



El maestro de historia en el campo intelectual¹

The history teacher in the intellectual field

O professor da história no campo intelectual

Ferney Quintero Ramírez

¹ El presente artículo reflexivo se inscribe en la línea temática sugerida: “¿Qué papel desempeñan hoy los maestros y maestras en los centros de investigación y cómo se relacionan con ellos?”.

Ferney Quintero Ramírez²

² Docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: f.quintero.ramirez@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2123>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

Resumen

El presente artículo indaga por las relaciones sociales que posibilitan la participación y el trabajo intelectual al maestro de historia en la disciplina histórica. El contexto en el que se ubica el análisis tiene una doble vía: la autonomía de la disciplina histórica como campo intelectual, y el seguimiento de las huellas dejadas por la disciplina histórica en la escuela bogotana. El maestro de historia aparece como una figura central en tanto establece una relación constitutiva con el saber histórico.

Palabras clave:

Maestro de historia, campo intelectual, disciplina histórica, enseñanza de la historia.

Abstract

In the present article one inquires about the social relations that allow the history teacher to participate in the intellectual field of the historical discipline and to carry out an intellectual work. The context in which the analysis is located has a double way: the autonomy of the historical discipline as an intellectual field and the follow-up of the traces left by the historical discipline in the Bogota school. The history teacher appears as a central figure as it establishes a constitutive relationship with historical knowledge.

Keywords:

History teacher, intellectual field, historical discipline, teaching history.

Resumo

No presente artigo, indaga-se sobre as relações sociais que permitem ao professor de história participar no campo intelectual da disciplina histórica e realizar um trabalho intelectual. O contexto em que se situa a análise tem um duplo caminho: a autonomia da disciplina histórica como campo intelectual e o acompanhamento dos traços deixados pela disciplina histórica na escola de Bogotá. O professor de história aparece como figura central ao estabelecer uma relação constitutiva com o conhecimento histórico.

Palavras-chave:

Professor de história, campo intelectual, disciplina histórica, história docente..



IDEP - 

Introducción

Recorrer el trabajo de Bourdieu (2002), particularmente su ensayo “Campo intelectual y proyecto creador”, permite encontrar un aparato conceptual que brinda la posibilidad de tomar un camino distinto al acostumbrado para explorar y comprender la relación del maestro con la disciplina histórica. Desde su perspectiva, es posible afirmar que el maestro realiza un trabajo intelectual y está sometido a un conjunto de relaciones sociales que lo posibilitan. Aunque, como en la relación entre Marx y Feuerbach, se tratara de un trabajo de “apropiación de pensamientos”:

[...] sería asimismo imprudente reducir la presencia de Feuerbach en los textos de Marx entre el 41 y el 44 a su sola mención explícita. Ya que numerosos pasajes reproducen o copian directamente los desarrollos feuerbachianos, sin que el nombre de Feuerbach sea citado en ellos... Pero ¿por qué Marx debía citar a Feuerbach cuando todos lo conocían y, sobre todo, cuando él se había *apropiado de su pensamiento* y pensaba en sus pensamientos como en los suyos propios? (Bourdieu, 2002, p. 45).

Se piensa en un maestro que “rumia” pensamientos de los historiadores como los suyos propios. Un esfuerzo intelectual que ya lo sitúa en una posición dentro del campo intelectual de la disciplina histórica. Si es un productor, como el ejemplo mismo de Darío Betancourt, Jaime Jaramillo o Germán Colmenares, tal posición permite descubrir diversas relaciones sociales y un mayor peso funcional en el campo. Después de todo, como plantea Plá (2012), la enseñanza de la historia es una de las salidas profesionales del historiador.

El asunto se presentó como un problema cuando ya llevaba más dos años de enseñanza de la historia en un colegio público (2014-2015) y uno en un colegio privado (2016) de Bogotá; entonces empecé a ver con asombro y preocupación la indiferencia, el desdén, con que algunos colegas manifestaban su valoración hacia el campo disciplinar de la historia. Ni se mostraban interesados en el desarrollo del campo, ni frecuentaban las lecturas de

obras históricas (Mora, 2015) ¿Por qué el maestro no lee a los historiadores?, fue la pregunta que comenzó a afanarme³.

Ese problema se me presentaba claro: maestros de historia que repetían datos, reproducían dogmas, volvían sobre las viejas valoraciones de los acontecimientos pero agrupados bajo el impulso y la autoridad de la disciplina histórica⁴. ¿Cómo podía alguien hablar en nombre de un saber si su relación era de extrañamiento con él? Así volví la mirada sobre el sociólogo francés que ilustró mi búsqueda.

No se trata de incurrir en un prejuicio sobre el maestro de historia. De hecho, las investigaciones que se concentran en su ejercicio en la escuela bogotana han dejado huellas. Desde 2004 se puede encontrar una línea de continuidad en la indagación y recopilación de las rutas pedagógicas que sigue el maestro de la capital en la enseñanza de la historia, así como sus apuestas, experiencias e innovaciones (Rodríguez, 2004; Cortés, 2011; González, 2011; Londoño, Aguirre y Sierra, 2015; Amaya, 2015).

Sin embargo, pensar al maestro de escuela como en quien realiza un trabajo intelectual enmarcado en un saber disciplinar es un campo inexplorado. El sentido común predominante repite que el saber disciplinar se produce en la universidad y en los centros de investigación, que al maestro de escuela le compete exclusivamente el subcampo de la recontextualización. Por ello, una orientación que deberían seguir las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en la ciudad es descubrir al maestro como productor de saber histórico (González, 2011).

Comprender la relación del maestro con la disciplina histórica es dirigir la mirada al sistema de relaciones sociales que afectan la producción y circulación del saber producido desde este campo. Ahora bien: ¿El maestro, confluyendo con los productores, despliega una fuerza, oponiéndose o sumándose a la fuerza de ellos? Valorar su pertenencia al campo en la posición de productor no es reducirlo a uno más de un conjunto de agentes yuxtapuestos, sino, mejor, concebirlo como una fuerza que emerge, se opone e integra con otras, contribuyendo a estructurar el campo en un período específico.

³ Decía Nietzsche: "Si hay una ausencia de espíritu histórico es porque se piensa de una manera esencialmente ahistórica". Es decir que mientras los conocimientos históricos se presentan en mayor cantidad y de manera repetitiva, casi que recitados de memoria (circunstancia palpable en la escuela bogotana), no se actúa de manera histórica sino que, paradójicamente, es un comportamiento ahistórico, ya que puede ser muy contrario (contraproducente) a lo que se vive en la propia época.

⁴ Darío Betancourt nos presenta una conceptualización de la historia tradicional objeto de la enseñanza (1993).

Pertenecer esta área implica ser objeto de determinaciones como que: la posición en ella implica unas propiedades resultado de las condiciones históricas y sociales que estructuran el campo (autonomía, producción, instancias de consagración, instancias de difusión, etc.); acarrea una participación en el campo cultural (sentido público); y ocasiona una autoridad en el campo (un poder o un peso funcional).

Legitimidad cultural del conocimiento histórico producido en el campo

Siguiendo a Bourdieu, es preciso sostener que la autoridad es un efecto de la legitimidad cultural del campo intelectual. Así, una definición plausible de legitimidad cultural es reconocer que:

[...] la historia de la vida intelectual, dominada por un tipo particular de legitimidad, se definió por oposición al poder económico, al poder político y al poder religioso, es decir, a todas las instancias que podían pretender legislar en materia de cultura en nombre del poder o de una autoridad que no fuera propiamente la intelectual (Bourdieu, 2002, p. 10).

En tal sentido, el campo de la disciplina histórica ya no está legitimado externamente por una autoridad económica, política o religiosa, sino que ha alcanzado una autoridad propia que legisla sobre el pasado (al interpretarlo) y, con ello, participa en la cultura. La legitimidad que reclaman para sí los agentes pertenecientes al campo es auténtica e incluso opuesta al poder económico o político. Hay una independencia en el derrotero epistémico del campo. Desde luego, para nuestro caso, hasta muy avanzada la República, el campo estuvo bajo la legitimidad externa de los partidos políticos, de la élite y de la iglesia, hasta que se liberó de dicha dependencia asentándose en las universidades y en nuevas instancias de consagración, allí se organizó como un campo intelectual, posibilitado para competir por la legitimidad cultural (Melo, 2000).

Considerando dicha perspectiva, es importante advertir la crítica que Ayala (2003) hace a aquellas investigaciones que estratégicamente intentan establecer el campo intelectual en Colombia. Para Ayala no ha habido muchos esfuerzos teóricos en este sentido, y los pocos planteados, en especial el trabajo de Urrego (2002), tienden a enfatizar en los intelectuales que incidieron en el poder antes que en quienes contribuyeron a la estructuración del campo; al tiempo, no se consideran los obstáculos históricamente constituidos en Colombia para la formación de un campo intelectual antes de la década de 1960, al margen de un campo intelectual oficial que existió desde muchas décadas atrás. Además, Ayala también

señala que lo acontecido en 1962 se debió a la emergencia de unos intelectuales que se preparaban para opinar sobre el problema más urgente en esa Colombia: el conflicto armado⁵.

Diversos autores, como Melo y Urrego⁶, han planteado que la autonomización del campo intelectual (incluida la disciplina histórica) en nuestro país se logra durante la década de los sesenta, cuando se da la separación entre los historiadores ceñidos al interés de los partidos (o de la unidad nacional) y los profesionales. La consagración en obras históricas de algunos intelectuales⁷ es el punto de arranque y se extiende a centros de investigación⁸, revistas especializadas como *Studium* y *Anuario colombiano de la historia social y de la cultura*, y, más aún, a editoriales fundadas por los mismos intelectuales como Oveja Negra y La Carreta (Melo, 2000).

Entre más se multiplican las instancias de consagración intelectual de la disciplina histórica (programas, departamentos, congresos, asociación de historiadores, centros de investigación, etc.); así como las instancias de difusión (revistas especializadas, editoriales o manuales); mientras el público se extiende y se diversifica, el campo se configura como un sistema de mayor complejidad pero independiente, es decir, adquiere la autonomía relativa para constituir su propias apuestas epistémicas, lo que resulta insoslayable para estar legitimado en la sociedad.

Es también a partir de la autonomización del campo disciplinar de la historia que aparece un productor especializado, un intelectual autónomo preocupado solo por la cientificidad del saber histórico, sin prestar atención a alguna restricción impuesta externamente, implicado en las exigencias constitutivas de la disciplina (como la

objetividad), sometido a un conjunto de reglas metodológicas y participando de las instancias de consagración y difusión creadas: ¿O acaso los resultados de una investigación histórica tienen que ser modificados para satisfacer las demandas de una legitimidad externa?

Al contrario, en la medida en que el campo gana autonomía, el productor de conocimiento histórico muestra indiferencia por la recepción de sus hallazgos. Confía en su esfuerzo científico, su trabajo es lo suficientemente válido para reclamar legitimidad cultural. El saber que en él se halla expuesto es cobijado por la fortuna de pertenecer al campo. En ese sentido, el campo disciplinar de la historia determina al productor.

Las circunstancias históricas que posibilitaron un productor del saber histórico implicaron, simultáneamente, un cambio en la relación con los receptores. Al convertirse en producción especializada quedó sometida a las mismas circunstancias de la producción general en una sociedad industrial; la disciplina histórica adquirió, además, las características de una “ciencia” y la formación de historiador obtuvo protagonismo, convirtiéndose en una regla para ser productor de saber histórico⁹.

No debe sorprender entonces que el conocimiento histórico se pueda comprar y vender como cualquier producto en el mercado. Aun cuando se afirme la “cientificidad” de éste y al historiador como “profesional”. Paradójicamente, el establecimiento de un público o de un mercado de compradores de conocimiento histórico es lo que posibilita la formación de un conjunto de profesionales intelectuales. Como dice Bourdieu (2002), las relaciones entre agentes de la “producción intelectual” también contribuyen a la estructuración del campo intelectual. En la sociedad industrial se masifica la producción, lo que lleva a pensar que quien accede al producto (al volverse historiador o consumidor de conocimiento histórico), o quien logra vender algo en el mercado (su investigación o un artículo), también lo vincula al campo.

Los agentes inmersos en una relación económica también son afectados por la mediación o la significación del conocimiento histórico. No es posible que su valor se reduzca a lo económico; la relación económica contribuye a la consagración del productor del campo disciplinar de la historia. Sostener lo contrario sería tanto como mantener que es un saber que no compite por la legitimidad cultural. La circulación del conocimiento histórico en el mercado nunca está desprovista de ella.

El conocimiento histórico está desarrollado hasta cierto límite, ampliarlo significaría responder a las exigencias de constitución que se establecen en el campo disciplinar. Cuando se afirma que el maestro

⁵ Comparto con Ayala la preocupación frente a la necesidad de realizar investigaciones monográficas más detalladas para hacer seguimiento a la historia del campo intelectual en Colombia.

⁶ Melo plantea un orden cronológico paradigmático del campo disciplinar de la historia en el país, sin muchas diferencias entre los autores que plantean el tema. Se trata de predomios y no de etapas superadas: un primer período que antecedió a la profesionalización de la disciplina; la irrupción como un campo científico; la nueva historia y la prolijidad de los años ochenta; y, finalmente, la paradoja de una consolidación institucional en medio de una crisis de paradigmas (Melo, 2000); por su parte, Urrego (2002) presenta tres períodos: De la subordinación a los partidos tradicionales; de ruptura y creación de un campo cultural (1961-1982); y de reintegración al Estado a partir de los años ochenta.

⁷ Como Juan Friede, con *El indio en lucha por la tierra (1944)* y *Los Chibchas bajo la dominación española (1974)*; Luis Ospina Vásquez con *Industria y protección en Colombia 1810-1930 (1955)*; Orlando Fals Borda, con *El hombre y la historia en Boyacá (1957)*; Jaime Jaramillo y *El pensamiento colombiano en el siglo XIX (1964)*; Álvaro Tirado, con su *Introducción a la historia económica de Colombia (1971)*; y Germán Colmenares con *Historia económica y social de Colombia, 1537-1719 (1973)*.

⁸ Juan Friede, por ejemplo, publica por primera vez su producción en el Instituto Nacional Indigenista de Colombia.

⁹ La apertura de los programas de pregrado en las universidades colombianas arrancó a mediados de la década de los sesenta (Melo, 2000).

establece una relación con el campo, se hace referencia a él como productor que contribuye a la constitución del saber histórico (incluso científico). Ello también significa que si solo pertenece al mercado de los consumidores de conocimiento histórico, por mantenerse como agente del sistema de producción intelectual, contribuye a la legitimidad cultural del mismo, marcando como horizonte un trabajo de apropiación, en el sentido ilustrado anteriormente.

El sentido público del conocimiento histórico

No se ha esclarecido plenamente lo que implica que el historiador dirija su producción a la escuela; depende, como otros intelectuales, de la representación social que se origina en la relación con sus lectores. En tal sentido, Bourdieu (2002) acuñó el concepto de representación social para referirse a que los intelectuales dependen de la imagen que los demás tienen de ellos, es decir, que la sociedad tiene de ellos, pues define cualidades y con base en ellas hace exigencias correspondientes (o coherentes), eso también establece el valor de sus obras y la validez de sus argumentos.

Así, aunque el intelectual no preste atención a esta definición social de él y de su obra, ella lo obliga a reformular su producción, pues “la sociedad interviene en ella rechazándola o aceptándola, visibilizándola o invisibilizándola” (Bourdieu, 2002, p. 18). Toma entonces relevancia pensar si el maestro lee las producciones de los historiadores. Los juicios que se hacen del historiador en esta época parecieran demostrar la ausencia de una demanda social del saber histórico¹⁰: ¿La representación que se hace el maestro del historiador desvalora o sobrevalora, niega o afirma, la validez de su trabajo investigativo? El historiador no puede aislarse de la sociedad, ella termina actuando en su trabajo, pues lo define socialmente. Aunque sea una representación social estereotipada y reductora¹¹ llega a implicarlo de tal manera que su capacidad productiva depende de la acogida social de su obra.

Es posible ejemplificar este postulado con la figura de Darío Betancourt, quien sigue gozando de una definición social como historiador crítico y comprometido, que coincide con una producción enmarcada en una tradición de historia social de la violencia de derecha en el país. Esa verdad social de su trabajo se erige como expresión “pre-reflexiva” de la obra (antes de su lectura).

¹⁰ Ante la pregunta por un historiador o por una obra en específico, no es extraño encontrar en el ambiente escolar bogotano un total desconocimiento, una referencia a su irrelevancia para el trabajo que hay que desempeñar en la escuela o aludir a su carácter teórico como algo negativo para la misma. Véase la investigación de Londoño, Aguirre y Sierra (2015).

¹¹ “Academicista”, “muy avanzado”, “complejo”, “eurocéntrico”, “marxista”, “posmoderno”, “popular”, “subversivo”, “crítico”, “erudito”, etc. Apuntes personales.

Del mismo modo, el texto *Historia de Colombia grado noveno*, de Kalmanovitz y Duzán (1985), fue catalogado como “peligroso” y con sesgo ideológico por Germán Arciniegas, Presidente de la Academia Colombiana de Historia, y eso llevó a que se solicitara expresamente sacarle de circulación, incidiendo en su acogida social.

¿Cuál es la importancia de develar la relación entre un lector y una obra histórica para la escuela? Si partimos de que la interpretación del pasado o el saber histórico depositado en los libros no crea unos lectores moldeados por él, es decir, que no “crea un público”, se caería en el error de analizar y valorar internamente las obras de los historiadores, haciendo el análisis ficticio y errado (Mora, 2015); pero, si se parte de que las interpretaciones de nuestro pasado, retratadas en los libros de historia, actúan fuertemente sobre la sensibilidad o la razón de los lectores, se adjudicaría el derecho de analizarlos internamente (Bourdieu, 2002).

Por eso se plantea que un intelectual se consagra con una producción específica (Bourdieu, 2002). Además, eso le da cierta seguridad para restringir su producción a ese ámbito, confiando en que tendrá una valoración similar. Ahora bien, el historiador consciente de la exigencia en la constitución del conocimiento histórico no juega a satisfacer la representación que se tiene de su trabajo, pesa más la verdad objetiva que remite desde el campo disciplinar. Pero la verdad social, que no proviene del que la produce, sino de quienes reciben el conocimiento histórico, se expresa con una aceptación o un rechazo, un reconocimiento o desconocimiento, llevando a condicionar o transformar futuras producciones del intelectual, de suerte que:

La diferencia entre verdad social y verdad objetiva es que la primera proviene de la representación, mientras que la segunda tiene que ver con la significación contenida en la producción del intelectual con respecto a los desarrollos del campo intelectual, es decir, en cuanto a su desarrollo lógico, su potencial argumentativo provendría desde el mismo campo, por ejemplo, de otros productores (Bourdieu, 2002, p. 20).

Podría aventurar la hipótesis de que la verdad social que llega a los historiadores colombianos es la irrelevancia de su conocimiento para la escuela (para el maestro), obligándolos a abandonarla como un ámbito posible y refugiarse en la verdad objetiva del campo. Aunque es de suponer que no todos los productores de conocimiento histórico tienen una representación tan consciente de su trabajo (Bourdieu, 2002).

La objetivación crítica de la historia patria puede ayudar ilustrar también lo que sería una verdad objetiva (Bourdieu, 2003); no obstante, aunque haya una representación social, no podría haber

una objetivación crítica desde una relación de extrañamiento con el conocimiento histórico. Por el contrario, en una relación de “lectura crítica” u objetivación de las producciones de los historiadores, sí es posible contribuir a la definición y orientación del mismo.

Esto es lo que Bourdieu denomina el “sentido público” de una obra, con respecto al cual se establece una relación “constitutiva” entre el productor y otros agentes del campo (2002, p. 25). En efecto, pueden influir en su elaboración y no solo en la circulación; es tanto como decir quién valida o rechaza el conocimiento histórico: bien podría hacerlo un especialista o intelectual, tal vez audaz y con autoridad, para negar u otorgarle validez; o bien los investigadores en la universidad, investidos por su autoridad (no necesariamente institucional), quienes descartan alguna contribución intelectual o, por el contrario, descubren la fuerza de nuevos razonamientos; o bien el maestro que desde su lugar social contribuye a universalizar esa interpretación del pasado, a rechazarla con argumentos, invisibilizarla o repudiarla.

Una cuestión interesante, abordada oportunamente en las investigaciones, gira alrededor de pensar el lugar de maestro de historia en tanto espacio estratégico de enunciación¹²; pero la perspectiva de Bourdieu (2002) abre la posibilidad de indagar por la procedencia de la autoridad que define el conocimiento histórico que ha de llegar a la escuela. Los manuales de historia de otras épocas eran resultado de una selección del historiador, orientada por la verdad objetiva procedente del campo, es decir, por su autoridad¹³: ¿El maestro de historia encarna esta autoridad al realizar un trabajo intelectual a partir del conocimiento histórico¹⁴?

La tesis de este artículo es que el ejercicio de mediación o traducción del conocimiento histórico a la escuela, llevado a cabo por el maestro, pierde sentido al abandonar la relación constitutiva con él. Por alguna razón aparecieron unos agentes mediadores que no pasan desapercibidos: los editores de manuales de ciencias sociales (inclúyanse otros agentes que intervienen en la producción y circulación del conocimiento histórico), quienes confían en su

olfato para conocer el mercado, pues comprenden que “el maestro no busca el saber histórico sino la solución a un problema operativo en la escuela” (Mora, 2015, p. 45); y los diseñadores y reguladores de la política educativa, que están decididamente dirigidos a una integración curricular en ciencias sociales.

Si algunos intelectuales son contratados por el MEN para construir los estándares y las competencias básicas, es porque se reconoce implícitamente que representan una autoridad en este campo, pero el productor de conocimiento histórico que se reduce a atender los criterios del MEN permite que la legitimidad sea externa al campo (por eso es posible explicar el oxímoron de “un horizonte epistemológico definido por la política educativa para las ciencias sociales”¹⁵).

En consecuencia, el MEN encarna una autoridad respecto al conocimiento histórico que debe circular en la escuela, e instaura mecanismos de control para la circulación de este saber científico mediante la evaluación (Rodríguez, 2010), y nuevos mecanismos como los “derechos básicos de aprendizaje” (control de los padres hacia la escuela y el maestro).

El sentido público de las obras históricas es una objetivación progresiva. Con ello se ha de entender que, desde su aparición, un saber histórico expuesto en una obra está sometido al movimiento de las objetivaciones que, por su crítica o apreciación, se van encadenando en las relaciones sociales. En consecuencia, con su formación en la universidad, se transfiere al maestro de historia un sentido público del conocimiento histórico por medio de las valoraciones que, desde su origen, se hacen de obras específicas.

Allí, en la universidad, se asume que, como decía Bernardo Tovar a sus alumnos “a partir de los setenta inicia una historia colonial basada en nuevas fuentes y abarcadora de nuevos temas” (Cortés, 2011); lo cual ya extiende una marca sobre las obras posteriores a esa fecha. A ello se pueden agregar -por citar un ejemplo más concreto- nuevas marcas provenientes de obras que, por ejemplo, se refieren a los comuneros como “revuelta anticolonial”, como una “revolución social” o como “movimiento pre-independentista”; objetivaciones que también llegan a manuales de ciencias sociales y al currículo escolar¹⁶.

La cuestión también debe girar sobre la representación que el maestro se hace de sí mismo con respecto al conocimiento histórico: ¿Se siente propietario de este saber?; ¿asume una relación tensional con él?; ¿se siente ajeno a él?; ¿lo considera innecesario?;

¹² Las investigaciones de Mireya González sobre la enseñanza de la historia en Bogotá (2011) comparten esta preocupación, al plantear al maestro como encarnación de un saber pedagógico; y los trabajos desarrollados en España por Raimundo Cuesta también plantean a un maestro detentador de un saber y un poder.

¹³ Ejemplo de ello fue el trabajo realizado por Jaime Jaramillo Uribe en el *Manual de historia de Colombia* (1978), luego reeditado en la *Nueva Historia de Colombia*, Vol. 1 (1989) por Álvaro Tirado Mejía. También lo aconteció con Kalmanovitz y Dusan (1985, 2010).

¹⁴ El maestro también como agente del campo intelectual de la educación. Es decir, en él se reúnen condiciones para participar en el campo disciplinar de la historia y en el campo intelectual de la educación; por tanto, sus conceptualizaciones también implican la pedagogía.

¹⁵ Se ha planteado que la no definición de un horizonte epistemológico para el área de ciencias sociales es una falencia de la ley 115 de 1994.

¹⁶ En algunos planes de estudio “Los comuneros” son presentados como parte del periodo independentista, en otros como pertenecientes a una historia más colonial.

¿se siente incapaz de tratarlo? Como la docente que confesaba su preocupación por conmemorar la independencia y no saber cuál era el tratamiento correcto del tópico (mientras para los historiadores es un problema teórico), resignándose a tomar la vieja versión del Veinte de Julio: “La historia del florero”¹⁷.

En este caso, la representación de la maestra es una no implicación en la constitución de ese saber; es ajeno a ella. ¿Cuál es la causa que le lleva representarse así? Usa como referencia representaciones del maestro con las cuales no tiene que implicarse en la relación con el conocimiento histórico para enseñarlo, por paradójico, este lugar es una identidad social en la actualidad: se puede operar en el aula sin conocimiento histórico.

El sentido público del saber histórico de ningún modo se puede definir como individual, es principalmente colectivo porque, en el proceso de hacer público este saber, intervienen diversos agentes que con sus relaciones sociales van integrando las representaciones sociales sobre él y sobre su productor; además, también integran la representación que los agentes hacen de sí mismos con respecto al saber (por ejemplo, la de desconocimiento o la de lector), atribuyéndose cierta posición y adquiriendo una función en el campo intelectual (extrañamiento u objetivación crítica).

En conclusión, el trato con el conocimiento histórico está mediado por la relación con el sentido público de la obra histórica. La apreciación más singular y más personal que alguien pueda hacer de este conocimiento necesariamente está referida a una valoración que se fue integrando progresivamente, nadie parte de cero para valorar el saber histórico producido, se relaciona con obras históricas ya apreciadas; la última valoración es una conjunción de juicios posibles que sobre ella se podrían hacer¹⁸ (Bourdieu, 2002), por ello la interacción se da en un nivel complejo de actos intelectuales como, por ejemplo, entre el maestro-productor y el maestro-lector.

Peso funcional del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica

Como afirmara Bourdieu, la estructura dinámica del funcionamiento del campo intelectual se debe a la interacción entre dos instancias: los agentes aislados (como el productor, el lector, el maestro, el estudiante); y los sistemas de agentes (como la escuela, la universidad, la asociación de historiadores o los congresos de historia). Estas partes, que también serían constitutivas del campo, están relacionadas entre sí; su funcionamiento es consecuencia de su interdependencia, pero se diferencian porque unas tienen más peso funcional que otras (más fuerza, más poder), por tanto, contribuyen de manera desigual a estructurar el campo.

La función y el carácter de cada parte, aislados o sistemas, dan posición en la estructura, su autoridad oscila y se reconoce en la interacción, ejerciéndola sobre los receptores del saber histórico; sin embargo, ambas colaboran o confluyen en la competencia por la consagración o la legitimidad intelectual del campo (Bourdieu, 2002, p. 34). De tal forma, se acepta que un productor de saber histórico tiene más fuerza que un lector, así como un maestro de historia, dentro del campo, tiene más fuerza que un estudiante.

No obstante, confluyen como “una pluralidad de agentes” en la imposición de una norma cultural; a través de las producciones o las reglas para producir el saber histórico, dicha norma es determinada también por unas condiciones políticas y económicas. Para ilustrarlo debemos comprender: ¿Por qué está presente el saber histórico en un ritual como la izada de bandera?; ¿por qué se justifica como legítima la historia patria, comprometiendo en ello la posición del maestro en el campo?; ¿acaso el maestro no tiene la fuerza para tensionar ese saber histórico?

Si el maestro es marginal en el campo, esa marca la lleva indispensablemente su relación con el conocimiento histórico. Ante la insinuación de un colega, refiriéndose al decaimiento demográfico en la Colonia, la docente mencionada afirmó: “No tiene alguna importancia la cantidad de aborígenes arrasados por el colonizador español, el hecho fue que los arrasaron [...] además resulta complejo para los niños, es mejor hacer una semblanza de Jiménez de Quesada”. Con su comentario la maestra traiciona la verdad objetiva del campo disciplinar, centrada en buscar las causas, la exactitud de ese decaimiento, y denota un trato desprolijo con esa verdad, un abandono del conocimiento, pero sirviéndose de un sentido público de la historia colonial.

Los distintos registros por los que se expresa el saber histórico (libros, televisión, cine, revistas, redes sociales, etc.), están jerarquizados en niveles determinados por la legitimidad cultural,

¹⁷ Por solicitud de la docente de sociales, durante nuestro trato personal, se reserva su identidad, pero es posible anotar que fue postulada cinco veces al Premio Compartir al Maestro.

¹⁸ Por tal motivo, se explica la posibilidad de plantear la historia patria como una memoria oficial (Rodríguez, 2010). Hay una conjunción de la valoración hecha de la historia patria con el desarrollo teórico de la memoria.

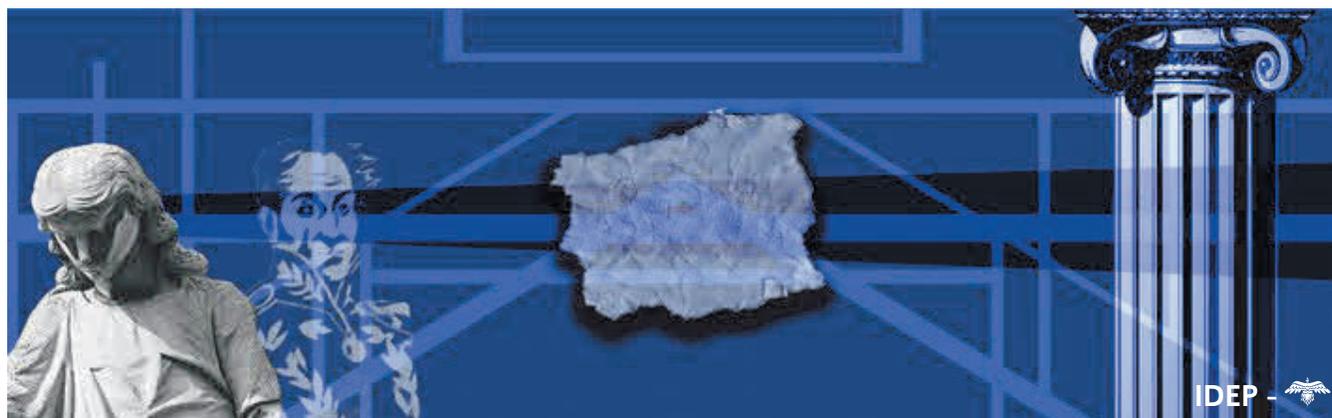
máxime si “todo individuo, lo quiera o no, lo admita o no, es y se sabe colocado en el campo de aplicación de un sistema de reglas que permiten calificar y jerarquizar su comportamiento bajo la relación de la cultura” (Bourdieu, 2002, p. 34).

Al situarse fuera de la cultura “legítima” (por ejemplo, el espectador de una telenovela como *La Pola*¹⁹ o *Los Tres Caínes*²⁰), no tiene mayor obligación que la de un consumidor; puede juzgar libremente sin esforzarse en cambiar de posición. Pero dentro de la cultura “consagrada” tiene que estar sujeto a las normas objetivas y a una disposición científica. De hecho, un medio de expresión tan poderoso como la televisión, en relación con un medio tradicional como la obra histórica, y en muchos casos adoptando su tono y sus recursos, se ve obligado a contactar a un intelectual, reconoce implícitamente la autoridad que detenta la legitimidad cultural del historiador o del maestro.

A modo de conclusión

La posición que el maestro ocupa en el campo disciplinar de la historia se puede determinar en la relación de participación con las obras históricas. Todo esfuerzo intelectual implica, como condición, dirigir la actividad hacia un legado de generaciones pasadas que ha sido recreado, reinterpretado y transformado por los contemporáneos. Se puede sostener con tal herencia una relación que oscila entre la gravedad y la levedad, entre el esfuerzo y la mediocridad; sin embargo, estamos condicionados a dirigirnos a esas regiones del campo cultural, nadie se salva de usar referentes²¹. Ceñirse a ciertos pensamientos, prácticas, formas de hablar, selección de citas y conceptos adquiridos, o encapricharse con metáforas, es un efecto de la vinculación con el campo.

No se pueden omitir las relaciones sociales instauradas desde el momento que emergió un campo intelectual en el país dotado de una autonomía relativa frente a lo político, lo económico y lo religioso: ahí es preciso ubicar la relación del maestro con el conocimiento histórico. De ella, se infiere que la posición del maestro frente a la cultura no solo se reduce a una transmisión (pues esta función también la realizan los productores), ni a una competencia por la manipulación de los bienes de la cultura, sino que también involucra la complementariedad.



¹⁹ Telenovela producida por RCN que recrea de una manera romántica y exaltada la vida de Policarpa Salavarrieta, “heroína” de la independencia.

²⁰ Telenovela producida por RCN que recrea la vida de los hermanos Castaño, fundadores del paramilitarismo en el Nordeste y el Urabá Antioqueño.

²¹ En el interesante ensayo de Hannah Arendt *La tradición y la época moderna*, propone ubicarse en la posición de sujetos tensionados entre la tradición y la modernidad, perspectiva interesante para pensar al maestro.

Referencias

- Amaya, B. (2015). *Estrategias para la enseñanza de la historia de Bogotá: narrando una experiencia pedagógica*. Trabajo presentado en el Seminario sobre enseñanza de la historia, Bogotá, SED.
- Ayala, C. (2003). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 30, pp. 385-388.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (2002). Campo intelectual y proyecto creador. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Monttessor, pp. 9-50.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Alianza.
- Cortés, H. (2011). *Los comuneros: ¿Una revuelta anti-colonial?* Tesis no publicada. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- González, M. (2011). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar en construcción. *Memoria del III Congreso de investigación y pedagogía*. Tunja: UPTC.
- Kalmanovitz, S., y Duzán, S. (1985). *Historia de Colombia, grado noveno*. Bogotá: El Cid.
- Leal, G. (2000). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo, pp. 153-177.
- Londoño, R., Aguirre, M., y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar*. Bogotá: SED.
- Melo, J. (2000). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En Leal, F., y Rey, G. (Eds.), *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia* (pp. 153-178). Bogotá: Tercer Mundo.
- Mojica, J. C., y Silva, O. (2000). La enseñanza de la historia en Colombia. *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de paz*. Bogotá: CAB, pp. 83-161.
- Mora, P. (2015). *La lectura de obras históricas en maestros de colegios públicos y privados de Bogotá, 2010-2015*. Tesis no publicada. Bogotá: Universidad Distrital.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, No. 84, pp. 159-184, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i84.1172>
- Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Rodríguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el centenario de la independencia: el compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Revista Folios*, No. 32, pp. 23- 42, <https://doi.org/10.17227/01234870.32folios23.41>
- Urrego, M. (2002). *Intelectuales, Estado y nación en Colombia. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991*. Bogotá: Siglo XXI editores, <https://doi.org/10.4000/books.sdh.262>
- Uribe, J. (1978). *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá: Colcultura.