiento histórico y su relación con la realidad social. De esta manera, y sin la intención directa de ahondar en corrientes historiográficas y discusiones propias del campo histórico, empezaré denotando que los apartados prácticos de este docente refieren a contenidos históricos donde lo micro es una alternativa para entender lo macro en correspondencia al involucramiento del pensamiento histórico; de ahí que la comprensión de acontecimientos, sujetos y periodos evidencian el esfuerzo por entablar lazos analíticos sobre cambios y permanencias en ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales.

Como ha quedado en evidencia, las dos últimas décadas han atestiguado un robusto número de trabajos cuyo propósito en Colombia ha estado vinculado a la contribución al debate sobre el valor educativo de la Historia en el ámbito escolar (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, 2007; LONDOÑO; AGUIRRE; SIERRA, 2015; AGUILERA MORALES, 2017; RODRÍGUEZ ÁVILA; ACOSTA JIMÉNEZ, 2024). El énfasis de este trasegar ha aportado entre otras cosas, a la definición de habilidades para la construcción de pensamiento histórico, a la interpretación y análisis de la experiencia en el tiempo, y a posiciones pedagógicas para la construcción del presente y futuro en el aula (BARCA, 2006; GÓMEZ; ORTUÑO; MOLINA, 2014).

Concebir este debate, en cierta medida, nos permite adentrarnos no solo en algunas de las características de la práctica de docentes que como Diego asumen el lugar protagónico de la Historia dentro de su práctica, sino, además, situar discursivamente su posicionamiento frente al saber que imparte y las contribuciones de este en la configuración de un pensamiento histórico con sujetos históricamente exentos de las discusiones sobre el devenir de la sociedad en la que viven.

Cuando uno habla de la enseñanza de la historia, está hablando de la función educativa de la historia y de la función pedagógica de la historia, cómo se lleva eso a lo didáctico desde la práctica y la acción intencional, para lo cual el profesor de sociales tiene que entender el contenido, la teoría, y las estrategias didácticas. En mi caso, buena parte de esa enseñanza reivindica la historia desde abajo, de los nadie y los pueblos; queriendo que el pelado aprenda a argumentar, a utilizar conceptos y a socializar; creo que en eso uno ya está aportando a un cambio (Entrevista Diego Mora en 09/08/2022).

En este orden, la posición del docente no parece contradictoria a la enunciada por algunos inspiradores de este debate, de hecho, palabras más palabras menos, concuerda con un pensamiento producido en dinámicas propias de la enseñanza-aprendizaje de la Historia conforme tradiciones epistemológicas metacognitivas asociadas a conciencias colectivas y discursos públicos acerca del conocimiento de hechos acaecidos en el tiempo que llegan a nosotros representados en distintos registros (CARRETERO; RODRÍGUEZ, 2009; FONTANA, 2003; LEE, 2011), conllevando inevitablemente, al desenvolvimiento de capacidades para emplear el conocimiento sustantivo del pasado, presente y futuro a la hora de ver reflexivamente el mundo, producir mejores argumentos y adquirir respeto por la evidencia (LEE, 2016).

A la vez, esta lógica demarca entrecruzamientos con nociones complementarias al pensamiento histórico promovido en los documentos curriculares del país. Para el caso de los Lineamientos Curriculares encontramos avenencia con un pensamiento social dispuesto a la comprensión y resolución de problemas conforme operaciones mentales de deducción, clasificación, inducción y falsación; y en cuanto en los Estándares por Competencias la perspectiva de dicho pensamiento es prevista en una posición holística de capacidades para buscar e interpretar nueva información conceptual que permita interactuar con un entorno complejo y cambiante, asumido en el aula a partir de tres acciones concretas: i) aproximación al conocimiento con procedimientos científicos; ii) manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales desde historia y cultura; espacio y ambiente; y ética y política, y iii) compromisos personales y sociales con las formas y dinámicas de aprendizaje. Lo que hace deducible que el lugar discursivo del docente desde el que ha construido el imaginario de lo que significa pensar históricamente recoja contribuciones de diferentes ámbitos en un mosaico complementario como queda evidenciado en el siguiente relato,

Para mí el pensamiento histórico principalmente es una valiosa reflexión frente a las experiencias vividas, hechas desde los estudiantes, los docentes y la comunidad misma, por tanto, reconocer el pensamiento histórico como una reflexión frente a la experiencia es reconocer la historia como proceso y resultado, pero también como un procedimiento, un saber desde lo metodológico y conceptual (Entrevista Diego Mora en 29/06/2023).

Tras este entendido, y con las claridades del reluciente interés del docente por promover en su práctica un escenario para aprender a pensar históricamente -de acuerdo con el contexto escolar-, durante la post pandemia y regreso a clases presenciales, el profesor organizó el año

escolar en dos grandes bloques, el primer semestre dedicado al abordaje de sociedades antiguas y Edad Media como una forma de nivelación y repaso de lo visto en la virtualidad, y el segundo semestre, enfocado a la enseñanza de la Historia Reciente de Colombia.

5.6. Coordinadas conceptuales y ejes de trabajo: entre la Antigüedad y la Historia Reciente

El delineamiento de los temas asumidos por Diego durante la primera mitad del año se da en torno a tres ejes de trabajo que sin sobreponerse se entretrejen en el desarrollo de esta práctica: i) identificación, claridad y utilización de conceptos básicos asociados con sociedades antiguas y Edad Media; ii) asociación de las relaciones sociales del pasado con formas de vida del presente, y iii) construcción de argumentos expuestos en exposiciones, debates y discusiones sobre los temas.

En este orden es posible denotar el inicio del tema con la indagación de saberes y consultas de información previas por parte de estudiantes, la averiguación, registro y organización de información referente a sociedades antiguas en un cuadro comparativo acompañado de un dibujo sobre lo más significativo de dichas sociedades, y de la explicación de conceptos considerados por el profesor preponderantes para la comprensión de la información discutida en clase.

Así, bajo una dinámica sencilla de socialización de la tarea, el docente pidió aleatoriamente compartir hallazgos y saberes previos, y sin mucho esfuerzo descubrió la poca profundidad y extensión de la información consultada por sus estudiantes; la falta de claridad y ubicación temporal y la incapacidad de establecer relaciones de aspectos económicos, políticos, culturales y sociales. Ante ello, de manera individual los estudiantes revisaron sus cuadernos y trataron de comprender lo consignado, a quienes no realizaron la tarea lo hicieron junto a algún compañero.

Al cabo de un tiempo prudente el docente enlistó en el tablero con ayuda de los estudiantes los nombres de algunas Sociedades antiguas: Grecia, Roma, Mesopotamia, Mesoamérica, India, China..., adicionó la delimitación temporal con frases como: “comprende entre el final de la Prehistoria y siglo V d.C”; enumeró características de estas sociedades, y registró palabras claves como: “sociedad, agricultura, imperio, invasiones, dinastía y aristocracia, monoteístas, entre otros”; Con este panorama en el tablero asociaron cada palabra a un aspecto, complementaron lo faltante con ideas extraídas de la tarea realizada en casa, obteniendo un esquema general y reflexiones para iniciar el tema:

- ¿Alguna vez habían escuchado eso es de Sociedades antiguas?
- ¿Cuándo y dónde existieron la Sociedades antiguas?
- ¿Por qué se llamarán Sociedades antiguas?
- ¿Qué tienen que ver con nosotros las Sociedades antiguas?

Las siguientes clases el docente aprovecha para abordar uno a uno los conceptos enunciados, comienza por explicar de lo que significa una sociedad, cuándo y por qué como humanidad empezamos hablar de sociedad, proyecta un mapa en el televisor y aclara que estos procesos son dispares en el tiempo, no acontece lo mismo en todas las partes del mundo, les pide poner ejemplos de lo que pasa hoy en Colombia y lo que sucede en otra parte del hemisferio.

La primera tarea, aquella descrita anteriormente, es complementada durante las diferentes clases, los estudiantes vuelven a esta varias veces para adicionar información sobre cada uno de los aspectos, las fuentes de donde obtuvieron la información, y agregar contenido expuesto por el docente y otros compañeros. Esta concurrencia -ir y venir- sobre los conceptos y las relaciones derivadas de estos podría ser nombrada como un *procedimiento explicativo*, así lo anuncia Betancourt (1995) al referirse a la lógica explicativa necesaria en todo proceso de educación histórica de acuerdo a mínimo cuatro aspectos: el principio globalizador y de interdependencia entre distintos niveles que configuran una sociedad; lo causal; lo teleológico y los hechos como resultado de acciones motivadas y; el cambio y la continuidad.

De esta forma, la secuencia didáctica para el aprendizaje de las sociedades antiguas pasó del uso del cuaderno a la organización y exposición de información en formato digital de un Padlet elaborado de manera grupal con insumos y contenidos construidos en clase y en casa. Para el momento de la presentación por parte de cada uno de los grupos es posible evidenciar el afianciamento de conceptos básicos como esclavitud, invasión, agricultura, aristocracia e imperio, manteniendo algunas dificultades para ubicar espacialmente cada sociedad, superadas con ayuda del docente.

En esta aula los cuestionamientos por las historias cotidianas perviven, están presentes todo el tiempo, ayudan a explicar la temática y mantener la atención vinculante de los estudiantes; de la misma manera como el docente les realiza preguntas, ellos crean cuestionamientos hipotéticos para un ciudadano de la antigüedad oriundo de Grecia, India o México, imaginando la situación histórica de ese personaje para planear y colocar en contexto las preguntas. De tal ejercicio surgieron pensamientos como:

- ¿Utilizaban anticonceptivos cuando usted vivía? ¿Qué pasaba cuando alguien cometía un delito?
- ¿Qué hacían en el tiempo libre? ¿cómo eran los juegos?
- ¿Se bañaban los dientes y usaban jabón? ¿se bañaban todos los días?

En evidencia, enseñar a pensar históricamente es un camino denso y extenso de desarrollo de habilidades y competencias, en el que se reafirma que “el desarrollo del pensamiento histórico requiere procesos constructivos complejos y largos, de parte de cada uno de los estudiantes. Estos procesos solo pueden ser el resultado de prácticas pedagógicas intencionadas” (CASTAÑO; VELASCO GINA, 2006, p. 73), por ende, lo aquí consignado, que es apenas un esbozo de clases y clases en las que el docente cuestiona, diseña, discute, responde, replantea, observa e invita a conclusiones generales y particulares para en medio de todo ello retroalimentar lo enseñado, da cuenta de esto.

El trabajo de este tema se acompañó con una salida pedagógica realizada durante el primer semestre, asociada a las “sociedades antiguas” con la visita a la zona arqueológica de la localidad de Usme (donde se encuentra ubicado el colegio), y la reivindicación de 1200 años de historia de ese lugar, y la identidad y riqueza natural y patrimonial de este territorio.

En lo correspondiente a la Edad Media, el docente publica en Edmodo (software que utiliza en la clase) fragmentos del texto “La Edad Media explicada para Jóvenes” del historiador Jacques Le Goff, en el que sobresalen relatos, pinturas, crónicas y descripciones de este periodo. La consigna para los estudiantes fue leer dos apartados del texto y elaborar en el cuaderno un cuadro comparativo entre la Edad Media y la Edad Antigua, previendo lo aprendido y trabajado en las últimas clases; la dinámica se complementa con el diseño de una pirámide social donde grafican y escriben aspectos identitarios de cada sector social de aquel entonces.

Seguido, desarrollan en clase una guía pedagógica, que, igual que en otros momentos ofrece descriptores de conceptos asociados con el tema y una narrativa que incluye y excluye aspectos, eventos y personajes, pues como anuncia Carretero (2007) la práctica docente dispone de narrativas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los sujetos, su capacidad de abstracción y concreción, de organizar su experiencia y la de otros en tramas.

COLEGIO NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS
ACTIVIDAD # 2

Feudalismo: sistema económico, político y social, predominante en Europa durante los siglos X y XI (Edad Media), en el que se establecieron relaciones sociales entre vasallos y señores por la propiedad de la tierra.

Feudo: territorio gobernado, administrado y dividido por el señor feudal en Europa durante los siglos X y XI.

El feudalismo: Luego de la muerte de Carlomagno en 814, su imperio comenzó a desintegrarse y se gestó un nuevo tipo de sistema sociopolítico llamado "feudalismo", que dominó la Edad Media en Europa. Los reyes perdieron poder y los nobles o barones (duques, condes y marqueses) se volvieron señores feudales, y se rebelaron contra el rey. Por falta de buenas carreteras, el comercio se volvió difícil. Al no haber suficiente comercio, el rey no tenía dinero para pagarle a sus tropas, por lo que desapareció el Estado central y los señores feudales tuvieron que proteger, por su cuenta, sus tierras (señorío feudal) y bienes, y gobernar su territorio a nivel local. ¹

Los señores feudales construyeron castillos para su defensa y, como no había comercio, tuvieron que producir la comida, la ropa, los muebles, las herramientas y las armas dentro de su territorio. Poco le obedecían al rey, en principio el dueño de toda la tierra del reino, tierra que había repartido entre los señores feudales para su goce y provecho. La sociedad feudal, conformada por todos, estaba dividida en varios niveles: unos oraban, otros peleaban y los demás laboraban, aunque por encima de todos estaba el rey. Ahora bien, ¿cómo era esta jerarquía o estratificación social?

Rey: estaba en la parte superior de la sociedad y era el dueño de la tierra del reino. La "daba" a sus súbditos para su goce a cambio de lealtad.

Clero: la Iglesia católica llegó a tener mucho poder en la época medieval, aunque sus miembros también eran súbditos del rey. Tenía grandes extensiones de tierra que administraban los obispos y directores de abadías.

Allí trabajaban campesinos libres como arrendatarios. Los integrantes del clero vivían en monasterios y abadías que se convirtieron en centros de estudio en los que los monjes transcribían libros de conocimiento de la Antigüedad.

Señores feudales: eran súbditos del rey y juraban ser sus vasallos: su relación con él era de persona a persona. Servían de jurados y prestaban servicio militar. A su vez, cada señor feudal tenía sus propios vasallos, relación que se cobijaba bajo el lema "el vasallo de mi vasallo no es mi vasallo"; es decir, que "mi lealtad era únicamente con mi inmediato superior"

El señor feudal daba a su vasallo un feudo o bien, tierra, un título o un cargo (por ejemplo, policía o cobrador de peajes, recaudador de impuestos o recolector de limosnas para la Iglesia católica –llamadas diezmos, la décima parte de los ingresos–). La ceremonia de investidura se celebraba cuando un señor entregaba el feudo a su vasallo usando algún símbolo de poder, generalmente se hacía con una espada. Había un grupo especial en la sociedad medieval que surgió de la nobleza, los caballeros (guerreros a caballo), cuyo oficio era defender al señor feudal. Para convertirse en caballero, un joven debía, en el marco de una ceremonia, jurar cumplir sus deberes: ser puro, honrado, defender la justicia y proteger al clero, a las mujeres, a los ancianos y a los huérfanos.

El señor feudal era dueño del dominio o señorío feudal (territorio alrededor del castillo) que comprendía varias aldeas o villas junto con sus iglesias, terrenos de labranza y bosques. La tierra que producía la comida para el señor feudal se llamaba la reserva y los terrenos trabajados por los

Ilustración 14. Fragmento de Guía pedagógica Edad Media- Feudalismo

En coherencia con los propósitos pedagógicos de Diego, las actividades ejecutadas en clase son diversas, se preocupa por ofrecerle a sus estudiantes recursos pedagógicos -en la medida de las posibilidades del contexto escolar y comunal- en los que puedan organizar, comparar, preguntar y deducir tomando postura crítica ante cada situación, su anhelo generalmente podría estar recogido en algunos postulados del documento de Estándares por competencias (2004) en cuanto a la identificación de características básicas de fuentes que utiliza el estudiante, autores consultados, y dimensiones de fenómenos estudiados, en sus palabras radica en

Promover el pensamiento histórico en mis estudiantes y en mis clases está ligado a qué tanto los estudiantes y yo debemos seguir aprendiendo a preguntar, averiguar, consultar y cuestionar desde nuestra experiencia y vivencias, desde lo que nos dicen los documentos, y fundamentalmente, algo que para nosotros los profesores es un proceso de aprendizaje bastante dispendioso el de construir las narrativas y aún más complejo la escritura de esas narrativas, pues eso es fundamental en el pensamiento histórico (Entrevista Diego Mora en 27/10/2023).

El docente ahonda con guías pedagógicas en el tipo de fuentes que enunciadas en los textos trabajos, específicamente en "Edad Media para jóvenes", les explica una vez más las diferencias entre fuentes primarias y secundarias, la importancia de la información que utilizan y privilegian para sus análisis, las descripciones y percepciones de las fuentes, las cosas que les llama la atención y las hipótesis emergentes de ello.

ACTIVIDAD

- ¿Qué es más valioso para usted, la libertad o la seguridad? Responda en dos o tres oraciones.
- En un párrafo, responda las siguientes preguntas: ¿quiénes tenían más privilegios en la sociedad feudal? y ¿cuáles son las razones que permiten explicar esto?

1. Enumere dos consecuencias de la pérdida de poder por parte del rey.
2. Escriba su reacción a estas condiciones. Si usted fuera uno de ellos, ¿qué haría?

Retorne la pirámide social realizada en la clase anterior y seleccione un grupo social de la época feudal. Con base en la información de la lectura, ejemplifique, por medio de dibujos, cómo era el lugar que habitaba, cómo vestía, de qué se alimentaba y cuáles eran sus prácticas de higiene y limpieza.

CASA	VESTIMENTA
COMIDA	HIGIENE

Ilustración 15. Fragmento Guía – actividad pedagógica Edad Media – Feudalismo

Como parte del reconocimiento entre la división de un periodo histórico y otro (antigüedad y medioevo) y la identificación de legados de distinta índole, el docente presenta un audiovisual en el salón de clase, propone que a manera de investigadores intenten divisar más allá del mensaje explícito del video, es decir, les pide hacer una tabla para registro de información sobre características minuciosas de personajes, actividades económicas, políticas, y sociales, se trata de uno de los episodios de los Hermanos Grimm en versión animada. Los estudiantes se concentran en el ejercicio y toman apuntes de informaciones relevantes.

Con este andamiaje pedagógico, las conclusiones construidas estuvieron marcadas por el establecimiento de relaciones, diferencias y semejanzas entre las sociedades estudiadas, la ubicación espacio temporal de estas y los legados evidentes en el presente. Aclaraciones de tipo procedimental sobre la configuración de información trascendente en diferentes periodos de la historia aseveraron la reflexión respecto al impacto de esas culturas en territorios americanos, sus temporalidades y procesos. Fue claro para los estudiantes que en cuanto Europa producía un pensamiento organizacional de su sociedad bajo determinados modos de producción, en otras partes del mundo existían seres humanos con procesos igual de valiosos, lamentablemente muchos de ellos desconocidos.

Ante esto, y en concordancia con Zavala (2016) la práctica del docente de Historia es un lugar omnipresente de lenguaje dispuesto para la acción y la comprensión en el que la clase se convierte en centro de comunicación de conocimiento histórico movilizado a través de referencias y herramientas de análisis, lo que me lleva a reivindicar las fieles intenciones de este maestro con promover pensamientos críticos, situados y reflexivos, y con pensar en cómo su clase sería enriquecida si quizás los cuestionamientos por lo “otro”, lo “desconocido” e “innombrado” en los relatos de la Historia fuera traído con mayor explicites al aula, a manera de temática, de fuente o de profundización al igual que acontece con otros contenidos, de tal forma que pudiera superarse la sencilla enunciación.

Ahora bien, como advertí en un inicio, el segundo semestre del año estuvo marcado por el trabajo pedagógico sobre la Historia Reciente del país, consiguiendo avizorar algunas demostraciones frente a lo que Arias (2018) encuentra fundamental para comprender “¿qué hacen los maestros en el aula sobre la enseñanza del pasado reciente?, ¿qué percepción tienen de las posibilidades de su ejercicio docente referido al conflicto social y armado?, ¿qué temas y cómo los abordan en sus clases regulares?, y ¿qué apuestas ético-políticas exhiben al momento de tratar estos contenidos?” (ARIAS, 2018, p.43).

En esto vale la pena hacer un pequeño pare para aludir que las condiciones históricas de Colombia han hecho que el trabajo de la memoria histórica en el aula resulte para muchos docentes un dispositivo de trabajo anclado a gramáticas escolares comprometidas con luchas y reivindicaciones de versiones diversas sobre el conflicto armado, sus actores, causas y consecuencias, vitales para la comprensión de la verdad, la justicia, la reparación y no repetición como derechos requeridos para toda la sociedad, especialmente, para las víctimas de la cruel violencia.

En coherencia, la ruta de trabajo asumida por el docente decantó en el establecimiento de vínculos conceptuales con temas discutidos en el primer semestre, en específico, con la relación de la propiedad, organización y repartición de la tierra a través del estudio de un caso emblemático con base en el material pedagógico del Centro Nacional de Memoria (CNMH), la construcción de maquetas, narrativas, líneas de tiempo, entrevistas y la visita pedagógica al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR). Todo esto acompañado del uso y promoción de diversos materiales didácticos, consignas para trabajos dentro y fuera del aula y recomendaciones de seguimiento y evaluación por parte de docente.

Parte del inicio y adentramiento al tema fue marcado por reconocer que Colombia acaece de un conflicto armado interno fundamentalmente ocasionado por el uso y repartición de la tierra, a lo que se suma la participación política, el narcotráfico, la desigualdad y la pobreza. El docente menciona algunos de los titulares de prensa de las últimas semanas y les pregunta a sus estudiantes si les son familiares, o por lo menos, si han escuchado algo al respecto; tímidamente algunos participan con ideas vagas sobre problemas de orden público en algunas partes del país, y con respuestas difusas en temporalidades, actores, hechos y contextos.

Así, la génesis de los conocimientos previos de los estudiantes sobre las causales del conflicto armado demarca representaciones difusas como:

- Es el motivo de que mucha gente se venga del campo a la ciudad.
- La guerrilla les ha quitado las casas a las personas y las ha sacado de los pueblos
- Tiene que ver con la venta de droga

Esta la mirada vaga se traduce en pocas claridades que el docente aprovecha para retomar los titulares de la prensa y enunciar algunos postulados que a la vez registra en el tablero sobre la demarcación temporal del conflicto desde mitad del siglo XX hasta nuestros días, la participación de actores al margen de la ley como guerrillas, paramilitares y grupos ilegales emergentes, y grupos institucionalmente avalados por la ley como las fuerzas militares, policiales y grupos de inteligencia, además, registra las principales causas y consecuencias. Su exposición la acompaña del uso del libro “El salado. Los Montes de maría tierra de luchas y contrastes⁵⁶” del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) donde parecen distintas fuentes históricas relacionadas con el uso de la tierra en minifundio y en latifundio en diferentes momentos de la historia del país.

Acotando uno de los ejercicios pedagógicos propuestos en el libro sobre la solución de tres casos asociados a la presencia de actores armados, les pide que grupalmente elijan uno y planteen una solución en su cuaderno teniendo en cuenta las variables y las fuentes ofrecidas en el libro (prensa, testimonios, denuncias formales, títulos de tierra). En el momento de socialización lo primero que les sugiere es abrir el mapa y compartir las posibles soluciones teniendo este como referencia; cada grupo comparte sus apreciaciones, esta vez estableciendo algunas relaciones con situaciones cercanas o lejanas ancladas a sus experiencias personales, solo para dar un ejemplo, en uno de los casos se relataba como un actor armado pretendía raptar unos jóvenes de la comunidad por haber infringido unas normas impuestas, uno de los grupos no solo relata la posible solución basada en el diálogo sino que anota:

- Ese caso se parece a los muchachos de Soacha que se los llevó el ejército y los mató. También se parece a los que hace mucho pasaba en los barrios de por aquí cuando botaban unos papeles por debajo de las puertas o en las tiendas amenazando ladrones y jibaros.

Este ejercicio introductorio nos habla de lo que Lee (2011) y otros asumen como experiencia vicaria al tener en cuenta que es la experiencia personal -no solamente subjetiva- lo que en buena medida dota de sentido y hace codificable en el ejercicio de pensar la historia la identificación de condiciones, tendencias y contrariedades de esta, y del necesario reconocimiento de consciencias históricas sostenidas en lo que conoce y vive cada sujeto conforme sus orientaciones temporales múltiples (BARCA, 2006), quizás por ello, cuando el

⁵⁶ Libro publicado por el Centro Nacional de Memoria Histórica en el año 2018 como parte de la Caja de Herramientas “Un viaje por la memoria histórica. Aprender la Paz y Desaprender la guerra”

docente en un inicio preguntó por opiniones y conocimientos sobre el conflicto armado la respuesta escasearon en medio de comentarios difusos, que durante el desenvolvimiento de las actividades no solo adquirieron mayor claridad, sino que, se acompañaron de criterios y argumentos de validación en sus propias historias.

De esta manera, la comprensión del uso y propiedad de la tierra se asoció a conceptos de territorio y territorialidad, a sujetos sociales que conceden significado a los espacios en los habitan. Con estas claridades la actividad que prosiguió consistía en la solución de un dilema socioeconómico de repartición y entrega de tierras a familias diversas garantizando los derechos básicos, en esto los estudiantes pusieron en juego capacidades de distinto orden, preguntas, debates, acuerdos y desacuerdos necesarios en la formación de lo que Graciela Rubio (2012) ha optado por denominar ciudadanías memoriales al describir la complejidad con la que el aula enfrenta sentidos del pasado que se constituyen o cambian en relación al dialogo con los otros, que pueden compartir y confrontar experiencias de cada uno, individual y grupalmente.

Una vez establecidas las posibles soluciones al reto propuesto, el paso a seguir fue la construcción grupal de una maqueta en la que estructuralmente se presentara el contexto histórico del territorio, los factores tenidos en cuenta en la repartición de la tierra, las condiciones de un territorio que durante décadas ha vivenciado la presencia de actores armados a causada de la disputa por los recursos naturales.



Ilustración 16. Ejemplo de trabajos realizados por los estudiantes sobre la repartición de tierra en el país.

De manera general, este ejercicio concretó aspectos de pensamiento histórico en intersecciones disciplinares de Historia, Geografía y Ciencia Política para el acercamiento a una realidad multidimensional del conflicto armado, atrayendo al estudiante a concepciones

de problema-mundo desde el devenir del presente, su complejidad, correlación y entrelazamiento (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, 2007). En este sentido, debo agregar que, a parte de la presentación de las maquetas por parte de cada grupo, el resto de la clase debía formularles preguntas a los expositores, de lo cual surgieron inquietudes como:

- ¿Según esa organización dónde enterrarían los muertos? ¿cómo garantizarían que no hubiera nuevos problemas por la tierra? ¿cómo controlarían a la policía?
- ¿Cómo produciría energía? ¿Quiénes serían los dueños de producción de energía y distribución de agua?
- ¿Por qué ubicaron la zona rural en X o Y lugar? ¿Qué implicaciones trae ubicar la zona urbana al lado de X o Y lugar? ¿Qué implicaciones tiene volver un espacio campesino en una ciudad?

Acrescentando así una participación informada, coherente y respetuosa en medio de la promoción de capacidades asociativas, argumentativas y propositivas en el planteamiento de temas, problemas e hipótesis justificadas en un análisis previo, ligadas al uso de fuentes del que derivan los primeros entendimientos del conflicto armado, pues en concordancia con Ibagón (2021) pensar históricamente implica generar conexiones temporales de sentido definidas a partir de la comprensión del pasado y su vínculo con el presente, en buena media, con la búsqueda, selección, adecuación, contextualización, problematización y aprovechamiento de la evidencia histórica dispuesta en fuentes históricas.

Seguido ello, el docente acudió a la definición, explicación y elaboración de líneas del tiempo; cada estudiante debía averiguar y consignar en una ficha bibliográfica tres o cuatro acontecimientos (culturales, políticos, económicos, sociales) por cada década iniciando en 1950 y terminando en 2020, es decir, cada estudiante realizó un total de 8 fichas bibliográficas con la información solicitada. En la clase fueron organizados ocho grupos de trabajo encargados de seleccionar, analizar, contextualizar y sintetizar en un pliego de papel los datos concernientes a una década determinada, para posteriormente, ser expuesto en las paredes del salón; todos los estudiantes recorrieron y visualizaron el ejercicio bajo la indicación de leer cuidadosamente y anotar en el cuaderno (en el esquema que mejor les pareciera): i) aspectos que más le llamaran la atención de cada década, ii) aspectos que no entendieran, y iii) aspectos que se mantenían hasta la actualidad.

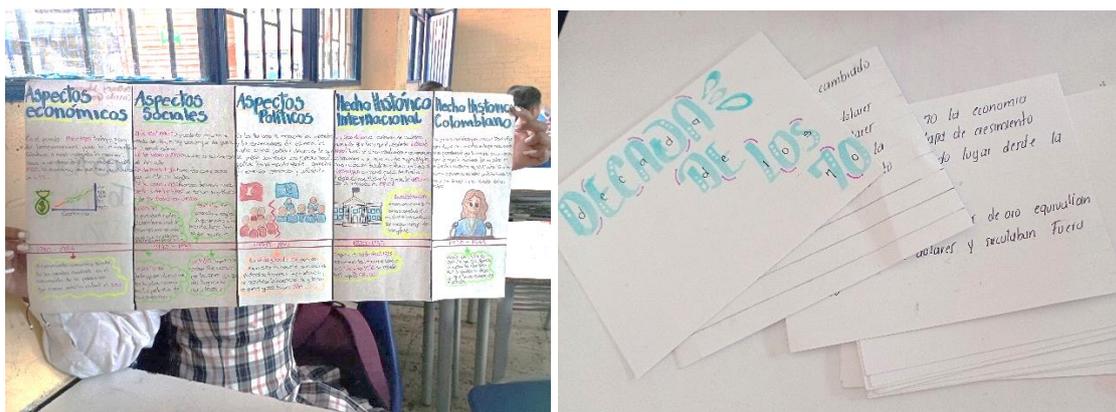


Ilustración 17: Trabajo en clase sobre Historia Reciente. Fuente: propia

Terminada esta lectura intencionada, cada grupo presentó al resto del salón la síntesis de la década que le había correspondido, en la exposición se valoró el desarrollo argumentativo y la construcción narrativa; finalmente, concluyendo por parte del docente:

- “El trabajo que hemos venido desarrollando responde a la revisión y aprendizaje de la Historia reciente de este país, y ¿qué significa Historia reciente? A ¿qué les suena ese nombre? son los eventos que ocurrieron en un pasado cercano, es decir, puede que muchos de ellos no hayan sido resueltos, que las personas que participaron aún estén vivas, y aquellos que aún tienen un impacto en el presente”
- “La Historia, al igual que nuestras vidas personales y familiares es organizada de acuerdo con unos tiempos, por eso podemos distinguir qué es una década, un siglo, un milenio, aquí estudiamos la Historia reciente del país por cada década, pero hubiéramos podido hacerlo de otra manera, por ejemplo, analizando la geografía del país, solo un aspecto, o con cifras y problemáticas como cuando hicimos las maquetas”
- “Sin duda, como ya muchos de ustedes mencionaron, son muchos aspectos los que se repiten, y lastimosamente, la mayoría tiene que ver con violencia, con presencia de actores armados, pero también con la inequidad y la injusticia, y eso ustedes lo deben saber para que sea posible ser conscientes de la Historia del país, que cuando les pregunten, así como yo les pregunté la primera vez, ustedes sepan que ha pasado aquí, cómo los ha afectado”

En complemento a esto, el docente solicitó ver en casa la película “Los colores de la montaña”, enlistar aspectos que les llamaran la atención teniendo presente lo trabajado hasta el momento, y averiguar qué era y cómo se realizaba una entrevista. Realmente, fue está la antesala del sumergimiento en las líneas del tiempo, el trabajo con memorias personales, familiares y nacionales detonando entrecruzamientos de contextos históricos, identidades, representaciones, recordaciones, olvidos e imaginarios basados en diversas fuentes, particularmente, fuentes primarias (entrevistas) diseñadas y aplicadas por los estudiantes a sus familiares, fotografías familiares, cartas (archivos de familia) y títulos académicos, además de fuentes secundarias halladas en internet.

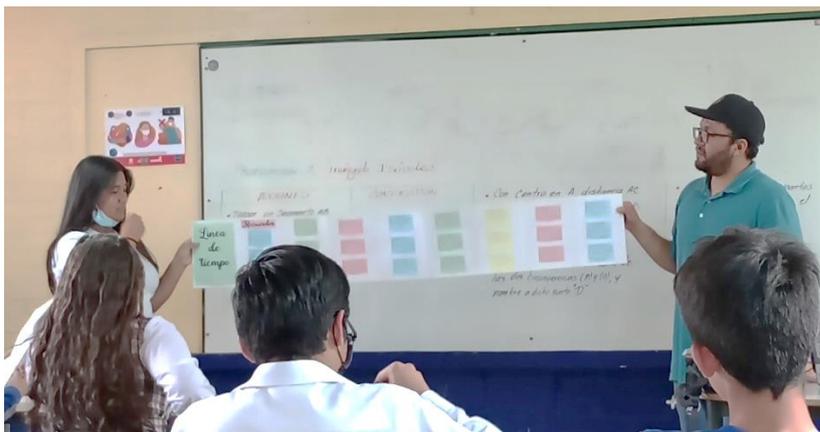


Ilustración18: Socialización de Líneas del tiempo en clase Fuente: propia

La información recolectada fue presentada en una línea de tiempo socializada en una clase que demuestra un ambiente implícito de escucha y respeto, es evidente que cada uno de los estudiantes está develando en su narrativa aspectos personales de las historias que les constituyen; la emocionalidad con la que aparecen ciertos recuerdos llena de empática el aula, hay voces entrecortadas, ojos efervescentes en lágrimas y risas amorosas de complicidad. Los estudiantes narran:

- “Mi papá me contó que en marzo del año 2000 empezó a trabajar con floristería, y a nivel nacional en esa época estaban pasando varias cosas, especialmente el aumento del número de personas secuestradas por la guerrilla, que la gente no podía viajar”
- “Esta línea del tiempo la hice con mi tía, dentro de los momentos importantes que pusimos fue el año 2011 cuando terminó el bachillerato, y al buscar información del país nos dimos cuenta que justo en ese mismo año se creó la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, ella no sabía eso y eso que ellas son desplazadas”
- “La línea del tiempo la hice con mi mamá, quien tiene 34 años, el primer recuerdo que registramos fue su nacimiento en 1987, año donde se registró el mayor número de asesinatos de líderes sociales, entre los que estuvieron Héctor Abad Gómez y Leonardo Betancourt, además de la detención del cabecilla del narcotráfico Carlos Enrique Lehder. Mamá también recuerda cuando a ella no le dejaron ver más a sus abuelos por casarse con alguien que la familia no quería”

Todas las líneas del tiempo fueron expuestas en las paredes del salón, los estudiantes observaron y leyeron los trabajos de sus compañeros intentando reconocer puntos en común. La indicación para este momento fue: identificar y anotar en el cuaderno fechas, sujetos, eventos y lugares que coincidieran, para finalizar con un círculo de reflexión sobre lo dicho, sentido y observado en la actividad:

- “Las cosas íntimas de nuestras familias se relacionan con cosas públicas del país”
- “Es importante conocer la historia de nuestras familias porque al fin y al cabo es de donde venimos, y muchos de ellos han pasado por situaciones difíciles que nosotros desconocemos”
- “A mí me gustó mucho haber hecho las dos entrevistas porque me sentí como una investigadora, una parte tuve que repetirla porque no me quedó grabada, ya para la segunda aprendí y me sentí más tranquila haciendo las preguntas, aunque a veces me daba risa”
- “A mí al principio me dio un poco de pena hablar de cosas de mi casa porque me han enseñado que ese tipo de cosas es mejor no contarlas, pero cuando vi que todos ustedes estaban contando y muchas cosas se parecían cogí valor, a veces no es fácil, perdón por ponerme a llorar”

En medio de las reflexiones, muchas realmente conmovedoras, se distingue la enseña de un pensamiento histórico favorecido por un estudio de la Historia para la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los estudiantes, el interés por el pasado, y la comprensión del presente (PRATS, 2001); planteado por el docente en reflexiones como:

- “A veces nos cuesta hacer este tipo de ejercicios porque como menciona Paula se nos ha enseñado que nuestra historia no es importante o no es digna de ser narrada, recordada ni reivindicada, y eso no es algo que les pasa solo a ustedes, nos pasa a muchos. Y quiero que se lleven una pregunta para sus casas ¿quiénes han tenido el derecho y la confianza de narrar sus vidas y las de sus familias en este país? y ¿Por qué?”
- “Como se pudieron dar cuenta, este ejercicio está conectado con los temas que hemos visto en las últimas clases, lamentablemente, muchos de ellos asociados a eventos violentos de este país, pero los cuales no son ajenos al desarrollo de nuestras propias historias, y eso es algo que ustedes deben tener claro, su historia y memoria hace parte de una memoria y una historia más amplia, y si no lo reconocemos por eso tomamos malas decisiones, no sabemos de qué nos hablan los noticieros, las redes, el vecino... no entendemos nuestro lugar en esta sociedad”
- “Finalmente, me gustaría que se fueran pensando el papel de las mujeres en esta sociedad, especialmente en los sectores a los que pertenecemos. Muchos de ustedes hablaron de sus mamás, hermanas, abuelas y tías como el apoyo y motor de la familia, y si lo vemos a nivel nacional en muchos casos no es distinto”

De lo presentado, es rescatable la favorabilidad de dos estrategias pedagógicas empleadas por el docente, la primera, promover la construcción, búsqueda, entendimiento y confrontación de diversas fuentes, y la segunda, colectivizar indagaciones, recuerdos y narrativas históricas en el aula. Si recordamos, en lo descrito es recurrente el análisis de los datos recolectados, la valoración y jerarquización de acontecimientos, y la configuración narrativa sobre aspectos que conforman la realidad histórica, por ejemplo, en la explicación de la década de los años noventa los estudiantes dijeron:

- “Con relación a las décadas anteriormente presentadas, estos años son de cambios profundos, especialmente económicos y políticos porque el 20 de enero de 1990 en medio del gobierno de Cesar Gaviria hubo una apertura económica (...) también tenemos la Constitución de 1991 y muchos asesinatos de líderes políticos de oposición. Si miramos, muchas de estas cosas se mantienen el día de hoy, influyen en nuestras vidas y las de nuestras familias”
- “Algo que nos llamó la atención también de esta década fue el fracaso de los diálogos de paz, esto nos llamó la atención porque justo hace poco el gobierno firmó la paz con la guerrilla, entonces ojalá no pase lo mismo que en esa época”

Claramente, este trabajo sobre historia reciente desarrollado durante el segundo semestre fue fortalecido en la segunda salida pedagógica realizada al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR), donde aprovechando los ejercicios desarrollados en el aula, los estudiantes y el docente asistieron al rodaje del documental “No odieras” destinado a la presentación de los testimonios de diferentes actores del conflicto y sus actos de reconciliación, y a la visita guiada de la exposición “Resisto luego existo”, una propuesta

museográfica sobre el conflicto, la resistencia y la memoria en la ciudad de Bogotá. la visita a este espacio fue realmente significativa para los estudiantes en tanto el sentido de lo aprendido en el aula estuvo asociado a la información presentada en objetos, fechas, relatos, audios e imágenes encontradas en aquel lugar.

En términos convivenciales, en cada una de las actividades descritas el docente insistió en respetar y hacer conciencia de lo expuesto; sus reflexiones finales tras la conclusión de los temas se encaminaban al rescate de pensamiento, análisis y aciertos de sus estudiantes desde conocimientos propios, locales y comunitarios. Es esta una forma de reconocer la complejidad que propone la formación histórica en un aula producida del recorte microsocioal de un complejo social mayor, por ejemplo, fue perceptible la presencia tanto de estudiantes hijos de soldados como de víctimas del conflicto armado, a quienes los temas sobre verdad, memoria y justicia les parecieron interesantes para entender los derechos sociales de poblaciones históricamente desconocidas, de ahí que algunos estudiantes hayan constituido posturas frente a eventos de la Historia Reciente como la lamentable y vergonzosa política de Seguridad Democrática⁵⁷, en un escenario de respeto donde la diferencia de pensamiento fue escuchada, debatida y reconocida.

Así las cosas, profundizar en la propuesta pedagógica de este docente denota conversaciones, elaboraciones y periodizaciones dispuestas para “promover el pensamiento histórico enfocado a que los estudiantes aprendan o desarrollen un nivel de conceptualización, razonamiento y análisis con el que logren sintetizar información y tesis centrales expresadas en cualquier lectura de realidad.” (MORA, 2023); interconectando un potencial educativo con la enseñanza de una Historia que vista en diferentes niveles, capas y dimensiones permite ser traída al presente como bien público para la formación de ciudadanías respetuosas de derechos y deberes que nos hagan mejores seres humanos.

Esta mirada exige entonces, examinar las diversas estrategias, discursos y recursos empleados por el docente para mediar el proceso de enseñanza a través del uso de instrumentos para búsqueda, registro y análisis de información, elaboración de esquemas de distinto orden, exposiciones y socialización de narrativas, líneas de tiempo, presentación y discusión de audiovisuales, y salidas pedagógicas, engranadas en la triada sociedad- cultura-curriculum- propia del campo educativo (SACRISTÁN, 1997).

⁵⁷ Fue una política del gobierno del Expresidente Álvaro Uribe Vélez en la que se propuso una lucha contrainsurgente, para lo cual, entre otras cosas, se otorgaron incentivos materiales a las Fuerzas Armadas por presentar resultados en seguridad, conduciendo a graves violaciones de derechos humanos con 6.402 jóvenes de escasos recursos dados de baja y presentados falsamente como guerrilleros.

CONCLUSIONES

La primera sensación que habitó esta investigación tuvo que ver con la ambigua relación entre la pertinencia y la dificultad de abordar académicamente un tema que no parece escapar del presente, sino que se sujeta a este por medio de debates, tensiones y poderíos, que no solo lo dotan del deleite exploratorio de la vigencia de un objeto de investigación, sino, que nos expone a los retos de actualización constante de este.

En tal sentido, opté por aventurar este trabajo doctoral por el camino de los estudios de la enseñanza de Historia desde la óptica analítica de las prácticas docentes de dos profesores de básica secundaria, que en Bogotá-Colombia enseñan Historia en el marco de la asignatura curricular de Ciencias Sociales, queriendo con esto aportar a la discusión actual sobre la presencia del saber histórico en el ámbito escolar; reconociendo además, que se trata de un objeto de investigación en el que se entrelaza lo pedagógico, normativo y académico tanto del campo de las Ciencias de la Educación como de la Historia y las Ciencias Sociales.

De tal manera, llegar a este momento, a la conclusión de esta tesis, es reconocer que en el estudio de las prácticas docentes de la enseñanza de Historia abundan vetas de trabajo, preguntas sin respuesta, y contenidos aún no abordados que esperan acercamientos investigativos capaces de descifrarlos y ponerlos al servicio del conocimiento público; también, quedan algunos hallazgos de lo aquí consignado que lejos de querer tornasen punto final de cualquier consideración, y al igual que todo lo anteriormente escrito, son puestos a disposición para interpretarlos, complementarlos y debatirlos según se considere.

En consecuencia, este apartado tiene el propósito de presentar puntos claves en los que se agrupan aspectos detonados, percibidos y registrados sobre la trascendencia epistemológica, didáctica, contextual y normativa de la enseñanza de un saber suscrito a un código disciplinar en el mundo escolar, para ello, empezaré por retomar la idea hipotética que acompañó la indagación y escritura de la tesis bajo el supuesto de la permanencia ininterrumpida de contenidos de Historia en la enseñanza de educación básica a través de la asignatura de Ciencias Sociales, factible de ser evidenciado en prácticas docentes cuyos ejes temáticos, estrategias, recursos y resultados privilegian sobre otras disciplinas sociales el componente histórico por cuenta del interés del docente, su formación, trayectoria y postulados de la normativa curricular actual.

En tal sentido, conceptual y metodológicamente me distancié de la tajante aseveración con la que discursos académicos provenientes especialmente de historiadores y decantados en la Ley 1874 de 2017, cuyo objeto es restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de

Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media, atestiguan un supuesto “regreso de la Historia al aula”, como si de plano el cuerpo normativo de la política educativa del país a lo largo de los años hubiese logrado determinar a cabalidad la práctica, la capacidad de decisión en el ser y hacer del docente, como si se tratara de un adiestramiento conducente de formas y sentidos de enseñanza y aprendizaje.

La acentuación hipotética en esta idea y la comprobación de la misma aboga por la posibilidad de preguntarnos por lo sucedido durante las últimas tres décadas en el aula de clase, en un espectro más amplio de lo que hasta ahora ha fraguado el debate público sobre la enseñanza de Historia versus los contenidos de otras disciplinas, parte de reconocer que si bien desde el año 1984 se propuso la enseñanza de unas Ciencias Sociales integradas como área curricular obligatoria, no es esta la única ni primera respondiente de la formación de ciudadanos, de su desenvolvimiento en la sociedad, sus elecciones, comportamientos y ajustes en relación al pasado y la memoria histórica, menos aún en un contexto tan complejo como el colombiano, donde ha sido el conflicto armado y las violencias estructurales un factor decisivo en la configuración del tejido social desde lo individual y colectivo.

Dicho esto, la conexión entre enseñanza de Historia y práctica docente me permitió transitar por el planteamiento hipotético, el marco conceptual y el andamiaje metodológico de esta investigación desde dimensiones que alimentan el hacer docente y el lugar significativo tanto para quien lo estudia como para quien participa del estudio; que en el ámbito escolar, encierra encadenamientos y transformaciones históricas conforme como los docentes expresan o incorporan saberes producidos en tramas culturales no pre-escritas ni predeterminadas.

Este engranaje de Enseñanza de Historia y práctica docente no deviene de un objeto de investigación novedoso enunciado por primera vez, sin embargo, en perspectiva concluyente se destaca la importancia de análisis centrados en la perspectiva de investigación con profesores, es decir, orientado hacia los protagonistas de la enseñanza con el fin de complejizar la presencia del saber histórico en la formación escolar, particularmente, en medio de disparidades entre lo práctico y las dimensiones objetivas y subjetivas que configuran el debate actual colombiano.

En segunda instancia, dentro del orden final de este trabajo aparece en un lugar protagónico la lógica enunciativa de una política curricular infecunda frente a la que los contenidos, tiempos, espacios y sentidos de la enseñanza de Historia han sido asumidos con carácter autónomo, voluntario, dispar y heterogéneo de un currículo común con el que hasta el

momento han funcionado las prácticas docentes en el país, bien lo resume Acosta y Rodríguez (2024) en una reciente publicación sobre el riesgo de continuar subordinando la reflexión de la didáctica de la Historia en Colombia a la formulación de políticas encaminadas vagamente al superfluo discurso de una formación en competencias ciudadanas, intimistas, castradoras de lo público y desconocedoras de los contextos y la realidad del país.

Se trata de un punto directamente relacionado con el anterior en tanto el análisis del estado actual de las prácticas docentes encaminadas a la promoción del saber histórico y la historicidad de la producción normativa nos deja expuestos ante el reto de avizorar la pertinencia de lo dispuesto por la Ley 1874/2017 respecto la construcción de unos nuevos lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales para la educación básica y media, donde los objetivos que deben prevalecer son los de contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana; desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial; y promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2017).

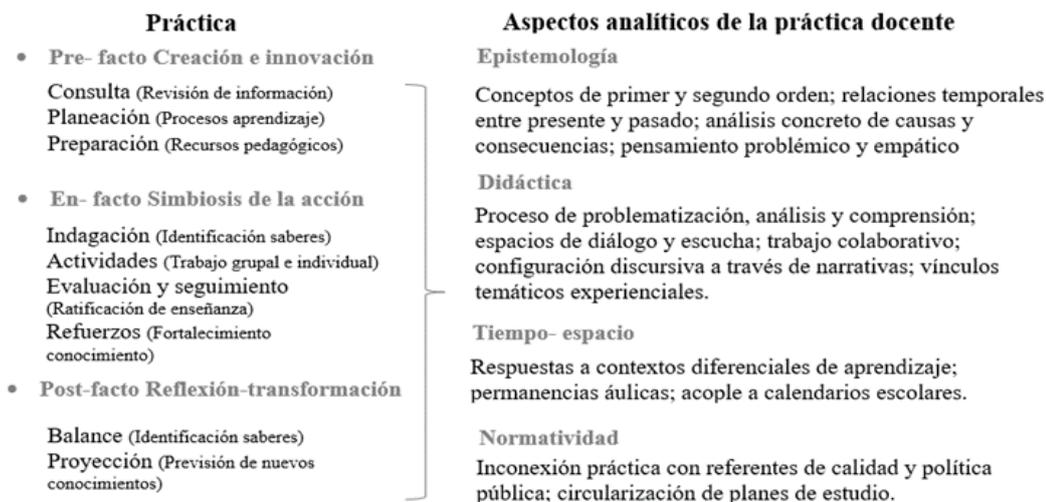
Si bien, en el momento en el que son escritas estas líneas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reafirma su compromiso por materializar lo consignado en la Ley 1874/2017 sobre la enseñanza de Historia en Colombia, vale la pena señalar que el riesgo continúa siendo la histórica desconexión entre el planteamiento de la política educativa y la realidad áulica, la simplificación con la que se le ha presentado a la escuela la enseñanza del saber histórico, la reducción de las complejas discusiones sobre la inclusión y abordaje de la historia reciente, la condición de los docentes para dicha labor, los procesos de formación y actualización docente y la interconexión con otras Ciencias Sociales en medio de la reconfiguración de un código disciplinar muy poco cohesionado.

En consecuencia, no es conclusión de este trabajo presentar un elogio a la Enseñanza de la Historia dando todo por sentado, sino, desde las grietas, faltantes y carencias construir una manera inquieta e incómoda de problematizar lo que ha sucedido con el saber histórico en el aula colombiana, reconociendo en los errores administrativos, académicos y pedagógicos un punto nodal para la comprensión de cambios y posibilidades de la enseñanza de la Historia a parir de la revisión crítica de posturas teleológicas en medio de la necesidad concreta de reducir la brecha entre lo que se anhela normativamente y lo que se logra materialmente en la práctica.

Como tercer aspecto, fue hallada la particularidad epistemológica, didáctica, espaciotemporal y normativa de la circulación del conocimiento histórico en el aula, vista en la relación creada entre el docente y sus herencias de formación profesional, elecciones conceptuales, profundizaciones temáticas, rutinas, modificaciones e innovaciones, fuera de *documentos requisito* en los que basa su labor, para así, una vez más llegar a la conclusión del lugar esencial de la práctica en la comprensión del sistema educativo colombiano, en específico de las Ciencias Sociales escolares, los mecanismos, discursos y dispositivos con los que funciona y circula el conocimiento en la escuela, y de los enunciados, tiempos y espacios propios de la diversidad de culturas escolares existentes en el país.

En esta vía, conviene recordar algunos de los cuestionamientos circundantes durante el ejercicio escritural de los cinco capítulos que componen este trabajo, en estos se anuda la forma no solo de interrogar la práctica docente, sino también, la aproximación, incidencia y retroalimentación a esta, preguntarse por ¿cómo los docentes validan o reúsan el conocimiento histórico en el escenario escolar? ¿cuáles son las concepciones de la enseñanza de la Historia de quienes están en el aula? ¿cuáles son las dificultades y particularidades de la enseñanza de la historia en la práctica docente? ¿cuál es la relación de la Historia con otros campos de las Ciencias Sociales escolares en la práctica escolar? o ¿cómo se sitúa la historia frente a otros saberes con los que cuenta el docente?, conlleva a investigar la práctica docente desde la proximidad, intimidad y detenimiento de lecturas analíticas que valoran el entrelazamiento de la Historia y las Ciencias Sociales escolares de acuerdo con una innegable historicidad compartida en el aula.

Quizás, para la reflexión didáctica de la que habla Acosta y Rodríguez convenga leer con mayor detenimiento el tránsito epistemológico, didáctico y espaciotemporal que han otorgado los docentes a la enseñanza de historia a través de sus prácticas, las cuales se inscriben a códigos disciplinares materializados conforme el contexto al que son expuestos. En este caso, los dos docentes con quienes trabajé durante la investigación representan una minúscula muestra de estos aspectos, sin embargo, la saturación de los datos dio luces sobre el acontecer cotidiano de una profesora y un profesor cuyas prácticas me permitieron identificar el trabajo con conocimientos en los que el pensamiento, la narrativa y la experiencia histórica se divisa como una prioridad y no una ausencia.



*Ilustración 17. Elementos de enseñanza de Historia en la práctica docente.
 Fuente: propia*

En esta línea, aparece un cuarto aspecto que tiene que ver con la tan nombrada noción de práctica docente, la cual adquirió un lugar protagónico para el entendimiento de un todo, de un ser y hacer docente, difícilmente se consigue desglosar lo que es y hace el docente en cada una de sus acciones sin adentrarse a su configuración subjetiva e intersubjetiva. Acoger y centrar este estudio en una noción que históricamente ha seducido la comprensión de la dicotomía y ambigüedad del sujeto como agente, elector y transformador, es al mismo tiempo abogar por el replanteamiento de la minoría de edad con la que se ha abordado el hacer de los docentes, y asumir sus prácticas como praxis que implican la dialéctica entre el conocimiento y la acción.

De esta relación con lo práctico resultó el conocimiento de esquemas y modos de operación por parte de los docentes, cuya materialización refleja simbiosis de acciones, reflexiones y transformaciones de su práctica según recursos, ritmos, cambios y continuidades de la promoción del conocimiento histórico producido, movilizado y colectivizado. En consecuencia, lo procesual resulta fundamental, en el paso a paso que el docente crea y recrea para planear, proyectar, ejecutar, seguir y evaluar desde sus perspectivas pedagógicas, así como el paso a paso de los estudiantes en la recepción, rechazo o acogida de lo que el docente promueve en aula.

En conjunto, podemos percibir un baluarte práctico dispuesto en la cotidianidad de las acciones más sencillas donde se muestra la configuración de lo particularmente valioso, por ejemplo, el acto reflexivo *en y sobre* la práctica situado a lo largo del texto, es evidente en el continuo análisis “pre y postfacto” del hacer, en este los dos docentes son productores y transmisores de habilidades reflexivas coherentes con ritmos de la enseñanza y aprendizaje,

evaluadores de saberes previos de sus estudiantes y promotores de dinámicas pedagógicas para abordaje del pasado y el presente según situaciones coyunturales, narrativas y memorias configuradas respecto a determinados temas.

Desde esta lógica, un quinto aspecto a poner en discusión dentro de las conclusiones es lo referente a la presencia de la Historia en el aula. Para los dos profesores, la enseñanza no huye del sentido otorgado al conocimiento que promueven, este se ancla al esfuerzo por preparar estudiantes capaces de leer el mundo en clave histórica, tomando el presente como punto de análisis y valorando el peso del pasado para la proyección del mañana. Es una perspectiva desde la que se desvanece la postura anquilosada de transmisor estéril de información, y se superan imaginarios reduccionistas del orden epistemológico sobre conocimientos producidos en el aula y la reconfiguración práctica del currículo.

En consecuencia, estas conclusiones también recaen en presentar una enseñanza de la Historia situada en elecciones y preferencias docentes, si bien hay herencias derivadas de la Historia nacional, satisfactoriamente debo decir que no es esta el eje central en la promoción, divulgación y co-construcción del pensamiento histórico, la aproximación a dos docentes con tiempos, edad, estatuto, género y localización geográfica diferente, precisamente pretendió socavar formas, sentidos y contenidos de la presencia de narrativas, representaciones, conciencias y pensamientos históricos formulados en medio de procesos de enseñanza y aprendizaje donde prevalece el planteamiento de interrogantes, argumentación, contrastación, criticidad, y proposición histórica con estudiantes.

Así, fue hallada una enseñanza de Historia construida como una práctica intersubjetiva donde la trayectoria propia y la del otro es insumo primordial para promover pensamiento histórico centrado en el desarrollo de experiencias y habilidades enfocadas a la comprensión de causalidades, continuidades, empatías y rupturas históricas a lo largo del tiempo, siendo determinante para ello acciones, estrategias y recursos pedagógicos mediante los cuales se reconoce y articula con la dinámica propia de las gramáticas escolares, y por tanto, de los códigos disciplinares. Bajo este prospecto quedó en evidencia el día a día de una Historia enseñada basada en versatilidades de cómo el docente expone un conocimiento disciplinar a través de audiovisuales, cartillas pedagógicas, maquetas, líneas de tiempo y dibujos en medio de la materialización didáctica.

Parafraseando a Larrosa (2014), me encontré ante propuestas educativas dispuestas para una enseñanza de Historia enmarcada en el área de Ciencias Sociales donde los docentes realizan dos tareas mínimamente, *dietética* o de selección de contenidos, y *gimnástica* o de trabajo diverso con esos contenidos, estas tareas están aquí presentes en la forma cómo cada

profesor decide trabajar con sus estudiantes, en la incorporación de dominios conceptuales de la Historia, en saberes previos basados en la escucha, el dialogo y la discusión en aula, y en maneras distintas de instalar, instalarse y desinstalarse en torno a su quehacer.

En esta vía, los términos temáticos de los contenidos de Historia trabajados en aula dialogan con algunos de los postulados de los referentes curriculares nacionales, con intereses de los estudiantes y el docente, con información suministrada por espacios extracurriculares, por intercambios con otros docentes, y formaciones académicas posgraduales; la linealidad temporal en el tratamiento de los temas prevalece especialmente cuando son abordados contenidos de realidades de un pasado lejano como revoluciones europeas o procesos independentistas, mientras que con la Historia Reciente los docentes transitan con mayor destreza entre pasado y presente. De manera general, se evidencia en la selección y ejecución del plan de estudios una función social del saber y del pensamiento histórico reflejado en planeaciones, abordajes y trasfondos de contenidos con los que el docente se preocupa por formular un pensamiento crítico y acercar a los estudiantes a conceptos básicos de primer orden que retoman en el transcurso del proceso pedagógico de la enseñanza.

En lo que refiere a espacios y tiempos, la formación de pensamiento histórico se fragua en medio de situaciones escolares donde la rutina prevalece en las prácticas con rituales de seguimiento pedagógico, revisión de tareas, entrega de notas, organización del salón, horarios, y planeaciones propias de la cultura escolar; son tiempos y espacios detectados con la lectura de la realidad pedagógica de la práctica, de sus características objetivas y subjetivas, y el contacto directo con los docentes, en ello el aula (salón de clases) sobresale como epicentro de enseñanza, pocas veces el “afuera” es una posibilidad espacial y temporal de vincular el contenido trabajado con realidades externas al espacio escolar, como fue registrado, los esfuerzos por provocar salidas pedagógicas y visitas a lugares aledaños se torna un trabajo extra -casi imposible- para el docente en medio de desgastes burocráticos de la gestión administrativa.

De acuerdo con lo enunciado, el lugar de aprendizaje de este trabajo coloca la práctica docente como plataforma analítica para comprender un saber específico, además, de detectar materializaciones, alcances y limitantes del currículo, en ese orden, encontrar posturas como las de Margot y Diego es convencerse desde la práctica docente que el sector educativo público no ha dejado de trabajar en torno a pensamientos y conciencias históricas, ciudadanías críticas, y derechos humanos, a procesos de conocimiento histórico en los que los sujetos reflexionen sobre sí mismos e identifiquen experiencias concretas que les permitan ser mejores sujetos y transformar sus realidades para bienestar común.

De manera convincente, son estas construcciones discursivas las que merecen una atención en la medida en que una investigación sobre la práctica involucra comprensiones y finalidades de la enseñanza, al fin y al cabo, en estas se expresan valores y dimensiones educativas estructurantes de la historia escolar, sus procesos, dinámicas y expresiones diferenciadas para un conocimiento histórico acentuado en el reconocimiento contextual de la historia de quienes viven la enseñanza en el compendio educativo.

Entre otras cosas, esta conclusión acata tres núcleos de fundamentación presentados por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (2022) para el desarrollo de pensamiento histórico, se trata de la epistemología de la historia; la cultura escolar; y la praxis vital, con los cuales concuerdo en su incidencia para un entendimiento holístico de la Historia escolar, y reafirmo la impronta de estos para revertir o reformular la representación construida en torno a lo que sucede en el aula involucrando aspectos prácticos de la docencia.

En línea con esto, el mismo documento de recomendaciones de la Comisión, y el cual se postula como insumo base para la construcción de los Lineamientos, expresa que parte de los resultados de la encuesta realizada a maestras y maestros de aula que enseñan Historia en la educación básica y media “se encontró que el 71,24% tiene serios reparos frente a la pertinencia del currículo que se imparte en sus colegios, pues consideran que este no responde de manera satisfactoria a las necesidades del país y de la sociedad colombiana; mientras que a su vez encuentran, en un 79,25%, *totalmente necesaria* la relación de la enseñanza de la historia con la comunidad, frente al 1,57% que le otorga a esta relación el nivel de *innecesaria* o *indiferente*.” (COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA, 2022, p. 24), lo cual parece situar que más que tratarse de un ausentismo de epistemologías, culturas escolares y praxis destinadas a la enseñanza de conocimiento histórico, estamos llamados a revisar las formas públicas del desarrollo de este conocimiento, y concebir cambios estructurales en el sistema educativo para garantizar en términos educativos las competencias básicas para interpretar y comprender el pasado, teniendo en cuenta orientaciones temporales a varias escalas y contextos.

Bajo este derrotero, no está demás incluir un sexto aspecto relacionado con el ámbito metodológico y la cercanía a formas de hablar, hacer, intervenir, observar y afrontar la práctica. Como quedo consignado en el tercer capítulo, la perspectiva con la que decidí recorrer este estudio investigativo buscó el rescate y reivindicación de la cotidianidad como opción metodológica y sustento de análisis de lo cotidiano, superando cualquier recetario para remitirnos a la heterogeneidad de la vida de sectores anónimos de baja jerarquía social y participación histórica.

Desde este encuadre me atrevo a concluir el acierto de dos lugares metodológicos útiles en la construcción de este trabajo, el primero, la lectura, análisis, e interpretación de contenidos de diferente naturaleza en un horizonte de comprensión no lineal, sino, cíclico y ondular, no siempre predecible, de la manera en la que los y las docentes dan vida a su práctica; y segundo, la preocupación por el ser, hacer y quehacer docente, metafóricamente llevado a “la intromisión en el aula”, como acto de potenciación de la mirada comprensiva y colaborativa en la escuela.

De esto último rescato la pertinencia de inmiscuirse en la observación comprensiva de cuadernos, listas de asistencia, tareas, guías pedagógicas, boletines de calificaciones, y registros de planeación para hallar el valor agregado de lo práctico, donde el docente es ubicado en un lugar de intercambio de saberes que pese a repeticiones y reproducciones, no consigue llegar a un cien por ciento de homogeneidad, pues siempre aparecen posibilidades de creación, cambio e innovación por pequeñas que sean.

Esta perspectiva de investigación figura como hallazgo en tanto recoge en lo cotidiano del aula, especialmente de la clase, profundas peculiaridades del hacer docente y, por tanto, de interpretar intimidades construidas una vez se cierra la puerta del salón. De esto también deriva la lectura del docente sobre el proceso de investigación, para el caso de los dos profesores, sus apreciaciones resultaron de gran valor, de hecho, en una ocasión el llamado de atención de uno de los docentes se refirió al permanente reto de abrir la puerta a externos para la investigación en la escuela, mientras que para el profesor y sus estudiantes la investigación escolar continúa siendo una realidad carente de apoyo, tiempo y espacio.

Paradójicamente, por más metodologías participativas, enunciativas y propositivas que los docentes conozcan, la disciplina escolar encargada del trabajo y comprensión del ser humano en el tiempo -la Historia-, no cuenta con suficiente tiempo, apoyo y reconocimiento para el desarrollo y la solvencia curricular que proponen las orientaciones curriculares, ni con la posibilidad de crear propuestas pedagógicas investigativas vinculadas a proyectos institucionales, semilleros estudiantiles, o colectivos de jóvenes investigadores, porque de ser así, esta labor termina siendo un ejercicio voluntario del docente, no siempre reconocido, menos aún valorado.

Finalmente, al llegar a este punto, las consideraciones finales recaen en examinar los aciertos y limitantes de la labor investigativa, la constante construcción de una madurez profesional necesaria para afrontar los retos académicos impuestos por la profundidad de análisis e interpretaciones, por tanto, confirmó la legítima presencia de estos temas en los distintos niveles de formación de profesionales dedicados al campo educativo, reivindicando

la vigencia de la práctica docente como objeto de investigación en un contexto en el que se cuestiona cada vez más la pertinencia de las humanidades en las epistemologías contemporáneas.

En las intermediaciones de las líneas de esta tesis aparecen con tinta invisible las dificultades y avatares impuestos por la pandemia Covid 19, ante lo que parece fundamental acercar pragmáticamente las investigaciones educativas a estrategias, dispositivos y técnicas remotas de recolección, validación, análisis y organización de información, pues pese que la humanidad presencial nunca podrá ser remplazada por el universo virtual, es conveniente el contacto con Tecnologías de Información capaces de dar cuenta de trabajos cualitativos y cuantitativos basados en la escuela, sus categorías analíticas, bases de datos y contenidos.

En esta línea, también considero que la apertura metodológica hacía el plano colaborativo de la investigación abre la posibilidad de otros niveles de análisis e intervención en las prácticas docentes permitiéndonos cada vez más cerrar las brechas entre lo que pasa dentro y fuera de la escuela, o entre quien produce y reproduce un saber “valido”, en tanto la colaboración en términos investigativos asimila una paridad y genera un reconocimiento de personas, herramientas y técnicas, del cual muchas veces el docente y el investigador carecen.

Debo decir en torno a esto que Margot me hizo pensar en la posibilidad de apostar a laboratorios pedagógicos de creación- reflexión o metodologías de estudio de clase entre docentes, convenciéndome de que quizás si nos observáramos más seguido y apreciaríamos la contundencia de lo que hacemos en aula, nos atreveríamos a colectivizar el aprendizaje pedagógico que producimos en nuestras prácticas.

En términos epistemológicos, dije anteriormente que no se trata de presentar un elogio a la enseñanza de la Historia, es evidente que mis narrativas están inclinadas a reconocer y respetar la figura del maestro en su ser y quehacer, sin embargo, no dejaré de mencionar -retomando varias de las conversaciones sostenidas con Diego- que el reto continua siendo enorme, partiendo de que el desarrollo conceptual de cualquier saber no recae tan solo en el manejo disciplinar de dicho saber, sino, en un compendio de procesos humanos para el trabajo con los sujetos según sus características y necesidades, entonces, hablar de enseñanza de Historia nos exige al magisterio el compromiso de formaciones continuadas en la especificidad disciplinar y pedagógica, y la garantía por parte del estado para que esto suceda, quizás, en buena medida la comprensión y ahondamiento en epistemologías de la Historia favorezca la lectura crítica de los lineamientos curriculares que a la fecha acompañan nuestra política pública de educación, y nos contribuyan a formular discusiones serias y participantes en cuanto al debate público sobre la enseñanza de Historia.

De manera mucho más específica, reconozco que aún es incipiente el trabajo directo con fuentes históricas en el aula, se trata de abordajes emergentes con algunas temáticas específicas, casi siempre relacionadas con la enseñanza de Historia Reciente, así mismo sucede con el vínculo curricular de las Ciencias Sociales con otras áreas del conocimiento, pues la enunciación de la interdisciplinariedad continúa siendo una dificultad en la conexión de conocimientos históricos con los de otras asignaturas escolares. Al igual que lo anterior, tal vez sea este momento de debate público en Colombia sobre el saber histórico para investigar y continuar produciendo reflexiones que incentiven la superación de las fronteras decimonónicas del currículo, de disponer de códigos disciplinares mucho más armónicos en concepciones holísticas del pensamiento humano.

En cuanto a los vasos comunicantes entre epistemología, didáctica, tiempo- espacio y normatividad de la práctica docente, hay más que una veta de trabajo, una necesidad de promover estudios pormenorizados sobre las implicaciones, ejecuciones y trascendencias de la Ley 1874 de 2017, reconociendo que los discursos y discusiones que rodearon el trabajo de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia y la trayectoria de las representaciones de enseñanza de Historia encaradas en las diferentes políticas educativas decretadas en la historia del país siguen colocando dicha discusión en un plano aún incompleto.

Así, estas consideraciones son posibles caminos investigativos para seguir pensando la relación entre las políticas educativas y las prácticas, cuestionarse ampliamente por el proyecto curricular de las Ciencias Sociales en la escuela del presente, trascender las fronteras nacionales y asumir el reto de entender enfoques, discursos y recursos usados en las prácticas de docentes en diferentes países de América latina con ánimos comparativos, prestando más atención a las trayectorias profesionales de los docentes, a permanencias en las maneras como estos apropian o se distancian de formas de hacer.

Finalmente, y en aras de cerrar este capítulo, espero haber conseguido mostrar prácticas docentes aludidas a la enseñanza de Historia en las que se recopilan actitudes, concepciones, imaginarios y representaciones de los docentes, traducidas en comportamientos, raciocinios, materialidades, discursos, sentires y corporalidades, y desde las que es posible asentarnos en el pensamiento de Freire (1997) para afirmar que la práctica de un docente no es otra cosa diferente a una forma de vivir el tiempo de enseñanza, un tiempo de continuo aprendizaje, en el que la ética del trabajo docente está reflejada en la capacidad de humanizar la educación en tanto aprendemos en el hacer a reflexionar, cuestionar y experimentar mientras enseñamos.

ANEXO 1

Cronología de la enseñanza de Historia

Para efectos cronológicos a continuación se presentan algunos hitos asociados a la enseñanza de la Historia en Colombia, siendo consciente que pese a la omisión de la particularidad de periodos históricos, seguramente, la generalidad permite guiar la lectura e identificar momentos que de manera reiterada aparecen en la literatura construida en torno al saber histórico escolar.

- 1826: Inserción de la Historia en el plan de estudios de escuelas de parroquia y de cantón por orden del general Santander.
- 1836: Inclusión obligatoria de la Historia en todas las universidades de la República.
- 1850: Reconocimiento de la Enseñanza de Historia en el Decreto legislativo que organizó los colegios nacionales durante el gobierno del General José Hilario López.
- 1850: Gobierno ordena la enseñanza de Historia de la Nueva Granada.
- 1870: Influencia en la intelectualidad colombiana en la enseñanza de la Historia de diferentes teorías europeas relacionadas con el Positivismo.
- 1902: Instauración de la Academia Colombiana de Historia integrada por un grupo de historiadores dedicados a la revisión de archivos.
- 1905: Expedición de plan de estudio que incluye a la Historia dentro del tercer grupo de asignaturas junto con la Geografía.
- 1910: Influencia del pacto republicano consagrado por la reforma constitucional de 1910 en la enseñanza de la Historia.
- 1913: Expedición del Decreto número 827 para reglamentación del tiempo obligatorio de clase de Historia en las Escuelas Normales, sin indicar el contenido de cada curso.
- 1922: Expedición del Decreto número 1122 con el que se reglamentó en el bachillerato nacional el aprendizaje de la Historia de Colombia.
- 1928: La Escuela Normal Superior imparte enseñanza de historia por ser una entidad adscrita al Ministerio de Educación.
- 1936: Gobierno Nacional se acoge a la convención sobre enseñanza de la Historia firmada en la VII Conferencia Internacional Americana y acepta revisar los textos de enseñanza.
- 1939: En las normales regulares y rurales se agrupan la Historia, la Geografía y la Cívica en el área de Ciencias Sociales.
- 1945: Expedición del Decreto número 2979 por el cual se establecen dos horas de enseñanza de Historia en el nuevo plan de estudios para las Escuelas Normales.
- 1945: Expedición del Decreto número 3087 para enseñanza de Historia y Geografía de Colombia en sexto año.
- 1946 y 1956: Gobiernos conservadores intensifican la enseñanza de la Historia patria, centrada en el conjunto de virtudes de la cultura nacional.
- 1947: Decreto 2229 julio 8, se creó la *institución a la bandera*, un acto semanal en el que se reunían en formación estudiantes y maestros para que el mejor alumno izara y jurara la bandera.
- 1948-49: Expedición del Decreto número 2338 para enseñanza de la Historia con corte nacionalista y formación ciudadana (en el marco de los levantamientos populares).
- 1948: El presidente conservador Mariano Ospina Pérez, ordenó redactar y publicar el texto *Historia extensa de Colombia* (Ley 13 de 1948).
- 1948: En la Escuela Normal Superior la Historia adquiere un carácter de *magistra vitae*. Se crean seminarios dedicados a la vida de los proceres.
- 1949-54: Producción los textos escolares: *Historia de Colombia; Historia Patria Ilustrada e Historia de Colombia* a cargo de los sacerdotes: Rafael M. Granados, Estanislao León, y Justo Ramón.
- 1950: Comisión Especial de Pénsumes y Programas del Ministerio de Educación Nacional termina con los programas de estudios sociales para las escuelas primarias, y convierte la historia en una materia independiente.
- 1952: Emisión de la Cátedra Bolivariana para activación del fervor patriótico, apropiación y legitimación social de los discursos de organismos internacionales del desarrollo.

- 1957: Misión asesora de la Universidad de California para crear Facultades de Educación desde la perspectiva de las denominadas Ciencias de la Educación.
- 1958: Creación de la Sección de Coordinación de Estudios Históricos en el Ministerio de Educación Nacional.
- 1963: Expedición del Decreto número 1710 mediante el cual se fijaron los logros de la educación primaria y de las asignaturas de Historia, Geografía, Cívica y Urbanidad.
- 1970: Intervención directa sobre el quehacer de los maestros mediante la formulación de nuevos programas curriculares a nivel nacional. Reforma educativa asistida por la Organización de Estados Americanos [OEA].
- 1973: Fortalecimiento de la organización sindical docente.
- 1974: Expedición del Decreto número 080 que delimitó las asignaturas de Ciencias Sociales para secundaria.
- 1974-1978: Delimitación de once fines del sistema educativo, orientados hacia la formación de individuos equilibrados, respetuosos de la vida y de los derechos humanos.
- 1975-1976: Expedición del Decreto número 1710/63 con el cual nace el Programa Nacional de mejoramiento de la educación y de los programas de Ciencias Sociales.
- 1977: Elaboración del manual *Historia de Colombia* por parte de Margarita Peña y Carlos Alberto Mora.
- 1978: Expedición del Decreto número 1419 para formalización del currículo escolar y establecimiento del curso de Historia en primero de bachillerato.
- 1982: Surgimiento y formalización del Movimiento pedagógico en Colombia en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE).
- 1983: Actualización del manual *Historia de Colombia: Introducción a la historia social y económica* por parte de Margarita Peña y Carlos Alberto Mora.
- 1984: Elaboración del manual *Nuestra Historia* por parte de Rodolfo de Roux ex jesuita y miembro del Centro de Investigación Popular (CINEP).
- 1984: Expedición del Decreto número 1002 del 25 de abril para implantación de áreas y planes de estudio en la educación básica primaria y secundaria. Incluidas las Ciencias Sociales.
- 1987: Elaboración del manual *Historia de Colombia* por parte de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán.
- 1992: Emergencia del Convenio Andrés Bello en torno al Proyecto Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de Paz en América Latina.
- 1992-2002: Elaboración del manual *Hombres, Espacio y Tiempo* “Ciencias sociales integradas” por parte de Catalina Reyes, Oscar Almario y Luis Javier Ortiz.
- 1994: Expedición de la Ley 115 General de Educación.
- 1996: Expedición de la Resolución número 2343 para diseño de lineamientos generales de procesos curriculares del servicio público educativo, indicadores de logros curriculares para la educación formal, y la propuesta del ICFES para los exámenes de Estado.
- 2000: Elaboración una propuesta de enseñanza de Ciencias Sociales por parte de Gabriel Restrepo.
- 2002: Expedición de Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- 2004: Expedición de Estándares Curriculares para el Área de Ciencias Sociales por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).
- 2004: Publicación de la propuesta *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación Básica de Bogotá* por parte del Instituto de Investigación Pedagógica (IDEP).
- 2014: Expedición de la Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.
- 2016: Expedición de documento borrador Derechos Básicos del Aprendizaje Ciencias Sociales.
- 2017: Expedición de la Ley 1874 para la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia.
- 2018: Mesas de trabajo para la reglamentación de la “Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia de Colombia”
- 2019: Expedición del Decreto número 1660 para reglamentar la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio para la enseñanza de la Historia de Colombia. Se adiciona un artículo al Título 3, Parte 1, Libro 1 del Decreto 1075.
- 2022: Publicación del documento de Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales por parte de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC.
- 2022: Presentación y entrega del Informe Final de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición.

Fuente. Elaboración propia

ANEXO 2

Tabla resumen de los principales aspectos de la Ley 1874 del año 2017 por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994

Artículo	Texto de Artículo
Artículo 1°	<i>Objeto.</i> La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos: a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.
Artículo 2°.	Adiciónese un literal al artículo 21 de la Ley 115 de 1994, Objetivos específicos de la educación básica primaria, el cual quedará como literal "O" así: o) La iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación.
Artículo 3°	Modifíquese el literal "H" del artículo 22 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación básica en (I ciclo de secundaria, el cual quedará así: h) El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.
Artículo 4°	Adiciónese un párrafo al artículo 23 de la Ley 115 de 1994: Áreas obligatorias y fundamentales, el cual quedará así: Parágrafo. La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de Matemáticas, Ciencia y Lenguaje.
Artículo 5°	Adiciónese un párrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación media académica, el cual quedará así: Parágrafo. Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la /reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.
Artículo 6°.	Adiciónense dos párrafos al artículo 78 de la Ley 115 de 1994: Regulación del currículo, el cual quedará así: “Parágrafo 2°. En un plazo máximo de 2 años, a partir del inicio de la Comisión Asesora de que trata el párrafo anterior, el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión revisarán y ajustarán los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice, a partir de los lineamientos, los procesos de evaluación correspondientes a cada grado en el marco de la autonomía propuesta e el Decreto 1290 de 2009.”
Artículo 7°	Adiciónese un párrafo al artículo 79 de la Ley 115 de 1994: Plan de estudios el cual quedará así: Parágrafo. En desarrollo de su autonomía, los establecimientos educativos adecuarán sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en esta ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, que elabore el Ministerio de Educación Nacional.

Fuente. Elaboración propia

ANEXO 3

Programas de Licenciatura en Historia

De acuerdo con información consignada en las bases de datos del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) consultadas en el año 2023 para esta investigación, la siguiente información da cuenta de programas de educación Superior en Licenciatura en Historia que se encuentran activos e inactivos.

Nombre Institución	Estado del Programa	Nombre del programa	Num de semestres	Modalidad	Carácter
Universidad de Antioquia	Inactivo	LICENCIATURA EN HISTORIA Y FILOSOFIA	8	Presencial	Pública
Universidad del Valle	Activo	LICENCIATURA EN HISTORIA	10	Presencial	Pública
Universidad de San Buenaventura	Inactivo	LICENCIATURA EN HISTORIA Y FILOSOFIA	10	Presencial	Privada
Universidad de los Andes	Activo	LICENCIATURA EN HISTORIA	8	Presencial	Privada
Instituto Universitario de Historia de Colombia	Inactivo	LICENCIATURA EN HISTORIA DE COLOMBIA	8	Presencial	Privada

Fuente. Elaboración propia

ANEXO 4

Cuestionario para selección escuela y docentes

PRÁCTICAS DOCENTES DE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN BOGOTÁ COLOMBIA

La aplicación de este cuestionario está enmarcada en la investigación doctoral "Prácticas docentes de enseñanza de Historia en Bogotá Colombia" que tiene como objetivo estudiar las prácticas docentes de enseñanza de historia de maestros y maestras a partir del estudio de las dimensiones objetivas y subjetivas de dichas prácticas. De esta forma, la principal intención del cuestionario es identificar posibles escenarios para el trabajo investigativo, al igual que algunos intereses de otros sujetos pedagógicos en la investigación.

* Obligatorio

* Este formulario registrará su nombre, escriba su nombre.

1. Nombre completo

2. Teléfono de contacto

3. Género

4. Su rango de edad está entre:

- 25 y 35 años
- 35 y 45 años
- 45 y 55 años
- 55 y 65 años
- 65 y 75 años

5. Nombre del colegio donde labora

6. Localidad donde se ubica el colegio donde labora

7. Estrato social del colegio donde labora

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

8. El colegio donde labora es de carácter:

- Privado
- Público
- Mixto- concesión

9. ¿Cuál es su actual condición laboral?

- En propiedad
- Provisional definido
- Provisional indefinido
- Contrato laboral termino fijo

10. ¿Cuál es su jornada laboral?

- Mañana
- Tarde
- Única
- Nocturna

11. ¿Cuál es el área de conocimiento en la que enseña?

12. ¿Qué asignaturas tiene a cargo?

13. La mayor parte de su tiempo labora con

- Educación Básica
- Educación Media

14. ¿En qué ciclo (s) enseña?

- Ciclo 1
- Ciclo 2
- Ciclo 3
- Ciclo 4
- Ciclo 5
- Ciclo 6

15. En el colegio donde usted labora la Historia: *

- Es una asignatura independiente en el currículo
- Hace parte de las Ciencias Sociales

16. ¿Estaría interesado (a) en contribuir- colaborar desde su práctica docente a esta investigación doctoral? *

- SI
- NO

17. ¿Tiene alguna observación sobre este cuestionario? *

ANEXO 5

Crterios para elaboraci3n de cuestionario de selecci3n de docentes

#	Criterio de conformaci3n del grupo de docentes	Aspecto
1	Formaci3n profesional	Educativo (trayectoria profesional)
2	Profesionalizaci3n (a3o de obtenci3n de t3tulo de pre-grado)	
3	Nivel de formaci3n profesional (pregrado y posgrado)	
4	Inter3s en participar de una investigaci3n doctoral	
5	V3nculo a una escuela privada y/o publica	Laboral (condiciones de la pr3ctica)
6	A3os de experiencia laboral en ense3anza de Historia o Ciencias Sociales	
7	Niveles de ense3anza (B3sica y Media)	
8	Localidad en donde se encuentra ubicada la escuela.	
9	Estrato social donde se encuentra ubicada la escuela.	Socio-demogr3fico
10	G3nero (femenino, masculino u otro) del docente	
11	Edad del docente	

Fuente. Elaboraci3n propia

ANEXO 6

Cuestionarios de entrevistas para docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente “Prácticas docentes de enseñanza de historia en Bogotá– Colombia”
2020-2024

Investigadora: Lorena Torres Gámez

Objetivo de la investigación: analizar las prácticas docentes de enseñanza de historia de maestros y maestras vinculados a colegios de Bogotá-Colombia, a partir del estudio de las dimensiones objetivas y subjetivas de dichas prácticas.

Datos sociodemográficos del entrevistado:

Nombre: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Entrevista 1

Objetivo: Obtener información sobre aspectos personales y laborales de la vida del (la) docente, haciendo énfasis en dimensiones subjetivas.		
#	Pregunta	Dimensión
1	¿Cuál es su lugar de nacimiento? ¿es el mismo lugar de dónde proviene su familia?	Familiar-personal
2	¿Cuál es o fue la ocupación de sus padres?	
3	¿Dónde estudió su primaria y bachillerato? Mencione un recuerdo significativo de ese momento de su vida.	
4	¿En qué momento decide estudiar Ciencias Sociales? y ¿Por qué lo hace?	Formación Profesional
5	¿Dónde y cuándo estudió Ciencias Sociales? ¿por qué estudió en ese lugar?	
6	¿En su formación profesional tuvo algún acercamiento a la enseñanza de Historia? ¿cuál?	
7	¿Después del pregrado usted ha participado de otros espacios de formación? ¿cuáles? ¿han tenido alguna influencia en su práctica docente?	
8	¿Cuántos años lleva trabajando en la docencia?	Experiencia laboral
9	¿Su experiencia docente ha estado relacionada siempre con la enseñanza de Ciencias Sociales?	
10	¿Cuál fue su primera experiencia laboral como docente de Ciencias Sociales? Mencione un recuerdo significativo de ese momento de su vida	
11	¿Cuánto tiempo lleva laborando en el colegio donde actualmente está vinculado?	
12	¿Considera que el colegio y la comunidad con la que actualmente labora ha aportado en algo a su práctica docente? ¿qué?	
13	¿Cuándo no está en el colegio qué actividades frecuente hacer?	
14	¿Actualmente tiene expectativas académicas? ¿cuáles?	
15	¿Qué estatuto docente rige su práctica docente? mencione algunas características de ese estatuto.	
16	¿Actualmente tiene alguna filiación sindical u organización política? ¿cuál? ¿Qué relación tiene esto con su práctica docente?	

Entrevista 2

Objetivo: Obtener información sobre aspectos de la práctica docente haciendo énfasis en la enseñanza de historia.		
#	Pregunta	Dimensión

1	¿Qué era lo que más admiraba de la práctica docente de sus profesores de colegio y Universidad? ¿eso influyó en su práctica docente? ¿por qué?	Práctica docente-trabajo aula
2	¿Qué es lo que usted considera más importante de su práctica docente? ¿qué la caracteriza?	
3	¿Con qué cursos trabaja actualmente? ¿cómo ocurre el proceso de distribución de los cursos en los que trabaja?	
4	¿Cuáles son los cursos con los que más le agrada trabajar y por qué?	
5	¿A la hora de planear las actividades pedagógicas qué tiene en consideración?	
6	¿Usted utiliza algún tipo de fuente o soporte para planear sus actividades? ¿cuál?	
7	¿Qué actividades pedagógicas realiza con mayor frecuencia en clase? ¿por qué?	
8	¿Qué espacios y prácticas extraescolares alimentan su práctica docente? ¿por qué?	
9	¿Cuáles son las mayores dificultades de su práctica docente? ¿cómo las supera?	
10	¿Usted cuenta con autonomía para elegir los contenidos curriculares y desarrollar sus aulas?	
11	¿Cómo cree que su trayectoria de vida influye en las decisiones que determinan su práctica docente? (selección de contenidos curriculares, actividades, tiempos, espacios pedagógicos)	

Entrevista 3

Objetivo: Obtener información sobre aspectos de la práctica docente haciendo énfasis en la enseñanza de historia.

#	Pregunta	Dimensión
1	¿Conoce o tiene cercanía a los documentos de política educativa de enseñanza de Ciencias Sociales? (Lineamientos, estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje)	Enseñanza de historia
2	¿Conoce la Ley 1874 de 2017 para la enseñanza obligatoria de la <i>historia de Colombia</i> ?	
3	¿Considera usted que dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales se incluye la enseñanza de la Historia?, ¿Por qué?	
4	¿Usted enseña Historia? ¿por qué lo considera?	
5	¿Para usted que significa el pensamiento histórico? ¿su práctica docente contribuye al pensamiento histórico de los estudiantes?	
6	¿En el colegio existen espacios para dialogar entorno a la enseñanza de la historia? ¿cuáles?	
7	¿Cuál es el principal objetivo de su práctica docente de enseñanza de Ciencias Sociales?	
8	Finalmente, ¿cómo cree usted que ha aprendido hacer docente?	

ANEXO 7

Tabla resumen de Artículos de la Ley General de Educación 115 de 1994 asociados a la enseñanza de Ciencias Sociales

Artículo	Texto de Artículo
Artículo 5°	Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
Artículo 22°	Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social.
Artículo 23°	Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
Artículo 31°	Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. PARAGRAFO. Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.
Artículo 77°	Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. PARAGRAFO. Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.
Artículo 78°	Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.
Artículo 86°	Flexibilidad del calendario académico. Los calendarios académicos tendrán la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones económicas regionales y a las tradiciones de las instituciones educativas. El calendario académico en la educación básica secundaria y media se organizará por períodos anuales de 40 semanas de duración mínima o semestrales de 20 semanas mínimo.

ANEXO 8

Fotografías de planta física Institución Educativa Distrital Toberín

Dirección:

Sede A Cll 166 # 16C – 15

Sede B Cra 14C # 164 – 75

Sede C Cra 17 # 163 A - 22



BIBLIOGRAFÍA

- ABELA, Andréu. Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. **Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1–34, 2000.
- AGUILAR HERNÁNDEZ, C. **El trabajo de los maestros: Una reconstrucción cotidiana**. Ciudad de México: DIE Cinvestav-IPN, 1991. v. 1
- AGUILERA, M. **La enseñanza de la historia en Colombia**. 1. ed. Bogotá.
- AGUILERA MORALES, Alcira. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. **FOLIOS**, [S. l.], v. 46, p. 5–27, 2017.
- ÁLVAREZ, Alejandro. **Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas**. 1. ed. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, 2013. v. 1
- AMADO, Joao. A investigação em educação e seus paradigmas. *Em*: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 21–74.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa**. Washington DC.
- APONTE-OTALVARO, Jorge Enrique; RODRIGUEZ-ÁVILA, Sandra Patricia; ACOSTA-JÍMENEZ, Wilson Armando. Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 57, 2022. DOI: 10.17227/pys.num57-13981.
- APPLE, Michael. **Ideología y currículo**. Madrid. v. 1
- ARIAS, Diego; GONZÁLEZ, María Paula; RODRÍGUEZ, Sandra Patricia; RUBIO, Graciela. **Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia Argentina y Chile**. 1. ed. Bogotá. v. 1
- ARIAS, Diego Hernán. **Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula**. 1. ed. Bogotá: Editorial UD, 2018. v. 1
- ARIAS, Diego Hernán. El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 52, p. 77–92, 2019. DOI: 10.17227/pys.num52-10289.
- ARTEAGA, Belinda; CAMARGO, Siddharta. Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. **Revista Tempo e Argumento**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 110–140, 2014.
- ÁVILA PENAGOS, Rafael. La observación: una palabra para desbaratar y resignificar (Hacia una epistemología de la observación). **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 20, p. 97–106, 2004. DOI: 10.17227/01212494.20pys97.106.
- BADILLO, Manuela; TORRES, Alma; OLEA, Elia. Competencias para la práctica docente formación profesional, competente e impulsor del desarrollo. **Mercados y Negocios: Revista de Investigación y Análisis**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 89–114, 2015.

- BALÁN, Jorge; JELIN, Elizabeth. La estructura social en la biografía personal. **Estudios CEDES**, [S. l.], v. 2, n. 9, 1979.
- BARCA, Isabel. Historical literacy and consciousness. **Teacher**, [S. l.], v. 1, p. 93–112, 2006.
- BARTON, K. C.; LEVSTIK, L. S. Back when God was around and everything’: Elementary children’s understanding of historical time. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 33, p. 419–454, 1996.
- BECERRIL CALDERÓN, Sergio René. **Comprender la práctica docente: Categorías para una interpretación científica**. 1. ed. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 1999. v. 1
- BECKER, H. A epistemologia da pesquisa qualitativa. **Revista de estudos empíricos em direito**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 184–198, 2014.
- BERTAUX, Daniel. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. **Centro Nacional de Investigación (CNRS)**, [S. l.], v. 70, p. 197–225, 1980.
- BERTELY, María. **Conociendo nuestras escuelas Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. 2. ed. México: Paidós, 2000. v. 1
- BETANCUR, D. **Enseñanza de la Historia a tres niveles una propuesta alternativa**. 1. ed. Bogotá.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús;; FERNÁNDEZ, Manuel. **La Investigación biográfico- narrativa en educación. Guía para indagar en el campo**. 1. ed. Granada. v. 1
- BOURDIEU PIERRE. **El sentido Práctico**. Buenos Aires: Ediciones AKAL, 2007. v. 1
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. 2. ed. Buenos Aires: Editores Siglo XXI, 2017.
- BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira De; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, p. 385–410, 2006.
- BURKE, Peter. **¿Qué es la historia cultural?** . 1. ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 2006.
- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Editorial Morata y Fundación Paidea, 1996. v. 1
- CARR, Wilfred. Education without theory. **British Journal of Educational Studies**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 136–159, 2006. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x.
- CARRETERO, Mario. **Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en el mundo global**. 1. ed. Buenos Aires.
- CARRETERO, Mario; RODRÍGUEZ, López, Cesar. Estudios Cognitivos Sobre El Conocimiento Histórico: Aportaciones Para La Enseñanza Y Alfabetización Histórica Historia Y Epistemología De Las Ciencias. [S. l.], v. 8, p. 79–93, 2009.
- CARTES PINTO, Daniela del Carmen. La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. **REIDICS. Revista de Investigaciones Didáctica de las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 6, p. 6–23, 2019. DOI: 10.17398/2531-0968.06.6.

CASTAÑEDA, Andrés Felipe. La enseñanza de la historia escolar en Colombia: un recorrido de ida y vuelta. *Em: 6 SIMPOSIO ELECTRÓNICO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA 2020*, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federal de Paraná, 2020.

CASTAÑEDA, BERNAL, Elsa; PARRA, SANDOVAL, Rodrigo. **La vida de los maestros colombianos Interculturalidad y ciudadanía en la escuela**. Ibagué: Colombia., Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué; Universidad Externado de, 2014.

CAVALCANTI, Erinaldo. Disputas narrativas y enseñanza de la historia: aportes de una reflexión teórica. **Praxis & Saber**, [S. l.], v. 12, n. 30, p. e11546, 2021. DOI: 10.19053/22160159.v12.n30.2021.11546.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. **Maria Manuela Galhardo**. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. v. 1

COLEGIO TOBERÍN. Manual de convivencia, SIE, y AgendaColombia , 2020. p. 1–95.

COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA. **Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia** . Bogotá.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación Colombia, 8 fev. 1994.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1874 de 27/12/2017. Ley 1874 de 27/12/2017 Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Colombia, 2017. Seção 18742, p. 4. Disponible em: [https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY 1874 DEL 27 DE DICIEMBRE DE 2017.pdf](https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY_1874_DEL_27_DE_DICIEMBRE_DE_2017.pdf).

CONGRESO DE LA RÉPUBLIQUE DE COLOMBIA. Ley 1874 de 2017 “Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”2017. p. 4.

CONGRESO NACIONAL DE COLOMBIA. **CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1886**. Bogotá. v. 1

CORNEJO, Inés; RUFER, Marío. **Horizontalidad Hacia una crítica de la metodología**. 1. ed. Buenos Aires. v. 1

CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. 1. ed. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, 1997. v. 1

CUESTA, Raimundo. La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. . *Em: FORCADELL, C.; PEIRÓ, I. (org.). Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* . 1. ed. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2002. v. 1p. 221–252.

DAVINI, Maria Cristina. Buenos AiresSantillana, , 2008.

DE CERTEAU, Michel. **La cultura en plural**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

DE CERTEAU, Michel. **La invención del cotidiano. Vol 1 Artes de Hacer.** México D.F.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer.** 1. ed. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente, 2000. b. v. 1

DELFINO, DIANA ANDREA; RUIZ, MARISA VIVIANA; SIERRA, Norma Alicia. Investigación de la práctica docente. **KAIROS. Revista de temas sociales Universidad Nacional de San Luis**, [S. l.], v. 19, 2015.

DEWEY, John. **El arte como experiencia.** 3. ed. Barcelona: Paidós, 2008. v. 1

DINIZ, Julio Emilio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula*. [S. l.], p. 82–98, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Praxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–29, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19601.032.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.** 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 1999. v. 1

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E. Adams; BOCHNER, Arthur. Autoetnografía: un panorama, recuperado. **Forum: Qualitative Sozialforschung**, [S. l.], v. 12, p. 15–42, 2010.

ERROBIDART, Analía. ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? **Revista Trayectoria Práctica Docente en Educación Artística**, [S. l.], v. 2, 2015.

ERROBIDART, Analía; GRUPO, Ciencias Sociales-; ED, Ifiprac-. Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo. [S. l.], p. 4–24, [s.d.].

FERRO, MEDINA, German. Guías de observación etnográfica y valoración cultural: Santuarios y oficios. **Apuntes**, [S. l.], v. 23, p. 56–69, 2010.

FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS, Lesvia. Reseña de “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción” de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Lesvia Rosas. **Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle**, [S. l.], v. 4, n. 14, p. 100–102, 2000.

FINOCCHIO, Silvia. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista Clío & Asociados. **Clío & Asociados**, [S. l.], v. 23, p. 8–14, 2016.

FINOCCHIO, Silvia. La Historia de Formar Profesores de Historia. **RESEÑAS de Enseñanza de la Historia**, [S. l.], v. 2, p. 211–223, 2022.

FONTANA, Josep. ¿Qué historia enseñar? **Clío & Asociados. La Historia Enseñada**, [S. l.], v. 7, p. 15–26, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, Imperativos, didácticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, [S. l.], v. 5, p. 28–49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa**. Madrid: Siglo veintiuno editores, 1997. v. 1

FRONZA, Marcelo. As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 60, p. 43–72, 2016. DOI: 10.1590/0104-4060.46051.

GADAMER HANS GEORG. **Verdad y Método II**. Salamanca. v. 2

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo.

GIROUX, Henry. **Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica**. 1. ed. Buenos Aires.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Sociedad, Cultura y Educación**. Buenos Aires. v. 1

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, D. M. **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. 1. ed. Madrid: Ediciones Motara, 1984. v. 1

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, [S. l.], v. 6, p. 05–27, 2014.

GONZÁLEZ, Gustavo; VALENCIA, Carlos. La didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de cuestión de la investigación. *Em: UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA* (org.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro**. 1. ed. Barcelona. v. 1p. 295–304.

GONZALEZ, LARA, MIREYA,. La Configuración Histórica Del Saber Pedagógico Para La Enseñanza De La Historia En Colombia, Trazos De Un Camino: 1870-2010. **Journal of Chemical Information and Modeling**, [S. l.], v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2011. DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004.

GONZALEZ, María Isabel. La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). **Páginas de Educación**, [S. l.], v. 8, p. 123–151, 2015.

GONZÁLEZ, María Paula. **La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas**. 1. ed. Buenos Aires. v. 1

GONZÁLEZ, María Paula. ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Apuntes desde la enseñanza de la historia a la luz de la pandemia. **Revista Escuela de Historia**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. 1–11, 2020.

GONZÁLEZ, María Paula. Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. **REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 8, p. 141–155, 2021. DOI: 10.17398/2531-0968.08.141.

GOODSON, Ivor. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de educación**, [S. l.], v. 295, p. 7–37, 1991.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA. **¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad**. Bogotá. v. 1

GUERRERO, Alba Lucy; MILSTEIN, Diana Judit. Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, [S. l.], v. 14, p. 1–33, 2021. DOI: 10.11144/Javeriana.m14.lecn.

GUERRERO BARÓN, FRANCISCO JAVIER, ACUÑA RODRÍGUEZ, Olga Yanet. **La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia**. Editorial ed. Tunja.

GUTIERREZ, Alicia. **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu**. 1. ed. Madrid: Tierra de nadie Ediciones, 2002.

GUTIÉRREZ QUEVEDO, Marcela. “Método” de investigación etnográfica: observación participante. *Em*: (Universidad Externado de Colombia, Org.) SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN SOCIOJURÍDICA, CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA CRIMINAL 2017, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá p. 127–143.

GUZMÁN, Germán; FALS BORDA, Orlando; UMAÑA, Eduardo. **La Violencia en Colombia**. 1. ed. Bogotá. v. 1

HELG, Aline. **La educación en Colombia: 1918 – 1957. Una historia social, económica y política**. 3. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022. v. 1

HENRÍQUEZ, R.; JOAN PAGÉS, J. La investigación en didáctica de la historia. **Revista Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación**, [S. l.], v. 7, p. 65–83, 2004.

HERNÁNDEZ, Diana Marcela Arana; GIRALDO, Martha Cecilia Gutiérrez. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. **Educación em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.77057.

HERRERA, Martha Cecilia. **Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914-1951**. Bogotá. v. 1

HERRERA, Martha Cecilia; PERTUZ, Carol. **Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima**. 1. ed. Bogotá. v. 1

IBAGÓN, Martín, Nilson. RESIGNIFICAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN COLOMBIA. CAMINOS POSIBLES A PARTIR DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA. **VINTE ANOS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, [S. l.], p. 115–124, 2021.

IBAGÓN, Nilson; MINTE, Andrea. El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. **Zona Próxima**, [S. l.], v. 31, p. 107–131, 2019.

IBARRA, Carlos; DUSSEL, Inés. Espacio y escuela en perspectiva histórica Aportes latinoamericanos. **Historia de la educación - anuario**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 1–10, 2019.

JARAMILLO, Jaime. **El pensamiento colombiano en el siglo XIX**. Bogotá. v. 1

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 1, p. 9–44, 2001.

LAHIRE, Bernard. **El hombre plural. Los resortes de la acción**. 1. ed. Barcelona.

LARROSA, Jorge. Experiencia y pasión. *Em: LAERTES (org.)*. **Entre las lenguas. Lenguajes y educación después de Babel**. Barcelona. v. 1p. 165–178.

LARROSA, Jorge. **P de Profesor**. 1. ed. Buenos Aires: Noveduc, 2014. v. 1

LATAPÍ ESCALANTE, Paulina. **ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PENSAR, SENTIR, HACER**. 1. ed. Santiago de Querétaro. v. 1

LE GOFF, Jacques. **El orden de la memoria El tiempo como imaginario** . Barcelona: Paidós, 1991. v. 1

LE GOFF, Jacques. **Pensar la Historia**. Barcelona: Paidós, 2005. v. 1

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, [S. l.], v. Especial, p. 131–150, 2006.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, [S. l.], n. 42, p. 19–42, 2011. DOI: 10.1590/s0104-40602011000500003.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 60, p. 107–146, 2016.

LONDOÑO, Rocio; AGUIRRE, Mario; SIERRA, Indira. **La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. Informe de estudio**. Bogotá.

MARTÍNEZ MORA, Nathalia. Tendencias investigativas para pensar la relación entre las ciencias sociales escolares y la epistemología de las ciencias sociales en Colombia . **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], v. 49, p. 95–113, 2018.

MARTÍNEZ-MORA, Nathalia. Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 57, 2022. DOI: 10.17227/pys.num57-13983.

MELÉNDEZ MONTERO, Arturo. Joaquín Prats: la didáctica de las ciencias sociales como ciencia. **Perspectivas**, [S. l.], n. 22, p. 1–19, 2021. DOI: 10.15359/rp.22.2.

MELO, Jorge; JARAMILLO, Jaime. **Claves para la enseñanza de la Historia**. 1971.

MELO, Jorge Orlando. **Colombia hoy**. 1 ed. Bogotá.

MENÉNDEZ, Roberto C. EL CONCEPTO METODOLÓGICO DE REFLEXIÓN EN HUSSERL Y EN RICOEUR. **Investigaciones Fenomenológicas**, [S. l.], v. 9, p. 249–268, 2012.

MERCADO, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y aprendizaje**, [S. l.], v. 55, p. 59–72, 1991.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estatuto Docente¹, Colombia, 14 set. 1979. p. 1–21.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales**. 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Estándares Básicos de Competencias-Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer**. 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales**. 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Respuesta a radicado 2021 ER-309108**. Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Guía para el mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento¹, Colombia, 2008.

MONTEIRO, Ana María. Narrativa e narradores no ensino de História. *Em*: MAUAD (org.). **Ensino de História. Sujeitos, saberes e práticas**. 3. ed. Rio de Janeiro . p. 119–135.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de História: O anacronismo em questão. *Em*: EDITORA FGV (org.). **Qual o valor da história hoje.?** 1. ed. 2012. p. 2012.

MONTEIRO, Ana María; ARAUJO PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real, Porto Alegre, [S. l.]**, v. 36, n. 1, p. 191–211, 2011.

MORALES, Viviane. Proyecto de Ley 166-16Colombia, 2016. p. 34.

MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora. El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. **Historia y Espacio, [S. l.]**, v. 15, n. 53, 2019. DOI: 10.25100/hye.v15i53.8734.

NORMAN, Denzin; YVONNA, Lincoln. **Paradigmas y perspectivas en disputa : manual de investigación cualitativa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2012. v. 2

OCHOA ROMERO, M. E.; ERRÁEZ ALVARADO, J. L.; ORDOÑEZ OCAMPO, B. P.; ESPINOZA FREIRE, E. E. Los museos en la enseñanza de Historia. **Revista Universidad y Sociedad, [S. l.]**, v. 13, n. 4, p. 439–444, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. POLÍTICA EDUCACIONAL E A RE-ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE : REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO LATINO-AMERICANO. **Educação & Sociedade, [S. l.]**, v. 28, p. 355–375, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ORTIZ, Carlos. **Estado y subversión en Colombia, la violencia en el Quindío años 50**. Bogotá.

PAGÈS, Joan. El tiempo histórico. *Em*: HORSORI (org.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria**. 1. ed. Barcelona. v. 1p. 189–208.

PAGÈS, Joan. El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Em*: ICE UNIVERSIDAD

- DE ZARAGOZA (org.). **Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales**. Zaragoza. v. 1p. 241–278.
- PALACIOS, Marco. **Violencia pública en Colombia, 1958-2010**. 1. ed. Bogotá. v. 1
- PEÑUELA, Diana Milena; RODRÍGUEZ, Víctor Manuel. Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. **FOLIOS**, [S. l.], v. 23, p. 3–14, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica**. Ciudad de México: Critica y Fundamentos, 2004.
- PINILLA DÍAZ, ALEXIS V. EL compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. **RED ACADEMICAUNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.**, [S. l.], v. 45, 2003.
- PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, [S. l.], v. 84, p. 163–184, 2012.
- PLÁ, Sebastián; PAGÉS, Joan. **La investigación en la Enseñanza de la Historia en América Latina**. 1. ed. México: Bonilla Artigas Editores; UPN, 2014. v. 1
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026**. Bogotá.
- QUIVY, R. CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigaçãõ em Ciências Sociais**. 5a. ed. Lisboa.
- RAMÍREZ, María Teresa; TÉLLEZ, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX . **Borradores de Economía**, [S. l.], v. 36, p. 1–74, 2006.
- RAMOS PÉREZ, Juan. Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: Prácticas docentes y conocimiento escolar. [S. l.], p. 364, 2017. Disponible em: <http://hdl.handle.net/10803/458020>.
- REIS, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. 3. ed. Rio de Janeiro. v. 1
- RESTREPO, Eduardo. Taller de Etnografía Alcances, Técnicas, Éticas. *Em:* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos UNMSM Facultad de Ciencias Sociales, Org.) CONFERENCIA 2018, Lima. **Anais [...]**. Lima
- ROCKWELL, Elsie. **Elsie Rockwell. vivir entre escuelas, relatos y presencias, antología esencial. compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018. v. 1
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 131–147, 2007.
- ROCKWELL., Elsie; MERCADO, Ruth. 3. La practica docente y la formación de maestros.pdf. **Investigación en la escuela**, [S. l.], v. 4, p. 65–78, 1988. Disponible em: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion y Cultura 95.pdf.

RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra. P.; ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson. Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes. **Folios**, [S. l.], v. 59, p. 3–22, 2024.

RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra Patricia. Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960). [S. l.], p. 480, 2013. Disponible em: <http://bdigital.unal.edu.co/41968/1/04469048-2014.pdf%0Ahttp://www.bdigital.unal.edu.co/41968/>.

RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra Patricia; ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson Armando. La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? . **Folios**, [S. l.], v. 25, p. 37–52, 2007.

RODRÍGUEZ ÁVILA, Sandra Patricia; ACOSTA JIMÉNEZ, Wilson Armando; APONTE OTÁLVARO, Jorge; OSPINA FLORIDO, Byron; ALDANA BAUTISTA, Alexander; PRADA, Manuel; BALLABIO, Alessandro; FORERO, Fernando. **Documento de sistematización de las mesas de trabajo de la Comisión Asesora del MEN sobre la Enseñanza de la Historia de Colombia con recomendaciones para actualizar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales**. Bogotá.

RODRÍGUEZ, José Gregorio E. d. **Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá**. 1. ed. Bogotá.

RODRÍGUEZ, Sandra.; SANCHEZ, Marlen. **Software educativo para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica, media y superior. Plataforma: Windows ambiente: Gráfico**Bogotá, 2005.

RODRÍGUEZ-AMAYA, Catalina. La actitud crítica: una posibilidad para pensar las reformas a la docencia contemporánea en Colombia . *Em*: TORRES HERNÁNDEZ, Rosa María; LOZANO FLÓREZ, Daniel (org.). **La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2019. v. 1p. 142–155.

ROJAS DÍAZ, July. La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. **Revista Educación y Ciudad**, [S. l.], n. 44, p. e2776, 2023. DOI: 10.36737/01230425.n44.2023.2776.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. 1. ed. Brasília.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. 1. ed. Brasília.

RÜSEN, Jörn. Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História. **Antíteses**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 519–536, 2013. DOI: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p519.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Docencia y cultura escolar Reformas y modelo educativo**. 1. ed. Buenos Aires. v. 1

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ediciones Morata, 2007. v. 1

SALGUEIRO CALDEIRA, Anna María. La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico. **Currículum**, [S. l.], v. 10–11, 1995.

SALGUEIRO CALDEIRA, Anna María. La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. **Investigación en la escuela**, [S. l.], v. 31, p. 61–71, 1997.

SAMACÁ ALONSO, Gabriel; ACEVEDO TARAZONA, Álvaro. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. **Revista colombiana de educación**, [S. l.], n. 62, p. 221–244, 2012.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. La formación de competencias de pensamiento histórico. **Clío & Asociados**, [S. l.], v. 14, p. 34–56, 2010. a.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. **Clío & Asociados. La historia enseñada**, [S. l.], n. 14, p. 34–56, 2010. b. DOI: 10.14409/cya.v1i14.1674.

SCHMIDT, María Auxiliadora. Literacia Histórica. Un desafío para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, [S. l.], v. 15, p. 09–22, 2009.

SCHMIDT, María Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21686.

SCHMIDT, María Auxiliadora. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. **Clío & Asociados. La historia enseñada**, [S. l.], v. 2017, n. 24, p. 26–37, 2017. DOI: 10.14409/cya.v0i24.6843.

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós Iberica, 1998. v. 1

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid: Paidós, 1992. v. 1

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, Directora de Educación Preescolar y Básica. **Respuesta a petición SDQS 84142022, relativa a la solicitud de información sobre la implementación de la Ley 1874 de 2017**. Bogotá.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, Oficina Asesora de Planeación. **Boletín estadístico localidad de Usaquén 2021**. Bogotá.

SERRA, Carles. Etnografía escolar, etnografía de la educación. **Revista de Educación**, [S. l.], n. 334, p. 165–176, 2004.

SILVA, Orlando. Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], v. 49, p. 81–93, 2018. a.

SILVA, Orlando. Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], v. 49, p. 81–93, 2018. b.

SUÁREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Em: NOVEDUC (org.). La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. 1. ed. Buenos Aires, Argentina. v. 1p. 71–110.

TENTI, Emilio. **La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TENTI, Emilio. Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. **Educación en Revista**, [S. l.], v. 1, n. spe_1, p. 37–76, 2010. DOI: 10.1590/s0104-40602010000400003.

THIN, Daniel. Familias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. *Em: GROSSO, Universidade Federal de Mato (org.). educação, diferenças e desigualdades*. 1. ed. Cuiabá.

TIRADO, Álvaro. **Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo: 1934-1938**. 1. ed. Bogotá.

TORP, Linda; SAGE, Sara. **El aprendizaje basado en problemas Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria**. 1. ed. Madrid. v. 1

TORRES SALAZAR, Hugo. La Psicohistoria: método de enseñanza, método de investigación. **Revista de Investigación en Psicología**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 133, 2014. DOI: 10.15381/rinvp.v9i2.4024.

TOWNSEND, Rob. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions (Donald A. Schon). **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions (Donald A. Schon)**, [S. l.], v. 50, p. 448–451, 2010.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Facultad de Humanidades. **Departamento de Ciencias Sociales**. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Faculdade de Educação. Edital N° 02/2019– Doutorado Latino-Americano 2020Brasil, 2019. p. 12.

VAN DIJK, Tan. **Estructuras y funciones del discurso**. 1. ed. Madrid. v. 1

VASILACHIS, Irene. **Estrategias de investigación cualitativa**. 1. ed. Barcelona. v. 1

VEGA, Renan. **Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar**. 2. ed. Bogotá.

VELASCO PEÑA, Gina Claudia. Las reformas al currículo oficial: la configuración de Las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974). **UNIPLURIVERSIDAD**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 78–93, 2018. DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.08.

VERGARA, Martha. La práctica docente. Un estudio desde los significados. **Revista CUMBRES**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 73–99, 2016.

VILAR, Pierre. **Pensar históricamente**. Barcelona. v. 1

WALLERSTEIN, Inmanuel. **Abrir las Ciencias Sociales**. Buenos Aires.

WRIGHT MILLS, Charles. Sobre o artesanato intelectual. *Em*: JORGE ZAHAR ED (org.). **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. 2. ed. Rio de Janeiro. p. 21–58.

ZAVALA, Ana. “No es lo mismo, pero tampoco es tan distinto” Acerca de enseñar historia, pero en otros lugares y en otras circunstancias . *Em*: EDITORIAL BIBLIOTECA NACIONAL (org.). **Otras aulas, otras historias. La didáctica de la historia en el salón de al lado**. 1. ed. Montevideo. v. 1p. 7–21.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 174, 2016. a. DOI: 10.20949/rhhj.v4i8.185.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 174, 2016. b. DOI: 10.20949/rhhj.v4i8.185.

ZAVALA, Miguel. What do we mean by decolonizing research strategies? Lessons from decolonizing, Indigenous research projects in New Zealand and Latin America. Decolonization: Indigeneity. **Education & Society** , [S. l.], v. 2, n. 1, p. 55–71, 2013.

ZENOBI, Viviana; COUDANNES, Mariela; JARA, Miguel Ángel. Materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia y para un profesorado autónomo. *Em*: UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, Universidad Autónoma de Barcelona (org.). **Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica**. 1. ed. Rio Negro Argentina. v. 1p. 1–260.