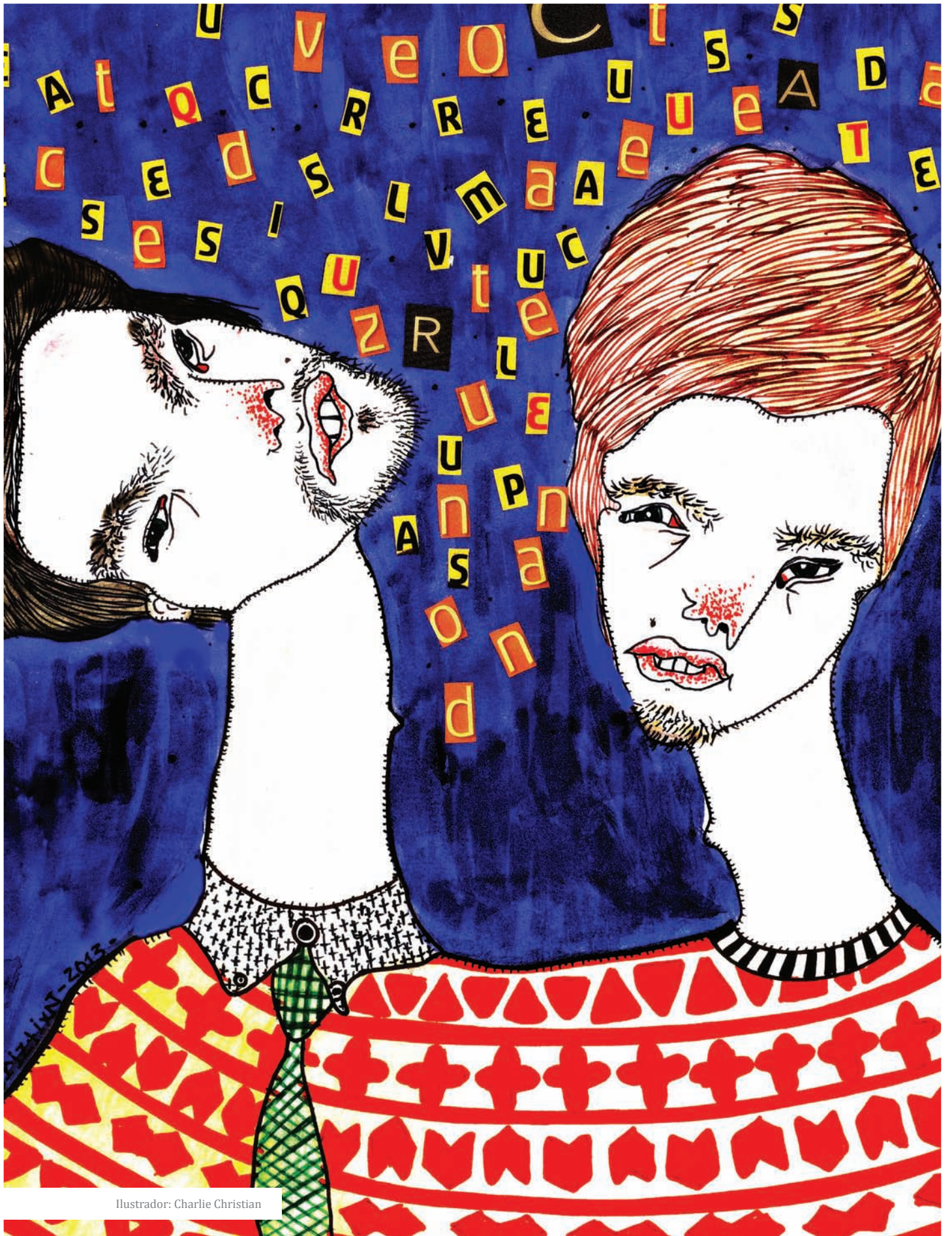


The background features a series of diagonal lines running from the bottom-left towards the top-right. Overlaid on these lines are several concentric circles of varying sizes and opacities, some appearing as if they are floating or attached to the lines. The overall aesthetic is clean and modern, using a grayscale palette.

Artículos de reflexión



Ilustrador: Charlie Christian

Importancia y utilidad de la historia para la formación posgradual, el oficio de la enseñanza y la investigación pedagógica

Importância e utilidade da história na formação de pos-graduação, no ofício do ensino e na pesquisa pedagógica

The importance and usefulness of history to the postgraduate training, the teaching job and the pedagogical research

Claudia Ximena Herrera Beltrán *

* Doctora en Educación. Magister en Historia de la Educación y la Pedagogía. Licenciada en Educación Física. Profesora de planta tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado.

Resumen

Inscrito en un opúsculo de Nietzsche y en la experiencia docente de la autora, el artículo muestra la ausencia de la historia en la vida cotidiana como rasgo distintivo de nuestra actualidad. Tal negación afecta al maestro y a su compromiso formativo de una sociedad distinta. Este hecho supone un trabajo con la historia como herramienta de conocimiento y comprensión. Así mismo, el lugar de la historia en la reflexión, el análisis, el estudio de quien se vincula a la formación de posgrado es, sin duda, fundamental, particularmente cuando se espera que la formación investigativa se haga oficio y ayude a transformar las realidades sociales que nos asisten.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, formación posgradual, investigación pedagógica.

Resumo

Inscrito no opúsculo de Nietzsche e na experiência docente da autora, o artigo mostra a ausência da história na vida cotidiana como marca distintiva da nossa atualidade. Tal negação afeta ao professor e seu compromisso formativo de uma sociedade distinta. Este fato supõe um trabalho com a história como ferramenta de conhecimento e compreensão. Da mesma forma, o lugar da história na reflexão, análise, o estudo de quem ingressa na formação de pós-graduação é, sim dúvida, fundamental, particularmente quando se espera que a formação investigativa seja feita ofício e ajude na transformação das realidades sociais que nos comprometem.

Palavras chave

Ensino da história, formação de pós-graduação, pesquisa pedagógica.

Abstract

Inscribed on Nietzsche's booklet and the author's teaching experience, the article shows the absence of History in the daily life as a present distinctive feature. Such denial affects the teacher and his/ her formative commitment with a different society.

This fact Involves working with History as a tool for knowledge and comprehension. In the same way, the place of History in the reflection, analysis and study of whoever is linked to the postgraduate training is clearly fundamental, particularly, when it is expected that the research training becomes a profession and helps to transform the social realities that we attend.

Key words

History teaching, Postgraduate training, Pedagogical research.

Fecha de recepción: 5 de octubre de 2013

Fecha de aprobación: 13 de noviembre de 2013

“Contempla el rebaño que pasta delante de ti: ignora lo que es el ayer y el hoy, brinca de aquí para allá, come, descansa, digiere, vuelve a brincar y así desde la mañana a la noche, de un día a otro, en una palabra; atado a la inmediatez de su placer y disgusto, en realidad atado a la estaca del momento presente y, por esta razón, sin atisbo alguno de melancolía o hastío”.

Nietzsche

El valor de la historia para la formación de posgrado

La ausencia del conocimiento histórico y de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia en los programas de educación superior tanto de pregrado como de posgrado es latente y sin posibilidad relativamente cercana de que dichos estudios se implementen en consideración a su valor para el oficio de la enseñanza. Ello puede explicarse a partir de algunas consideraciones. La primera responde a los escasos desarrollos de la disciplina histórica en el mundo entero, que iniciará su enriquecimiento a partir de la segunda mitad del siglo XX, posibilitando nuevas miradas a los acontecimientos desde metodologías producidas en la eclosión de diversas escuelas históricas. La segunda tiene que ver con una incipiente, aunque cada vez más amplia, investigación histórica sobre la pedagogía y la educación en el país; es a partir de la década de los setenta cuando su estudio comienza a resultar interesante para los historiadores e investigadores. Tercera, emerge un compromiso social, ético y político del maestro o docente, ocupado de enseñar historia o en general de enseñar frente a los hechos históricos, a la sociedad en la que vive y a los ciudadanos con los que comparte. ¿Cómo enseñar a la infancia la comprensión del presente sin el conocimiento histórico? (Archila, 1997). Y última, la emergencia de la investigación como actividad importante y fundamental de los maestros y docentes en la educación superior cobra fuerza a partir de la década de los sesenta pero especialmente desde los ochenta, cuando la universidad la asume como uno de sus fines centrales. En dicho marco, los programas académicos contemplarán como requisito de grado de sus programas un producto de investigación. Más tarde, con el surgimiento de los procesos de acreditación, la investigación constituirá uno de los principales bastiones para alcanzar tal mención. De allí que las funciones de los maestros incluyan desde ese momento a la investigación, naturalizándola al lado de la enseñanza o la docencia y junto a la extensión. Esta consideración final hace visible la elección al interior de los programas de formación de maestros

de enseñar o no, de qué modo, con que intensidad horaria y bajo que propósitos la historia de la pedagogía y la educación o de la didáctica de los saberes y disciplinas que les atañe como parte del currículo a cursar. En tal sentido, ¿cómo abordar entonces la historia, cuando ella no ha hecho parte fundamental y profunda del discurrir profesional del docente y del maestro? ¿Dónde comenzar? ¿De qué historia hablar?

Es imprescindible señalar la diferencia entre el valor de la historia para la vida de las personas, su utilidad social y la legitimidad de la historia en el campo intelectual que subyace en la pregunta por su utilidad (Pereyra, 2005). Para nuestro caso, el de los estudios de posgrado en las Facultades de Educación y de Ciencias de la Educación, su función en relación con el conocimiento surge, por una parte, en cada seminario que reflexiona sobre el presente de un objeto de estudio particular y, por otra, emerge cuando las preguntas de investigación, así como el problema y el marco referencial, van tomando forma (Pereyra, 2005). Después, irá cumpliendo una función social por cuanto sea apropiada por los futuros magísteres. De allí que interrogar el presente a partir de nuestros intereses obliga a preguntarse por los modos en que dicho problema u objeto de investigación ha llegado a ser lo que es; en ese momento, la historia cobra sentido como medio para comprender el problema de investigación, reconociendo las condiciones de posibilidad en que dicho problema se ha producido, así como las fuerzas que lo han permitido de ese modo y no de otro.

Los límites que le hemos impuesto al interés histórico dado el problema de investigación nos dejan tranquilos, por lo menos ahora, pues no se trata de ir a la historia, a las historias en toda su extensión y profundidad, en saber de historia como un fin en sí mismo, en convertir a la historia en el lugar nostálgico al que nunca volveremos, pero que añoramos. Se trata en cambio de comprender el sentido histórico (Foucault, 1992), en términos de lo que significa abordar una problemática bajo las circunstancias históricas; es decir, hacer uso de la historia más como genealogía como el lugar de surgimiento del acontecimiento, por cuanto hace posible comprender las fuerzas que intervienen en un momento particular para que hayan emergido o transformado los objetos y problemas de investigación (Foucault, 1992). Dicho de otro modo, la historia permite conocer y comprender el contexto social, económico, político y cultural de los problemas que interesa abordar, y que resulta de introducirnos en las fuentes primarias –constitutivas de la masa documental que compondrán el archivo–.

En este punto, resulta pertinente recordar que la formación de magísteres tiene entre sus propósitos la reflexión en torno al ejercicio de la enseñanza, el

conocimiento y reflexión de las prácticas profesionales docentes y también a la indagación de problemas de investigación construidos epistemológica y metodológicamente desde el ejercicio de extrañamiento que supone alejarse para ver, preguntarse y descubrir que no se tienen respuestas y por ello volcarse en una investigación a tratar de responderlas. Pero ¿cómo hacer que las preguntas y las reflexiones se sitúen en el tiempo y no como sucede actualmente, donde el anacronismo lo invade todo restándole a la historia humana, a su construcción, a sus cambios y transformaciones el valor que ella tiene en el presente y para el futuro? Dicho de otra manera, ¿desde dónde partir, cómo entender los cambios, cómo hacer de la historia una herramienta para situarnos en el ejercicio docente y de la enseñanza a la vez que ubicamos a los estudiantes históricamente frente al mundo, intentando la comprensión y la transformación desde el abandono de la historia en el sentido del determinismo?

Un ejemplo de ello lo experimenté en la sustentación de una tesis de maestría a la que asistí en calidad de jurado. Mientras las estudiantes avanzaban en el ejercicio y respondían a las inquietudes de los profesores, me asaltaron preguntas diversas que posteriormente situé y me respondí en su mayoría desde una perspectiva histórica ausente en sus argumentaciones. De allí que afirmo que sustentar antes que nada, pero especialmente contestar a las inquietudes de los jurados es sobre todo conectar, situar, contextualizar, relacionar el problema de investigación con la perspectiva teórica y metodológica escogida, así como con las herramientas utilizadas, los objetivos y las conclusiones. Estas operaciones –abordada la investigación de la mano de la historia– aparecerán espontáneas, fluidas, extremadamente rigurosas y generadoras de nuevas preguntas, pues no se entiende la investigación como un ejercicio terminado, al contrario, es si bien un cierre a ciertos recortes que responden las preguntas que configuraron el problema, es antes que nada apertura a un mundo con pocas respuestas y sin lugar o fisura donde se pueda indagar y comprender. Usando las palabras del historiador francés Lucien Febvre –iniciador de la escuela historiográfica de los *Annales* en Francia–, quiero cerrar esta primera parte señalando que la importancia de la historia para un magíster radica en la comprensión del mundo, en cómo los acontecimientos y los hechos se han producido, ese conocimiento le permite actuar en él de un modo particular; además de ofrecerle la mejor herramienta para el oficio de la enseñanza, esto es, la historia como estrategia comprensiva del mundo, pudiendo con ella mostrarles a los niños y jóvenes que asisten a las instituciones educativas la complejidad de lo

que acontece en el presente. Pero ¿cómo hacerlo si el maestro o el docente no tienen un conocimiento histórico suficiente a la hora de enseñar?

De la importancia y la utilidad de la historia para el oficio de la enseñanza

Finalizando el apartado anterior, afirmé que la importancia de la historia para un magíster radica en la comprensión del mundo, en cómo los acontecimientos y los hechos que han producido ese conocimiento le permiten actuar en él de un modo particular; dicha comprensión toma la forma de una herramienta fundamental en el oficio de la enseñanza, permitiendo mostrar a los niños y jóvenes las relaciones entre el presente y el pasado, así como la complejidad del mundo que habitan y la oportunidad de una mirada crítica sobre el acontecimiento. En este punto, me interesa señalar que entiendo la enseñanza como posibilidad del pensamiento, como acontecimiento complejo, ejercicio azaroso, actitud vital más allá de las simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, con el lenguaje y con la ética, más bien en un encuentro con las resonancias, disonancias y consonancias que la atraviesan (Martínez, 2003).

¿De qué modo esa enseñanza se relaciona con la historia con la ciencia histórica y sus transformaciones en el tiempo? Mostrar dichas relaciones va a implicar a continuación detenerme de modo somero en la historia de la historia: su conceptualización, sus características, sus metodologías, etc.

Al interrogarnos sobre qué es la historia, nos encontramos con diversidad de concepciones en relación estrecha con el tiempo en el que fueron producidas. De allí que afirmemos que la historia, antes que evolucionar, se ha transformado. En relación con el tiempo histórico, podemos verificar que lo que se aprecia son profundas rupturas antes que continuidades, así como la expansión vertiginosa del universo de los historiadores en la última generación (Burke, 1991).

La historia como ciencia aparece en el siglo XIX, produciendo desde miradas distintas una organización de la vida humana, clasificación más o menos aceptada por las distintas escuelas históricas (Bourdé, 1992), así que esa mirada hacia atrás ha regresado hasta la antigüedad para encontrar en lo encontrado vestigios de la ciencia histórica profundamente moderna. De allí que sea posible verla emerger linealmente y de modo evolutivo en Grecia y Roma, más que nada de manera narrativa de hechos que se

asumen como verdaderos, pero recogidos a partir del género épico de la literatura, únicos vestigios del conocimiento de la historia y moviéndose hacia una historia en la Alta Edad Media en estrecha relación con la teología; posteriormente de una historia en la Baja Edad Media como vehículo privilegiado del sentimiento nacional a una historia del Renacimiento de carácter más regional. Luego la comprensión de la historia desde la filosofía y la ciencia entre los siglos XVI y XVIII, en un tránsito hacia las historias erudita, global y metódica entre los siglos XVIII y XIX. Ya en las postrimerías del siglo XIX, desde la escuela de los Annales se anuncian nuevas formas de hacer historia, cuyos protagonistas serán, entre otros, el marxismo, el estructuralismo, la discontinuidad, el presentismo, el hipercriticismo, la semiótica, la política y el psicoanálisis, que introduce al sujeto en la historia también como una fuerza que hace virar el presente y el futuro, desde su inconsciente especialmente. Precisando, la historia como una ciencia emergerá entre el renacimiento y la modernidad en conversación con las filosofías de Kant, Descartes, Comte, Spengler y Toynbee, entre otros, donde la ciencia se sitúa como fundamental (Bourdé, 1992). Consecuentemente, su profesionalización, su existencia como ciencia histórica acontecerá en la primera mitad del siglo XX acogida e impulsada desde las universidades y publicaciones institucionales y desde grupos de historiadores en aumento.

La historia del siglo XX, cambiante y diversa, antes nacional, compite con las historias mundiales y locales, la historia social se independiza de la historia económica fragmentándose a la vez en historias urbana, demográfica, rural y del trabajo. La historia económica se divide en antigua y nueva, complejizando sus relaciones con las historias social y cultural. Para el caso de la historia política, los aportes en torno al poder que hizo Michel Foucault desde sus investigaciones la pusieron en crisis, por cuanto el poder ubicado jerárquicamente perdió sentido, ganando reconocimiento la idea del poder, pero sobre todo su existencia en cuanto ejercicio puesto a funcionar desde diferentes instituciones y direcciones, y no solo desde las estructuras del poder tradicionalmente consideradas: de arriba hacia abajo; ahora también haciéndose visible el poder en su ejercicio horizontal y simultáneo en diferentes superficies. Eso mismo le ocurrió a la historia de la cultura, pues su concepción se modificó, abriéndose a un campo más antropológico y social. Otro tanto le ocurrió a las profesiones, abrieron cada una un campo historiográfico que ha multiplicado los objetos de interés histórico. En esta proliferación, ha surgido la historia de la educación y la historia de la pedagogía, considerados temas

periféricos y menores, abordados hasta entonces desde la historia política, cultural, social, económica o institucional (Burke, 1991). Por ejemplo, se hizo objeto de investigación la cultura material de la escuela.

Este movimiento se ha llamado la Nueva Historia, y es también el nombre que llevaron una serie de ensayos dirigidos por Jacques Le Goff en Francia en estrecha relación con la Escuela de los Annales, movimiento historiográfico francés de comienzos del siglo XX. En suma, podría afirmarse con Burke que la Nueva Historia surge como una reacción contra el paradigma tradicional de la historia, apoyada más concretamente sobre los principios de Ranke, quien creía que la historia era un asunto de sentido común y, por tanto, solo necesitaba describir los hechos.

Entre algunos de los elementos de oposición entre la nueva historia y la historia tradicional, encontramos que la política, objeto esencial, va a dejar de serlo para compartir ese lugar con cada una de las actividades humanas, cobrando desde entonces gran interés bajo la consideración de que todo tiene una historia. Esa premisa hizo posible el surgimiento de la historia de las ideas como la historia de las mentalidades. De otro lado, comenzaron a visibilizarse objetos susceptibles de ser historiados, impensados hasta ese momento, como la niñez, la muerte, la locura, la enfermedad, la limpieza, el clima, la femineidad, la lectura, el silencio, el cuerpo, etcétera. Otro elemento diferenciador será la inmutabilidad, que en la nueva historia dará lugar a la idea de construcción social sometida al tiempo y el espacio y a las características sociales y culturales imperantes; de allí que la historia se haya hecho más antropológica y sociológica. De igual modo, se pasó de la narración de hechos al análisis de las estructuras y de los acontecimientos, donde el tiempo fue objeto de nuevas consideraciones. Ahora es posible pensar en historias de larga, media y corta duración y también de una concepción del tiempo discontinuo, y no siempre en la línea del progreso hacia adelante. Por otro lado, la historia tradicional, que se ocupaba de la historia desde arriba, episódica, apologética, monumental y evolutiva, ha dado paso a historias desde abajo, de aquellas hasta ahora insignificantes, apareciendo la historia de las mentalidades colectivas como de la vida cotidiana, en una perspectiva temporal diversa expresada de modo simultáneo.

La revitalización y transformación de conceptos como cultura (Viñao, 2003) abrieron nuevas posibilidades a la historia ahora también cultural. Con esta nueva historia, el asunto de las fuentes despejó el campo a otras no consideradas, pues si iba a ocuparse de lo humano y de las colectividades, las

imágenes, las voces, y los datos cuantitativos debían considerarse también como fuentes para historiar. De una historia que interrogaba al protagonista en el sentido de aquello que pensaba cuando los hechos se producían, se dio lugar a considerar las diferentes tensiones y circunstancias, a las que el protagonista se veía expuesto para actuar de tal o cual manera. Ello confirió un acento distinto y más amplio al análisis histórico, ahora menos descriptivo. De una insistencia por una historia objetiva en la que se trataba de contar como ocurrieron realmente los hechos, se entró a considerar el relativismo en la historia, esto es, a considerar como elemento fundamental que la historia, los hechos y los acontecimientos se miran desde la perspectiva particular del historiador que la hace. También, la apertura de la historia hacia otros campos disciplinares posibilitó a otros profesionales compartir la escritura de nuevas historias con los historiadores de profesión (Burke, 1991).

El punto culmen de la nueva historia corresponde a las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, en la que se le ve aparecer de manera activa e importante en América Latina, la India y Japón. Y son acontecimientos como la descolonización, el movimiento de mayo del 68 y los movimientos ecologista y feminista los que atraviesan de manera importante las formas de hacer historia, como las historias mismas producidas a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

Con lo anterior, podemos afirmar que no son solo ideas en torno a cómo se hace o se entiende la historia, lo que emerge también es la aparición de ciencias auxiliares, de técnicas de recolección, de métodos, enfoques y perspectivas nuevas para hacer historia, de concepciones novedosas acerca del tiempo, de la idea de las historias totales y locales, de los objetos a historiar, del rigor del historiador, de su objetividad en tensión frente a su subjetividad, de la posibilidad de emprender ejercicios comparativos entre regiones, países y comunidades y de las fuentes que bajo la experiencia del historiador adoptan la categoría privilegiada de hechos históricos, de datos, de acontecimientos o de enunciados.

Este nuevo paradigma acarrea también problemas de definición, de fuentes, de métodos, problemas que al interior del movimiento historiográfico o la historia de la historia, vienen resolviéndose. Es decir, no es mejor el viejo paradigma tradicional al paradigma de la Nueva Historia, cada uno se diferencia del otro, en tal sentido sus problemas no son los mismos.

En consonancia con lo anterior, pero sobre todo en la pretensión de poner en el plano reflexivo la utilidad de la historia de la pedagogía en la formación de posgrado, resulta pertinente hacer un somero recorrido por las concepciones acerca de la historia y

que responden al periodo en que fueron producidas, así como a la función social que cumplían. Huizinga, por ejemplo, la definió como fenómeno cultural y actividad del espíritu, es decir, la historia como la forma espiritual en que una cultura se rinde cuentas de su pasado (1946). Michelet, en cambio, la entiende como una reconstrucción de la vida en su totalidad (Stromberg, 1969), o como Edward Carr, quien consideraba que la función de la historia estaba en hacer que el hombre comprendiera la sociedad del pasado e incrementará su dominio sobre la sociedad del presente (1984). Otra, la de Le Goff, afirmaba que la historia era como una ciencia, ciencia original pero fundamental (2005), para finalizar esta elección aleatoria de las definiciones, la de Marc Bloch en que define a la historia como la ciencia de los hombres en el tiempo, en la que la historia se entiende como una ciencia eminentemente práctica y capaz de responder a las necesidades de la sociedad, ayudándola a resolver sus problemas (Stromberg, 1969).

Si bien cada una de estas definiciones aportan a la historia aspectos diversos considerados y puestos en discusión en el siglo XX, la última definición nos permite mostrar lo que ya no es la historia, pues comporta, al decir de Stromberg¹, un dilema que ofrece más fracasos que salidas. Un primer fracaso es el de la escuela antigua, que creía que la historia servía de guía al pensamiento político, como una filosofía que enseña mediante ejemplos, usada principalmente para formar a quienes esgrimían cargos públicos. Postura que muestra una idea de historia estática, sin embargo, una conciencia histórica moderada dio paso a una comprensión del movimiento histórico cambiante e irreversible con lo que la postura anterior dejó de ser posible. De allí que se reconozca la naturaleza falaz de las presuntas *lecciones de la historia*, o de que ella aporta ejemplos que en algún momento puedes servir para resolver problemas del presente. Frente a esta idea, sostiene Pereyra, se trata de creer que solo es posible la explicación de lo más próximo por lo más lejano, creencia en la que subyace la obsesión por el origen como el comienzo que explica y que basta para descifrar todas las cosas. Si bien para todo fenómeno social, el conocimiento de sus orígenes es un momento imprescindible del análisis y un componente irrenunciable de la explicación, esta no se agota aquí: saber cómo algo llegó a ser lo que es no supone todavía reunir los elementos suficientes para explicar su organización actual (2005).

1 Especialista en historia intelectual e historiografía de la Europa moderna. Profesor norteamericano de la Universidad de Wisconsin en Milwaukee en la década de los sesenta, escritor de numerosos libros y artículos sobre la historia europea intelectual.

El segundo fracaso se debe a los positivistas, que en su momento creyeron que la única forma de la historia debía ser científica, es decir, hacer de la historia una ciencia exacta. Dicha apuesta pierde vigencia en el albor del siglo XX, pues la existencia de leyes históricas se muestra hace ya tiempo inalcanzable por cuanto la historia no es equiparable a la física a la botánica, ni reducible a las generalizaciones que impone el método científico (Stromberg, 1969). Dicho auge a finales del siglo XX tuvo que ver con la corriente historicista en palabras de Popper (1961) que concebía el proceso histórico como un desarrollo lógico en el sentido de una dirección. En el Historicismo encontramos al marxismo, entre otros, cuyas profecías se han revelado inexactas.

La concepción moderna, señala Stromberg, de una historia poshistoricista y poscientífica no ha conseguido de modo significativo que la historia participe eficazmente en la discusión de los problemas actuales. “Por más que la historia pueda servir para reforzar nuestras convicciones, no es ella quien las suscita aunque todos se inspiren en ella a ninguno le da la solución verdadera, ya que las da todas según quien se la pide” (Stromberg, 1969). Señalemos entonces que incluso reconociendo que la historia ha perdido su autonomía, que no es un arsenal de ejemplos, que no obedece a leyes científicas, que no la definen procesos racionales ni da respuestas alguna a problemas de la hora actual, los historiadores siguen haciendo historia, ¿cómo poder explicar esto, en especial cuando la historia no es una disciplina que tenga un dominio particular, y sí usurpa todas las demás?

Cuando el investigador se pregunta para qué sirve la historia, lo que pone en cuestión es más que nada la función y la utilidad del saber histórico. Sin embargo si observamos que las ciencias y las disciplinas como los saberes expresan poco interés por su propia historia, interés que se acrecienta cada vez más –que no es el caso de la historia de la educación y la pedagogía del que hablaremos más adelante–, ¿resulta pertinente poner en duda dicha utilidad? (Stromberg, 1969). Mientras esto se produce, emerge también la justificación fundamental del historiador: su pretensión de tener que habérselas con el conjunto de la cultura y la sociedad, y no con sus aspectos separados.

En este sentido, el maestro o docente gana un espíritu mucho más amplio que aporta grandemente al estudio que hace de las otras disciplinas pudiendo servirse de él en la posibilidad de ser útil alguna vez. Ese propósito coadyuva en la apuesta intelectual de nuestra actualidad, consciente a su vez de la especialización cada vez mayor del conocimiento, de no perder la posibilidad de integrarse antes que de separarse; reconociendo la complejidad de los fenómenos y las

estrechas y necesarias relaciones entre los problemas de naturaleza tan diversa que se ramifican en las diversas dimensiones de lo humano como son la economía, la cultura, la política, lo social, lo estético, lo educativo y lo pedagógico. Es decir, la historia es útil por cuanto permite comprender los problemas del presente. Dicha comprensión histórica prepara para afrontar los complejos problemas de las relaciones humanas, dándonos la habilidad y perspicacia para entrar en el juego político (Stromberg, 1969) del oficio de la enseñanza.

Respecto de la anterior, hablaremos mejor de la utilidad de la historia inútil, –entendiendo que la historia no nos ofrece lecciones para solucionar los problemas del presente ni del futuro– que aporta al maestro o docente saber, comprensión, la posibilidad de sospechar, de dudar, de interrogar lo que aparece preestablecido y se ha naturalizado. Además de oponerse al fanatismo estimulando la moderación y el cuidado, diremos que la historia para el futuro magister actúa como una terapéutica personal que le permite ampliar su horizonte individual aportándole un enriquecimiento más amplio (Stromberg, 1969) que aquel que adquiere en una única disciplina, ciencia o saber y en ausencia de sentido histórico.

Sin podernos liberar de la historia, ya que ella constituye una dimensión exclusiva de lo humano –lo vemos en el epígrafe al inicio de este artículo–, es necesario aceptarla y usarla, en la idea de conocer, comprender el pasado, tomando distancia de él y no en la idea de buscar el origen sino la procedencia (Foucault, 1992), pero también con la posibilidad de profundizar, desmitificar las ideas en torno a las historias que creemos nuestras, pero que son historias de otros, en el propósito de hacer nuestras propias historias, o dando cuenta de las apropiaciones e invenciones de lo que nos ha llegado de la modernidad europea y norteamericana y hemos puesto a funcionar en nuestras realidades. Conocer la historia nos preserva por demás, de las historias tendenciosas que entrañan un propósito político del orden de la dependencia cultural social y política y cuyas estrategias están en mostrar lo que interesa como de la ausencia de lo acontecido. En palabras de Pereyra: El impacto de la historia supera el mero ejercicio discursivo para situarse en la práctica, pues son pocos los saberes que como la historia intervienen de manera tan decisiva reproduciendo o transformando el sistema de relaciones sociales (Pereyra, 2005).

Se trata, entonces, de usar la historia en la perspectiva crítica al decir de Nietzsche, como una filosofía, no monumental en que grandes partes del pasado se olvidan y se desprecian para situar solo pocos hechos previamente adornados, que engañan, tan escasos que habrá que inventarlos; o anticuaria, entendiendo por ello una historia que venera, diviniza e inventa ídolos

y héroes. Una historia, en cambio, de la que seamos capaces de liberarnos después de comprenderla y solo surgida del interés de entender el presente, y como apoyo a la formación interior y a la vida. Crítica, por cuanto podamos entender que el futuro nos pertenece y no depende del destino inconmensurable que la evolución humana nos ha trazado y que la historia teleológica parece empeñada en mostrarnos. Entendiendo también que cada sociedad en un momento histórico particular tiene una mirada sobre el pasado de ese objeto de interés según sus necesidades, sus posibilidades y sus condiciones de existencia en constante disputa.

Sintetizando, entre esa vieja dicotomía de la historia expresada por lo antiguo y lo moderno, por el pasado y el presente, en la historia hoy se expresan tensiones diversas, por ejemplo, entre la historia vivida y natural y la ciencia histórica; entre la historia memoria de las colectividades y la historia de los historiadores, entre las relaciones de la historia con el tiempo: calendario y memoria; entre la pregunta por su sentido o la historia de la historia que constituye la historiografía; así como la sustitución del concepto del origen por la noción de procedencia; también del interés por el acontecimiento frente a las historias de larga duración en que confluyen tiempos distintos en simultaneidad, entre la historia del hombre a la historia de los hombres en plural (Le Goff, 2005), y, finalmente, entre la historia en singular y las historias en plural.

Otra preocupación que en el contexto internacional ha aportado a las historias de la educación y la pedagogía ha sido el interés por la historia de los saberes y las disciplinas escolares desde el estudio de los manuales y textos que han circulado en las instituciones educativas, interés situado en el marco de una preocupación que asiste a Europa en torno a la memoria educativa y pedagógica. Dicho interés se ve expresado en un sinnúmero de museos pedagógicos que existen y que hoy gracias a las tecnologías de la información podemos conocer y explorar. No se quedan atrás las historias de la formación de maestros, desde la historia de las instituciones educativas y también de la historia de la enseñanza, así como la historia del currículo.

Situarnos en Colombia abre un campo de interés particular, puesto que existen diversos trabajos históricos producidos en el siglo XX, y en especial a partir de la década de los ochenta, algunos desde la historia episódica apologética o monumental, otros desde la historia social, económica, política, cultural e institucional, y desde métodos y perspectivas como la arqueológica genealógica y la caja de herramientas construida por Michel Foucault, filósofo e historiador francés, a quien empiezan a reconocérsele sus importantes aportes para el campo historiográfico más amplio.

El interés por las disciplinas, las profesiones y los saberes escolares, así como por la historia de la didáctica, cobra valor especialmente cuando se entiende que dichas historias leídas y estudiadas en las escuelas normales y las facultades de educación fueron hasta la década de los ochenta en su mayoría historias europeas y norteamericanas. Se creía que nuestra historia era su historia y que muchos de los males que nos aquejaban tenían que ver con la ausencia de raíces y tradiciones, lo que socavaba nuestra identidad y nos mantenía al margen del mundo. Se consideraba que el carácter de nuestro pueblo y sus condiciones precarias e insalvables ayudaban poco a que la historia se cumpliera según había resultado en Occidente. Si bien algunas de esas historias de la educación fueron escritas por historiadores extranjeros, cuyo conocimiento del país en buena parte del siglo XX fue el único con el que se contó, la década de los ochenta aportó un impulso nuevo a la historia de la educación y la pedagogía que venía haciendo crisis al interior de los grupos de maestros e intelectuales.

Dos grandes tendencias adquieren relevancia: la primera, la que tiene incidencia en la estructura interna de la pedagogía, esencial a la hora de edificarla como ciencia, como disciplina o como saber, allí se encuentran el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica - GHPP, el grupo Federici de la Universidad Nacional; Mario Díaz, de la Universidad del Valle, Carlos Vasco, de la Universidad Nacional; José Muñoz, de la Universidad Pedagógica Nacional, y Federico García, José Iván Bedoya, Rafael Flórez, de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación y otros más. La segunda, en el que aparecen los aportes desde la sociología, la etnografía, el psicoanálisis, la historia cuantitativa y la acción-participación, cuyas elaboraciones se constituyen en materia fundamental para el fortalecimiento de disciplinas como la pedagogía comparada; en ella se destacan los trabajos etnográficos de Francisco Parra y César Vera, y desde la sociología, el trabajo de Aline Helg (Zuluaga, 2003).

La caja de herramientas de Foucault comenzará a ser usada por el GHPP con el propósito de responder y resolver preguntas y preocupaciones en torno a la pedagogía, al oficio del maestro, al saber pedagógico y a las prácticas pedagógicas en la década de los ochenta y que aporta elementos al Movimiento Pedagógico, emprendido en Colombia por maestros e intelectuales interesados en cambiar las condiciones del oficio del maestro. Dicho movimiento favoreció la indagación, el estudio y las propuestas de cambio. Las preguntas giraron especialmente alrededor de la epistemología de la pedagogía, de la profesión docente, del saber del maestro, de la enseñanza y de la historia de la pedagogía en Colombia como de los modelos que se

querían imponer para América Latina. Cómo ellas han sido apropiadas en el contexto nacional; posibilitando una conceptualización distinta de la pedagogía, de la enseñanza y de la didáctica². La construcción de la historia de la pedagogía en Colombia desde la Colonia hasta el siglo XX da cuenta de una historia singular que comienza a ser comparada y analizada con otras historias de la pedagogía en América Latina construidas también desde las herramientas metodológicas de la perspectiva foucaultiana.

Recapitulando, entre las ventajas de pensar el valor de la historia –recorrido somero que hemos hecho por la ciencia histórica– para la enseñanza –desde la propuesta del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica: producción inscrita en la perspectiva arqueológica genealógica–, encontramos por un lado la posibilidad de interrogarse, de dudar, de sospechar de las verdades instituidas, por el otro de indagar con profundidad en los modos en que ciertas cosas han cambiado y que las ha hecho cambiar; en suma se trata de responder por los interrogantes del presente de la enseñanza, en clave genealógica o del pasado, posibilidad del pensamiento, gracias a una enseñanza que se desplaza de los efectos normalizadores favorecidos por la ausencia de la historia, o de una historia cuya narración es apologética, determinista y teleológica. Al decir de Martínez (2003):

Darle la vía del pensamiento a la enseñanza la conectara estrechamente con la estética y con la ética, con la invención y con una forma diferente de subjetivación a la que se le ha asignado desde la ciencia, desde el conocimiento, desde la disciplinariedad. En este sentido diría, como Nietzsche: ¿en que emplea su tiempo un buen historiador si no en contradecir?

Del papel de la historia para la investigación educativa y pedagógica

En este tercer momento, se abordan las relaciones entre la enseñanza de la historia de la pedagogía y la educación y la investigación histórica usando algunas investigaciones en el campo y la experiencia que tengo como investigadora en pedagogía, por un lado, porque es quizás la manera de mostrar con precisión por donde puede llevarlos el uso de la

2 En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos que impiden una asimilación a meras fórmulas. La didáctica como un saber que desborda lo instrumental, a la vez que hace posible la construcción de una historia de la pedagogía desde la práctica pedagógica y también desde las prácticas docentes. Cfr. Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003 p. 75-77).

historia en la investigación educativa y pedagógica, sus alcances en el campo intelectual y en el campo de la enseñanza y la docencia, puesto que no concibo el oficio de la enseñanza si no se hace al tenor de la propia experiencia y construyendo comunidad con los estudiantes que en algún momento han de ocupar nuestro lugar.

La introducción de la enseñanza de la historia de la pedagogía y la educación se produce primero en las escuelas normales en 1933, en las facultades de educación en 1934 y en 1945 en las escuelas normales regulares, esa inclusión, sin embargo, tuvo como característica un tiempo reducido en el calendario–horario escolar. Qué se enseñaba, cuáles eran sus propósitos formativos se desconoce, de modo similar, las reformas producidas a partir de los años cincuenta mantienen la ambigüedad en la enseñanza de la historia en la formación de maestros. La preocupación por incorporar al currículo estos contenidos se debe, entre otros elementos, al incremento e interés por la investigación histórico–educativa y pedagógica, que comenzó con mayor fuerza en los años ochenta. Sin embargo, la autonomía de las facultades y los programas de implementar esta enseñanza ha permitido que dicha enseñanza sea desigual y muchas veces inexistente. De que se imparta se han ocupado las políticas educativas colombianas, como es el caso de los documentos de acreditación de los programas, los cuales recogen la importancia de la historia como contenido y tema educativo que garantiza, junto a otros elementos, la calidad educativa y la investigación formativa como la científica (Torres, 1998).

La investigación histórica acerca de la pedagogía y la educación constituyó por largo tiempo el lugar inferior de los estudios e investigaciones históricas, lugar que fue cambiando gracias a la celebración de congresos en que la historia de la educación y la pedagogía se hizo protagonista, en Colombia, dicho momento lo constituyó el año 1992, dichas participaciones y producciones académicas son relevantes especialmente en países como Brasil, México, Argentina y Colombia y han venido en aumento. De otro lado, el movimiento pedagógico en su vertiente más intelectual a partir del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica GHPP, que dirigió Olga Lucia Zuluaga, pensó e interrogó a la pedagogía, al oficio del maestro en su historicidad en Colombia, dichas investigaciones aportaron a partir de su difusión a un interés mayor por estos temas hasta ahora poco explorados. También la creación de programas académicos, cuyo tema era la historia de la educación y la pedagogía abrieron otro camino por el que transitar a propósito de las preguntas investigativas surgida en el presente cuya resolución

se remitía al pasado en clave genealógica, un ejemplo de ello es la experiencia investigativa que he tenido en estos largos años.

Inquieta por el tema del cuerpo desde mi experiencia e interés personal con la expresión corporal y con la danza, pero de igual manera por ser el objeto de estudio de la educación física un objeto de estudio en conflicto, en discusión; un objeto de estudio en permanente cuestionamiento, inicié un acercamiento a su conocimiento y comprensión desde un seminario de profesores en la Facultad de Educación Física sobre el cuerpo y su relación con las diversas corrientes de pensamiento en 1991. Con el ingreso a la Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía, fue posible que mi interés por el cuerpo tuviera cabida y resonancia en el espacio escolar como una práctica corporal, de allí la pregunta por las prácticas corporales y la pedagogía que me acompaña hasta hoy. Posteriormente, más familiarizada con la perspectiva y ya en el doctorado le di lugar a temas nuevos tanto en la investigación como en las tutorías de tesis que acompaño en la maestría.

El tema inicial de las prácticas corporales en la escuela continúa dando de sí, diversidad de temas que incluso considero inacabables; algunos de ellos son la historia de la educación física en Colombia, la historia de las prácticas corporales en la escolarización colombiana, la educación física y la biopolítica, la historia de la infancia en imágenes, el silencio como práctica escolar, el tiempo y el espacio en la escuela, las prácticas alimenticias y la infancia escolarizada, sexualidad y jóvenes en la escuela del presente, el juego e infancia, la historia de la educación femenina en relación con la educación en el amor, la historia de la escuela nueva en América Latina, la historia de la emergencia del médico escolar en Colombia, las historias institucionales de la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz y la historia del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

Es importante señalar que, a diferencia de lo que puede ser una herramienta para la investigación en historia de la pedagogía, la perspectiva arqueológica genealógica resulta ser una forma distinta de concebir el mundo, de percibir otro tiempo, de encontrar un lugar para el azar, para lo diverso, para lo que al parecer es insignificante. Un lugar para eso otro que también está allí, la magia de lo múltiple de la existencia. Tiempo después de iniciado el recorrido intelectual, académico e investigativo, he comprendido que el tema de investigación escogido tiene todo que ver con las preguntas existenciales, con el ser emocional expresado de modo consciente e inconsciente. De allí que afirme que el tema responde a un interés profundo, que se expresa en el deseo por abordarlo y conocerlo,

deseo que se vuelve pasión y que no acaba. Los temas de investigación hablan de cada uno de nosotros, de lo que somos íntimamente. Asimismo, en la medida en que he ganado experiencia investigando, la inquietud y la curiosidad se han acrecentado notablemente. Cada hallazgo es mejor que el anterior, puesto que la mirada se afina, a la vez que se amplía, los análisis se presentan de mayor complejidad, así como las intuiciones y la habilidad rastreando documentos, construyendo el archivo, encontrando los enunciados y las formaciones discursivas.

Investigar acerca de la historia de la pedagogía y la educación aporta tanto elementos espléndidos como complejos. La historia como posibilidad desde donde responder los interrogantes del presente ofrece algo más que cientos de papeles arrumados, es una ventana al mundo en su idea de ensanchar la mirada. Esta perspectiva permite pensar las relaciones saber-poder por cuanto describe el conjunto de mecanismos y dispositivos que concurren en la constitución de cierto saber como práctica discursiva. De otro lado, no va tras el origen de las categorías, de los conceptos, en cambio da cuenta de su emergencia, de su aparición, busca esas verdades, esas realidades y esas identidades que se entrecruzan gracias a fuerzas diversas que las producen y transforman. Durante este proceso de articulación, se caracterizan tanto los conceptos y nociones identificados como los diferentes acontecimientos y entramados que fueron configurando en un momento histórico particular tales conceptos y nociones.

Quiero cerrar este apartado afirmando, primero, que ninguna respuesta a las preguntas que hoy pueden formularse respecto a la situación presente es posible en ausencia del saber histórico. “Solo es posible orientarse en las complicaciones del periodo contemporáneo a partir del más amplio conocimiento del proceso que condujo al mundo tal y como hoy es” (Pereyra, 2005). En segundo lugar, que la historia es una construcción social investigada y escrita por el historiador, quien no renuncia a su condición de sujeto inmerso en una cultura, y en este sentido es importante y necesario conocer la historia desde producciones distintas, ello contribuirá a complejizar y enriquecer la mirada en torno a la historia de la práctica pedagógica y de la práctica docente. Por último, que la investigación, como los investigadores, no puede estar al margen de la responsabilidad política si entendemos el poder como Foucault lo mostró, funcionando en el ejercicio, que se expresa desde diferentes direcciones sin ocupar un lugar, como la fuerza que produce tensiones, relaciones, crisis entre los sujetos, los saberes y las instituciones que intervienen en el campo educativo.

A modo de provocación

No importa desde dónde se inicie al acercamiento a la historia, la perspectiva, el enfoque o el camino escogidos, el punto es comenzar. Y son imprescindibles las ganas, así como la constancia, el asombro, la testarudez, el cuidado, el estudio, pero también un estilo propio que se irá afinando con la experiencia. No se trata de presentar un catálogo de recomendaciones o fórmulas mágicas que los haga investigadores de un día para otro, se trata de invitarlos a introducirse en el oficio de investigador investigando, en la idea de perderse para encontrar el camino que responda a las preguntas planteadas, respuestas, o mejor, de donde surjan más preguntas que los transformen antes que nada y les permitan inventar y disfrutar.

El conocimiento histórico actuará al servicio del oficio del maestro y del docente, que no es otro que la educación y la formación de una generación que, al conocer, comprende, tolera y emprende según sea su deseo el cambio social posible (Pereyra, 2005). Conocimiento que a su vez introduce a las nuevas generaciones en la pregunta, la interrogación y la sospecha de todo aquello que aparece naturalizado y que, por tanto, se acepta sin reservas. No se pueden comprender los hechos más que por la vía de pensarlo todo históricamente (Vilar, 1974).

Así pues, es tarea de los nuevos maestros y profesores investigadores introducir la perspectiva histórica y recuperar lo acontecido en la historia global (Vilar, 1974) para diferenciar lo local, a la vez que producir un conocimiento en el campo educativo y pedagógico que ponga en crisis esas versiones naturalizadas y repetidas a pie juntillas que nos distancian de nuestras realidades, apropiaciones e invenciones. Estas reflexiones se constituyen, pues, en una invitación a que la historia entre en la vida de los maestros y docentes aportando a la formación de posgrado en tanto contribuye a la reflexión, al oficio y el ejercicio de la enseñanza como posibilidad del pensamiento y la investigación educativa y pedagógica.

Referencias bibliográficas

Archila, M. (1997). El historiador o la alquimia del pasado. En C. Ortiz, Tovar, B y Nación, A. (ed.), *Pensar el pasado* (p. 85). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Bourdé, G. (1992). *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Burke, P. (1991). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carr, E. (1984). *¿Qué es la historia?*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia. España: Editorial Pretextos.
- Huizinga, J. (1946). *El concepto de la historia y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia: modernidad, presente y progreso*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En Zuluaga, O. et al., *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre la utilidad y el prejuicio de la historia para la vida. II Intempestiva*. Madrid: Biblioteca EDAF.
- Pereyra, C. (2005). *Historia ¿Para qué?*. Barcelona: Siglo Veintiuno Editores.
- Popper, K. (1961). *La miseria del historicismo*. Londres: Roudtledge y Kegan Paul.
- Stromberg, R. (1969). ¿Existe una lección de historia? *Revista Diógenes*, 66.
- Torres Azocár, J. (1998). La historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes. *Folios*, 9, 44-57.
- Varela, J. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial la Piqueta.
- Vilar, P. (1974). *Historia marxista, historia en construcción*. Barcelona: Anagrama.
- Viñao Frago, A. (2003). Historia de la educación e historia cultural. En Popkewitz, T., Franklin, B; Pereyra, M. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Zuluaga, O.; Echeverri, A. (2003). *El florecimiento de las investigaciones educativas* En Zuluaga, O., *Pedagogía y epistemología* (pp. 75-77). Bogotá: Editorial Magisterio y GHPP.