

LA HISTORIA COMO CIENCIA SOCIAL: ¿HISTORIADORES Y MAESTROS, HABLAMOS DE LO MISMO?

*Oscar Saldarriaga Vélez**

He sido invitado como historiador de la educación y la pedagogía. El picante del asunto es que hago parte de un grupo que se ha dedicado a utilizar la investigación histórica para comprender y defender el oficio y el saber de los maestros. En mi caso, además, he utilizado estas herramientas para diseñar didácticas de enseñanza de la historia para mí y para los maestros que he dirigido como tesis. Hago un trabajo híbrido triple entre historiador, pedagogo y maestro.

La historia de las disciplinas escolares

Esto me ha puesto delante de una noción que tiene una trayectoria importante entre historiadores y pedagogos anglosajones, franceses, españoles y lusófonos. Se trata de la noción de disciplina escolar, la cual de inmediato hay que distinguir del homónimo con el que se designa el orden o el rigor en la escuela. Hablo de disciplina en cuanto saber organizado, institucionalizado. Desde hace tres décadas, las matemáticas, la biología, el lenguaje y también la historia que se enseña en la escuela, son analizadas no como meras asignaturas o contenidos, sino como cuerpos que tienen su propia estructura epistemológica, pedagógica e institucional. Foucault diría qué disciplina tiene el doble sentido de organización de los sujetos y de organización de los conocimientos.

* Doctor en Filosofía y Letras-Historia. Profesor Pontificia Universidad Javeriana

De modo que se ha consolidado la historia de las disciplinas escolares como una especialidad dentro de la disciplina de la historia de la educación; alcanzando niveles altos de teorización alrededor del debate sobre si es pertinente hablar de saberes escolares o de disciplinas escolares, es decir, si en estos contenidos enseñados se reconoce una organización y un desarrollo académico, o si son conjuntos más o menos informales y fortuitos. Sea como fuere, la primera y gran constatación de la historia de las disciplinas (o saberes) escolares, la tesis con la que, en 1988 André Chervel apuntaló este campo de investigación, es que los conjuntos de conocimientos seleccionados y organizados para la enseñanza, son un producto intelectual dotado de una autonomía relativa, y que, para decirlo de modo esquemático, sus modos de existencia y sus lógicas de constitución, distribución y circulación, no pueden ser analizados con los mismos criterios y métodos con que se tratan las disciplinas científicas y académicas “puras” o “referentes”¹.

Es todo un problema de investigación condensado alrededor del concepto de *transposición didáctica*: La Pedagogía, desde su fundación moderna en el siglo XVII, se inserta en una organización jerárquica que le asigna la función de adecuar los saberes científicos para su enseñanza, y supone una epistemología vertical donde la teoría (como verdad científica) es descendida a la práctica (escolar) con sus aplicaciones y ejemplificaciones. Ello pareciera condenar a las disciplinas escolares a ser productos menores, de segunda clase. Elementales, se les ha llamado. Y a la inversa, la didáctica se plantea como el método para reproducir en pequeño y en un espacio artificial las “gramáticas científicas”. Esta forma de institucionalización del conocimiento ha naturalizado la existencia de dos lugares de saber: el “lugar puro” de las ciencias y sus métodos de descubrimiento, y el “lugar impuro” de la escuela y sus procedimientos de vulgarización; entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”.² Otro sinónimo de esta dicotomía es la distinción entre “saber referente” (o “ciencia mayor”) y “saber escolar” o “escolarizado”. Así las cosas, la noción de “transposición didáctica”, puede usarse, bien para tratar a las disciplinas

1 Chervel, André. “Histoire des disciplines scolaires, un champ de recherche”. *Histoire de l'éducation*. 38 (mai. 1988) INRP, 59-139. (Hay traducciones al español, inglés y portugués).

2 Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Buenos Aires, Aique editores, 1998).

escolares como un subproducto de las ciencias, o bien como instrumento de comprensión de la productividad propia del saber pedagógico. La complejidad del asunto es que estas dos alternativas coexisten, y se trata de saber cómo y qué efectos heterogéneos producen sus combinaciones³.

A pesar de este modelo prevaleciente de escuela, que llamaré la “escuela científicista”, es posible mostrar que buena parte de los saberes que circulan en la escuela son un producto escolar endógeno, -máxime en países que, como Colombia, han instituido la autonomía curricular, sobre lo que volveré enseguida-.

De hecho, el supuesto axioma de que toda disciplina escolar tiene su saber mayor o referente fue rebatido de modo contundente por el mismo Chervel, quien estudió la historia de la gramática francesa enseñada durante varios siglos, constatando que ella había sido producida en, por, y para la propia escuela, y que sería vano buscar un saber mayor y referente para ella. Algo parecido podría afirmarse sobre la Cívica y la Urbanidad. Pero en cambio, nuestro castellano ha sido gobernado por una Real Academia. Otro caso es, por supuesto, el de las disciplinas puramente científicas como la Biología, la Química, la Física o las Matemáticas, aunque debe señalarse desde ya que las Ciencias Naturales escolares no han sido una reproducción en pequeño o en condensado de las ciencias de laboratorio, y lo son cada vez menos si se reconoce la creciente complejidad de sus ciencias referentes. Chervel ha mostrado que cada disciplina escolar ha tenido su propia historicidad, pues no es la misma trayectoria la de la Filosofía escolar, por ejemplo, que la de las Ciencias Sociales. Quiero detenerme un poco en este último punto, que es central para el caso colombiano.

1. De la Filosofía a las Ciencias Sociales

Está ahora en prensa en la Universidad del Valle un libro sobre historia de las disciplinas escolares en Colombia. Allí varios investigadores nos ocupamos de la enseñanza de la Filosofía, de las Ciencias Sociales y

3 Miguel Ángel, Gómez Mendoza. “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 1, n° 1, (julio-diciembre, 2005), 83-115.

las Matemáticas, en varios períodos. Quiero recoger dos de los resultados de esa investigación, que conciernen nuestro asunto.

El primero, concierne a las Ciencias Sociales. Alejandro Álvarez ha retomado la historia de la legendaria Escuela Normal Superior entre 1936 y 1952, proyecto intelectual liberal, sofocado poco después por un gobierno conservador. En dos palabras, Álvarez demuestra que las Ciencias Sociales nacieron en nuestro país como disciplinas escolares, para formar maestros de secundaria, y allí mismo se fueron separando de la Pedagogía y terminaron siendo las disciplinas fuertes como la sociología, la Antropología y la Historia científicas, tal como las conocemos hoy. Jaime Jaramillo Uribe fue uno de los protagonistas de ese tránsito. Hoy reconocemos ese proceso como una irreversible modernización cultural, pero poco se dice que fue también el inicio de esa subalternización de la pedagogía y del estatuto intelectual del maestro por parte de las llamadas Ciencias de la Educación. Las disciplinas escolares salieron de la Normal Superior y se alojaron modestamente en los colegios y Facultades de Educación.

El segundo resultado proviene de la historia de la Filosofía. La Filosofía, que era considerada como la reina de las ciencias universitarias a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, se fue desgajando en materias propedéuticas que terminaron siendo un curso de cuatro asignaturas que se veía en los dos últimos años del bachillerato. Este se organizó tardíamente en Colombia, a partir de 1892, pero la Filosofía, ya convertida en disciplina escolar, fue la asignatura que daba el coronamiento de la formación intelectual, científica y moral a los jóvenes colegiales destinados a ser universitarios y hombres de bien. La Historia acompañaba esta formación, como parte de las Humanidades clásicas, hasta el cuarto año de bachillerato. Recordemos que Germán Colmenares identificó ese género de historia, el del arquetípico manual de Henao y Arrubla y sus similares menos gloriosos, como el de las “historias patrias”. José Manuel Restrepo, Groot o Vergara y algunos de sus herederos en las Academias de Historia, escribieron las historias mayores, mientras las *historias patrias* fueron los manuales para las escuelas y colegios. Pues bien, este régimen del bachillerato humanístico duró en Colombia hasta la década de 1970, cuando, tras largas y frustradas batallas libradas desde 1903 por la oposición liberal contra esa formación de los jóvenes en el latín, el grie-

go y la filosofía neoescolástica, las reformas curriculares desarrollistas destronan a la reina Filosofía. Ya es cosa de Perogrullo señalar que el declive de la enseñanza humanística fue también el declive de esas historias patrias, a la par que el canon mayor de la Historia Académica fue reemplazado de modo radical por la Nueva Historia, cuyo nuevo blasón es la científicidad que le da su contacto con las Ciencias Sociales empíricas, la Economía política, la Sociología y la Antropología.

Pero lo que no aparece tan evidente, es el proceso puesto en marcha por los reformadores educativos, que consistió en el desplazamiento paulatino de la Filosofía por las Ciencias Sociales en la formación de la mente, la ética y la civilidad de los jóvenes bachilleres. Sin perder el fondo de la tradición de valores patrios, la modernización educativa pide formar ciudadanos dotados de capacidades de análisis crítico e interpretativo, de procesamiento de información empírica, de correlación de variables y la comprensión de estructuras y fenómenos sociales complejos. Esta nueva finalidad educativa es la que explica y legitima el proceso de invención curricular de esa disciplina escolar *sui generis* que, con denominaciones variadas según los movimientos ministeriales, conocemos hoy como “Ciencias Sociales integradas”, esas que son vistas con horror por los científicos sociales puros, siendo los historiadores profesionales sus más acérrimos detractores. Los documentos curriculares oficiales, tanto nacionales como regionales, denominados Lineamientos Curriculares, Estándares de Competencias o más recientemente, los Derechos Básicos de Aprendizaje, son blanco de rechazo unánime por parte de historiadores como de maestros, aunque por razones opuestas: para los primeros porque parecen una mezcolanza ininteligible que borra el rigor de las disciplinas, en especial el de la Historia; y para los segundos porque aparecen como inadaptables a las realidades cotidianas de la escuela y aburridos.

Hay que hacer acá una precisión importante sobre la singularidad del sistema educativo colombiano, que se revelará decisiva. Es sabido que la ley 115 de 1994, artículo 77, decretó la autonomía curricular de cada institución educativa en el territorio nacional, ya fuese pública o privada. Ello implica que, en principio, cada institución y sus maestros son libres para diseñar sus currículos, textos, métodos y recursos y de hecho, están obligados a hacerlo. No se puede exigir libros de texto a los estudiantes.

La autonomía curricular tiene como fin que cada comunidad educativa pueda adaptar sus escuelas a sus necesidades locales y a sus idiosincrasias. Pero, para evitar el caos y la disparidad de calidades y resultados, el MEN tiene el deber de expedir esos lineamientos curriculares de orden nacional, que no imponen contenidos concretos, pero que fijan los aprendizajes mínimos para todos, de modo que puedan también ser evaluados masivamente. Este constituiría el marco ideal para la creatividad de los profesores y directivos, creando el mejor ambiente para el florecimiento de las disciplinas escolares como síntesis entre las culturas locales y las exigencias nacionales e internacionales de aprendizaje. Esto es lo que no han entendido los universitarios puristas o los políticos fundamentalistas que piensan la obligatoriedad como una uniformización nacional de contenidos de una asignatura como la Historia, y en esto, el MEN tiene toda la razón en no negociar sus políticas con los representantes de las disciplinas mayores: estas no son adaptables ni reductibles mecánicamente a las lógicas escolares. El camino de la transposición didáctica es pedagógica y políticamente muy largo y muy complejo, y si los historiadores no aceptamos la especificidad de las Ciencias Sociales escolares, no estamos ni siquiera alineados en el punto de partida mínimo para esa negociación.

Por otra parte, los historiadores científicos también tras 50 años de Nueva y Novísima Historia, no hemos logrado una transposición didáctica amplia y creativa de los espesos volúmenes producidos por la investigación académica a materiales realmente utilizables por los maestros, ante todo. Sería absurdo que ignorase aquí las honrosas y escasas excepciones (Jaramillo Uribe, Tirado Mejía, Palacios, y recientemente, Melo y Mejía), pero a pesar de sus admirables esfuerzos de síntesis y divulgación, esos textos no son considerados como textos didácticos; mientras que, al mismo tiempo, los textos escolares de Ciencias Sociales producidos por las editoriales comerciales son patéticos y los maestros sólo los usan *in extremis*, y siempre mezclados con muchos otros tipos de materiales al alcance de su creatividad o de su precariedad: videos, wikipedia, textos literarios, los manuales de los historiadores, guías inventadas o copiadas. Ellos crean la disciplina escolar cada día en sus aulas, pero ello, también salvo honrosas excepciones, procedentes sobre todo de las comunidades indígenas y negras, no queda registrado de modo

que pueda ser acumulado, replicado y circulado entre todos los profesores de Sociales del país o de las regiones.

En resumen, puede decirse que, tras cincuenta años de experimentación para configurar las Ciencias Sociales como disciplina escolar, no lo hemos logrado aún. Ahora bien, hablando como historiador de la educación, en este punto diría que no hay que desesperar, pues si la filosofía como disciplina escolar dominó los currículos por muchos siglos, la creación de una nueva cultura escolar alrededor de las Ciencias Sociales integradas lleva, relativamente, poco tiempo, y si historiadores y maestros acordamos las pistas correctas, lo lograremos.

Pero, ¡oh pesimismo!, existe un gran enemigo agazapado que mencioné arriba apenas de paso. Se trata de la nueva oleada de pruebas estandarizadas que globalizan, desde lo local, con las pruebas Saber, hasta lo internacional con las pruebas PISA y similares. He elogiado antes la autonomía curricular y he mencionado que el MEN busca organizarla a través de lineamientos y estándares. Pero esos estándares no eran realmente acatados hasta que se amarraron a los indicadores de calidad medidos por las pruebas masivas mencionadas. Todos los maestros saben que tienen autonomía para diseñar sus programas, pero todos sabemos que el sistema de evaluaciones termina sesgando de modo perverso el sistema: todos los currículos y las prácticas pedagógicas terminan siendo arrastradas a lograr los mejores puntajes en esas pruebas. Ese ha sido realmente el dispositivo que ha empobrecido las disciplinas escolares fuertes y clásicas, como las matemáticas, las ciencias naturales y el lenguaje, y ha impedido la constitución de las nuevas disciplinas escolares para la formación de ciudadanos con conciencia crítica de país y con memoria histórica.

Termino con una sugerencia breve, apenas para iniciar un debate sobre el tema: la tarea inmediata de los historiadores, sociólogos, antropólogos, es decir, de los científicos sociales es escribir, escribir, escribir. Ensayar libros de síntesis sobre Colombia: sobre su historia, relatándola, pero además analizándola, y sabemos que estos análisis se apoyan en los conceptos y modelos de las Ciencias Sociales. Textos de síntesis con fuentes, imágenes, links de internet, audios y videos destinados a fortalecer la formación y la información de los profesores de sociales. Esto es, construir el corpus de base para las Ciencias Sociales escolares. Todo

ello es urgente, mientras se van adelantando las más lentas discusiones, reformas, negociaciones y batallas entre MEN, sociedad civil, académicos y maestros.

Bibliografía

Chervel, André. “Histoire des disciplines scolaires, un champ de recherche” *Histoire de l'éducation*. 38 INRP, (1988): 59-139.

Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique editores. 1998.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 1, n.º. 1, (2005): 83-115.