

Reseñas

Entre la caridad cristiana y la beneficencia ilustrada

Diálogos incompletos con el texto *Sujeción, corrección y disciplina: pedagogía social de masas en Santa Fe de Bogotá 1780-1820*, de Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Alexis V. Pinilla Díaz

La lectura de un texto implica un acto de creación, esto quiere decir que nadie lee el mismo texto ya que las preguntas de cada lector son distintas, tanto en forma como en contenido. En esta perspectiva, la lectura implica un diálogo con el autor desde nuestro presente y desde el lugar –teórico y metodológico– en el que nos ubiquemos para pensar la realidad social. Para este caso, mi lectura del texto *Sujeción, corrección y disciplina* se centró en los siguientes aspectos:

El concepto de prácticas

Una de las recurrencias del texto que comentamos está en el uso de la categoría de prácticas para describir los procesos de “gobierno” de la población, tanto en la península como en las colonias españolas. En este uso de la categoría *prácticas* se describen las siguientes:

- Represión, asistencia social y caridad, esta última en dos versiones: cristiana, visualizada a través de la limosna, e ilustrada, a partir de la educación.
- De las anteriores se pasa, en el contexto europeo, a las prácticas de corrección y aplicación al trabajo. En este momento se destaca un giro de la caridad individual a la caridad social, es decir se pasa de la construcción del yo moderno, como individuo, al otro, entendido como construcción del *nosotros* moderno.
- Las prácticas de control se evidencian a través de prácticas de control social (padrones y censos) y de policía (nuevo sistema de moralización). La combinación de estas prácticas se convierte en el sustento de la disciplina, la cual se orientaba tanto al control de lo social como al fortalecimiento

de la utilidad de la población. Es clave entender la pragmática de esta última dimensión pues se relacionaba con el ideal de progreso propio del siglo XVIII europeo.

- Sumadas a las anteriores prácticas la autora resalta la importancia de la pedagogía de masas y la creación de los hospicios como “acciones complementarias” de control social.
- Una de las tesis centrales del trabajo de Sandra es que en las casas de hospicio “no hubo un desalojo de una perspectiva de pobreza por otra, ni una irrupción decisiva de prácticas ilustradas con la población pobre. Lo que aconteció fue un juego de fuerzas entre la asistencia social basada en la caridad y la beneficencia sustentada en los principios de la filantropía. En esta tensión se produjo [...] una ‘caridad duplicada’ en la cual se materializa una apropiación particular del pensamiento ilustrado en función de la educación cristiana y moral del pobre” (Rodríguez, 2007, p. 81). La anterior sugiere que la apropiación de la ilustración estuvo supeditada al ideario cristiano, lo cual da lugar, en la lectura que hago desde mis intereses investigativos, a dos aspectos centrales de este momento histórico: por un lado, la construcción de la civilidad como proyecto católico/cristiano (Rodríguez, 2007, p. 88) y la modernidad como proyecto híbrido, que combinaba aspectos del ideario tradicional, escolástico, con elementos de la modernidad política del siglo XVIII europeo. El juego entre estos dos aspectos da lugar a lo que María Teresa Uribe denomina las ciudadanías sacras. En palabras de esta autora:

Esta forma de ciudadanía elevaba la moral privada y doméstica al ámbito público y pensaba en esta esfera como comunidad de creyentes. Bajo un modelo unificado y unitario de nación preservaba los ejes de la tradición: el terruño, las lealtades parentales, los valores heredados de los mayores, las identidades culturales y todas aquellas dimensiones que trascendían al individuo, que lo precedían y sucedían, frente a las cuales su capacidad de transformación era restringida. Estas ciudadanía sacras, contribuyen a otorgarle a la acción y a las prácticas un cierto sentido teológico y trágico; de salvación del mundo y de cruzada contra el mal; de preservación de lo propio y de temor frente al otro, cultural o político, que pudiera significar alguna forma de cosmopolitismo o de pluralidad social. (Uribe, 1998).

En relación con el concepto de práctica es claro que el texto retoma elementos de la propuesta de Michel Foucault en tanto muestra cómo las prácticas discursivas van cobrando forma y contenido en estrategias de control y vigilancia de la población. Esta mirada puede ser ampliada a partir de una lectura de la obra de Michel De Certau, también lector de Foucault, quien se detuvo no tanto en las prácticas de control y vigilancia sino en las prácticas que inventaban lo cotidiano. En su clásico libro *La invención de lo cotidiano*, De Certau propone un análisis de la construcción social del consumo, mostrando las prácticas de los sujetos como sentidos tácticos de la vida social. Su análisis,

consiste en sugerir algunas maneras de pensar las prácticas cotidianas de los consumidores, al suponer de entrada que son de tipo táctico. Habitar, circular, hablar, leer, caminar o cocinar, todas estas actividades parecen corresponder a las características de astucias y sorpresas tácticas: buenas pasadas del “débil” en el orden construido por el “fuerte”, arte de hacer jugadas en el campo del otro, astucias de cazadores, capacidades maniobreras y poliformismo, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros. (De Certau, 1996, p. 46).

Esta visión de las prácticas, como sentidos estratégicos de resistencia, complementa el análisis sugerido por Foucault, en la medida en que destaca que así como existen prácticas de dominación, control

y sujeción, también las hay de resistencia, creación y transformación.

Sujeción, corrección y disciplina en clave de desarrollo de estrategias de coacción social y construcción de la civilidad

En reiteradas ocasiones la autora hace mención a la manera en que se va configurando determinado proyecto de la civilidad tanto en la península como en las colonias. En uno de los apartes del capítulo III se señala que junto al deseo de “imponer nuevos hábitos que mantuvieran la ciudad según lo dictaban el decoro y la limpieza, la policía contribuía también a la tranquilidad pública, inspeccionando, allanando y extirpando lo que se consideraban en la época focos del desorden y de la corrupción de costumbres: las chicherías y las casas de juego” (Rodríguez, 2007, p. 68). Esta mención sugiere la aparición de determinados medios de coacción social tendientes a la modelación de un tipo específico de civilidad. Esta categoría tiene una larga historia analizada de manera brillante por Jacques Revel, con quien se podría ampliar el análisis del contexto europeo sugerido por Sandra.

El trabajo de Revel se centra en la evolución –ampliación, deformación, transformación– de los principios expresados en el texto de Erasmo de Rotterdam *De civilitate morum puerilium libellus*, traducido al francés bajo el nombre *La civilité puérile* (lo que para nosotros está cercano al de ‘buena crianza’ o ‘urbanidad’), y en los usos que del texto hicieron diferentes sectores –clericales y civiles– de la Francia renacentista. Para Revel, el punto más significativo de la *civilité* está relacionado con el manejo del cuerpo y de los gestos, entendidos como signos organizados en un lenguaje.

Las implicaciones del texto de Erasmo no se quedaron en su publicación y difusión en algunos sectores de la sociedad, sino que tuvieron una trascendencia mayor, no sólo por el número elevado de ediciones en distintos países europeos, sino, además, por los usos que se hicieron de la obra erasmiana. Las obras posteriores que modificaron el texto de Erasmo, las cuales expresaron las tensiones de las élites en torno al ideal de la *civilidad*, hicieron adi-

ciones, supresiones y modificaciones adecuándolo a las necesidades de los sectores que usaban dicho texto.

La primera apropiación de la obra de Erasmo fue hecha desde las reformas protestantes, que la utilizaron como fuente de inspiración para sustentar dos ideas educativas claves para su andamiaje. En primer lugar, considerar que el niño por naturaleza es malo y que sólo mediante la *gracia en las maneras* puede librarse de este rasgo y, en segundo lugar, creer que a pesar de que los niños estén condenados al pecado, en algún momento, al ser adultos, tendrán la necesidad de vivir juntos. En esta perspectiva, la preocupación religiosa sobre el pecado adquiere un matiz político.

La segunda apropiación de la obra de Erasmo tiene que ver con los usos que se hicieron de la *civilitas* en el contexto educativo. En este tránsito al escenario educativo hay un interés más regulado y estricto sobre la *civilidad*, y, además, se añade al interés original de Erasmo (hacer que el niño fuese sensible a la necesidad de un código general de sociabilidad) el desarrollo de la instrucción en religión y en cívica. El ingreso de la *civilitas* a la escuela implicó que ésta se emparentara con la enseñanza de la lectura, la escritura, las matemáticas, la oración y, por ende, que la *civilitas* empezara a moverse al ritmo de los saberes escolares.

El tercer gran campo de apropiación tiene lugar cuando la *civilitas* se publica –con múltiples variaciones y adiciones– en la Biblioteca Azul, la cual tenía una circulación más amplia que los escenarios escolares. En este tránsito se presenta, entonces, un doble movimiento del control de las sensibilidades, a las cuales Revel se refiere en los siguientes términos:

Los trabajos de civilidad tienen por objeto crear entre los hombres las condiciones de un trato agradable, lícito y, cada vez más, conforme a las exigencias reforzadas de la religión. Por consiguiente, imponen a sus lectores comportamientos que cumplan las reglas de una sociabilidad que cada vez se vuelve más imperativa y más insinuante. Casi puede decirse que llevan al extremo la lógica erasmiana situando todo acto individual

ante la mirada de todos; pero al mismo tiempo invitan a cada persona a separar en sí misma lo que es mostrable (civil y, por tanto, bueno) de lo que todos, y hasta ella, deben ignorar. El espacio individual es invadido por el control colectivo y, a la vez, confinado en parte en el vergonzoso silencio de las prohibiciones. Sin embargo, sería engañoso separar muy claramente los dos aspectos de esta evolución: son como la cara y la cruz de una misma historia social de las sensibilidades. (Revel, 2001, p. 183).

De las tres apropiaciones señaladas es importante mencionar que una de las de mayor incidencia es la generada por la religión. Además del control social del cuerpo y sus gestos obligado por la *civilitas*, en su versión religiosa (expresada en las *Reglas* de Juan Bautista de la Salle), el control se extiende hasta los aspectos más íntimos de las personas, es decir, la vigilancia se vuelve tan estricta que termina prohibiendo cualquier relación inmediata del individuo consigo mismo, negando, radicalmente, toda posibilidad de intimidad. “Toda una serie de prácticas corporales entran en una clandestinidad furtiva, vergonzosa, en los albores de la Ilustración. Una esfera de silencio y de secreto se organiza alrededor del cuerpo”. (Revel, 2001, p. 187).

Esta breve mención permite que comprendamos un poco más el contexto intelectual europeo descrito por Sandra Rodríguez en los capítulos I y II, en relación con los discursos y las prácticas que se fueron configurando para el gobierno de los cuerpos y de las almas, sobre todo de aquellas que ocupaban los cuerpos de los mendigos, vagos y malentrenidos. En este sentido, resulta interesante interpretar cómo en el escenario peninsular se fue configurando la intimidad de manera muy cercana a la perspectiva de la *civilitas* apropiada por la iglesia católica.

Las fronteras entre lo público y lo privado

Otro aspecto que llamó la atención en mi lectura del texto que comentamos está en la concreción de espacios de control social como la familia y la escuela. Para la autora, la familia se convierte “en el lugar de legitimación de las nuevas prácticas sociales y educativas. Su configuración y conservación como

escenario doméstico instaure las responsabilidades de la maternidad y la conservación de la vida de los hijos, así como su adecuada educación” (Rodríguez, 2007, p. 53). Esta idea de la educación como práctica de control de las generaciones adultas sobre las jóvenes, que cobra forma tanto en la familia como en la escuela, está relacionada con lo que Norbert Elias denomina el *proceso civilizatorio* en el que tienen lugar la creación, el desarrollo y fortalecimiento de mecanismos de control social mediante los que se acentúan las prohibiciones y, a su vez, se van interiorizando como costumbres hasta convertirse en instrumento de autoacción. En este proceso se establece una distancia entre el mundo adulto y el infantil, asignándole al primero los atributos de la civilización. Según el sociólogo polaco,

la pauta de comportamiento que se ha establecido en nuestra fase de civilización se caracteriza por incluir una enorme distancia entre el comportamiento de los llamados “adultos” y el de los niños. En unos pocos años los niños están obligados a alcanzar la pauta muy avanzada de sentimientos de pudor y de escrúpulo que ha ido constituyéndose a lo largo de los siglos. (Elias, 1997, p.181).

Un aspecto interesante en la mirada que Sandra Rodríguez hace del período 1780-1820 es cómo las prácticas de la denominada “pedagogía social” se dirigieron a poblaciones específicas que no necesariamente estaban incluidas en el incipiente sistema de instrucción. Es decir, la mirada de lo adulto, para retomar la idea de Elias, se puede asociar a lo ilustrado, es decir, a las acciones de control social de las autoridades civiles y eclesiales sobre una población en minoría de edad (los mendigos, vagos y malentretidos).

Vigencia de los dos enfoques en la historiografía de la educación en Colombia: historia social y enfoque genealógico

En un artículo que publiqué en la *Revista Colombiana de Educación* N.º. 38-39, en 1999, señalé la existencia de cuatro tendencias en la historiografía de la educación: la apologética o descriptiva, muy

imbuida del ambiente bipartidista de mediados de siglo XX; una tendencia política, centrada en los análisis de la política educativa la cual aparece hacia los años 70; la historia social de la educación (propia de los años ochenta y cuya pionera fue la historiadora suiza Aline Helg); y la tendencia genealógica, ocupada de la historia de la pedagogía como un saber específico y con una historicidad propia.

Considero que estas tendencias coinciden con los enfoques señalados por Sandra Rodríguez, quien destaca, además, un grupo de trabajos centrado en el análisis de las ideas y los modelos pedagógicos. Releyendo mi artículo a la luz del planteamiento de la autora sobre la frontera entre el enfoque de la historia social y el enfoque genealógico, me preguntaba si era válido sostener la existencia de dicha frontera, máxime cuando una de las pioneras de la historia del saber pedagógico (Olga Lucía Zuluaga) propuso hace unos años la construcción de la pedagogía como un campo plural y abierto, franqueando, de alguna forma, la vieja disputa entre la pedagogía y las ciencias de la educación.

Mi sospecha sobre la frontera entre los dos enfoques se confirma con la lectura del texto de Sandra, pues si bien buena parte de su análisis retoma categorías de Michel Foucault y de algunos autores que desarrollan la obra del filósofo francés, también hay una apropiación de historiadores europeos herederos de la escuela de los *Annales* y de la tradición historiográfica de la historia social. En este sentido, considero que más que enfoques o líneas de investigación, debemos hablar de campos de conocimiento que se construyen de manera multi y transdisciplinar.

Preguntas adicionales

¿Las prácticas de sujeción, corrección y disciplina fueron similares en distintas regiones del país (teniendo en cuenta que en el texto hay alusiones a Antioquia y Popayán, por ejemplo)?

- ¿De qué manera las tensiones políticas del período 1810-1830 afectaron las prácticas de corrección, sujeción y disciplina que se habían puesto en marcha desde el siglo XVIII?

- ¿Qué características tuvo el ámbito de lo moral (leído por la autora en términos de moralización y sumisión) en este contexto histórico?

Colofón: lo que quedó en medio de la caridad cristiana y la beneficencia ilustrada

Dentro de mis preocupaciones investigativas ha emergido, borrosamente, la pregunta por algo que podríamos llamar las características de la “colombianidad”. Sin pretender un cuestionamiento por la esencia del nosotros, ni mucho menos un reencuadre de discursos pronacionalistas, la cuestión gira en torno a los rasgos de nuestra cultura política o, si se quiere –si asumimos un lenguaje eliasiano–, a las rutas de nuestro proceso civilizatorio.

En esta dirección ha sido clara la presencia de una suerte de bipolarismo existencial, entendido como un escenario en el cual se ha construido la subjetividad colombiana. La incapacidad de pensar en matices, en tono de grises más que en blanco y negro, nos ha llevado a la consolidación de posiciones políticas irreconciliables, y a la exclusión y eliminación de lo diferente como forma de hacer política. Esta eliminación ha hecho presencia de distintas maneras: desde la desaparición y el asesinato, hasta las formas sutiles de desconocimiento y descrédito del otro por pensar o exponer de manera diferente lo que piensa.

En el fondo de este carácter bipolar de nuestra formación política, opera, sin duda alguna, el paradigma

cristiano de la verdad: desde el presidente redentor hasta los discursos exegéticos de varios intelectuales para explicar el mundo. Empero, estas formas de verdad se mezclan, astutamente, con expresiones de la civilidad democrática heredada de Occidente, convirtiendo nuestra experiencia política en un laberíntico y azaroso palimpsesto democrático.

Nuestra experiencia política ha estado marcada por la existencia de antagonismos irreconciliables, en los cuales se niega el sentido constructivo del conflicto social, contrario a lo que propone Chantal Mouffe (2005) para quien la democracia tiene que ver con la obligatoria existencia del conflicto, es decir, por el reconocimiento del carácter agonístico como base ineluctable de la vida en comunidad. Esta incapacidad de entender el sentido constructivo que tiene el conflicto, ha arraigado en nuestras prácticas cotidianas la insolidaridad, la desconfianza y el individualismo.

En esta dirección, después del enriquecedor trabajo de Sandra Rodríguez para pensar el tema de la sujeción, la corrección y el disciplinamiento social, y para justificar el título de esta reseña, considero que lo que quedó en medio de la caridad cristiana y la beneficencia ilustrada fue ese nosotros que somos hoy, de carne y hueso, esperando reconciliarnos con la vida social, pero con profundos atavismos individualistas. Ojalá podamos superar este síndrome de abandono de lo comunitario y, en ese camino, poder acompañar al otro desde la confianza, el afecto y la solidaridad. 

Bibliografía

- De Certau, Michel. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Tomo 1. México: Universidad Iberoamericana.
- Elias, Norbert. (1997). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Chantal. (2005). Política y pasiones: las apuestas de la democracia. En: Arfuch, L. (comp.). *Pensar este tiempo*. Buenos Aires: Paidós.

- Revel, Jacques. (2001). Los usos de la civilidad. En: Ariés, P. y Duby, G. (coords.). *Historia de la vida privada*. Tomo 1. Madrid: Taurus.
- Uribe, María Teresa. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. *Estudios Políticos*, 12, 38-39.

Historia común. Memoria fragmentada

La enseñanza de la historia en América Latina. Experiencias y reflexiones 2003-2005

Medina, Medófilo (ed.). (2007). Colombia: Convenio Andrés Bello

Sandra Patricia Rodríguez Ávila*

Este libro presenta el trabajo desarrollado desde 2003 por la Comisión de Historiadores Consultores, CHC, del Convenio Andrés Bello, CAB, en el marco del Proyecto “Enseñanza de la historia para la integración y la cultura de paz”. Dicho trabajo se realizó en dos fases: la primera consistió en configurar ejes temáticos que suplieran la poca presencia de contenidos curriculares sobre América Latina, en los sistemas educativos de los países miembros del CAB. Los ejes acordados fueron crecimiento y desarrollo social en América Latina; identidades y espacios culturales; y los problemas del poder y la construcción de las democracias. La segunda fase consistió en el diseño de pretalleres y talleres con profesores de educación básica y secundaria en los países miembros del CAB, que se llevaron a cabo entre diciembre de 2003 y octubre de 2005, con el fin de someter a prueba los ejes temáticos diseñados y propiciar la interacción entre los “investigadores-historiadores” y los “historiadores-maestros”.

De acuerdo con la síntesis que presenta el libro sobre cada país, se llevaron a cabo tres actividades comunes en los talleres: exposiciones magistrales y conferencias relacionadas con los ejes temáticos propuestos por la CHC que cubrieron temas como la periodización de la historia latinoamericana –Heraclio Bonilla–; el populismo y el positivismo en la configuración de los sistemas políticos latinoamericanos –César Ayala–; la historia local, regional y nacional en los procesos de construcción de la identidad y la cultura de la paz –Eduardo Cavieres–

y la construcción de una historia común a partir del pasado geográfico, arqueológico y antropológico –Jesús Gordilla–; la realización de encuestas en las cuales se exploraron los conocimientos sobre historia de América entre docentes y estudiantes escolares; la conformación de equipos de trabajo y la producción y exposición de propuestas y unidades didácticas que articularan los ejes temáticos diseñados por la CHC, las discusiones que se dieron durante los talleres y los diseños curriculares del área en cada país.

Las conclusiones de los talleres y las recomendaciones hechas desde cada experiencia coinciden en la importancia de la integración mediante el conocimiento histórico de América Latina y la superación del rencor y la desconfianza hacia el otro; en la necesidad de modificar y modernizar la estructura curricular del área en cada país; en la pertinencia de pensar la identidad por fuera de los marcos nacionales; y en la preocupación por incidir tanto en la producción de textos escolares, los cuales son un referente pedagógico central para los profesores, como en la formación profesional, que tiende a privilegiar un enfoque generalista, desde el cual no se otorga un lugar central a la historia. También se presentan propuestas derivadas de las experiencias específicas de Bolivia, donde se discute la interculturalidad desde la legislación y la práctica educativa mediante la incidencia de contenidos étnicos y bilingües; de Chile, donde se analiza la elaboración del duelo social producido por los procesos de verdad, justicia y reparación y se propone como estrategia de integración la Semana Latinoamericana; de Cuba, donde se reconoce la importancia de la enseñanza de la historia latinoamericana como complemento de la historia nacional, a partir del pensamiento de José Martí y desde la estructura de

* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y candidata a doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Corporación Sociedad Colombiana de Pedagogía, Socolpe.

las clases metodológicas, demostrativas y abiertas, en torno a las cuales se articulan los colectivos de docentes y estudiantes escolares. Finalmente es importante señalar la experiencia desarrollada durante 2005 por la CHC en las zonas del programa Escuelas sin frontera, en San Cristóbal (Venezuela) y en la zona fronteriza de (Arica-Tacna) entre Chile y Perú, porque se constituyó en una oportunidad de intercambio entre los investigadores y docentes de Colombia, Venezuela, Chile, Perú y Panamá, sobre problemáticas relacionadas con el conflicto y la identidad, temas centrales del debate sobre la integración latinoamericana.

El libro hace tres contribuciones esenciales: la primera al Proyecto “Enseñanza de la historia para la integración y la cultura de paz”, la segunda a la discusión curricular de la historia en el ámbito escolar y la tercera a la producción de materiales educativos. Con respecto a la primera contribución, se evidencia la consistencia política de la propuesta del CAB, diseñada y desarrollada desde 1992 a partir de diagnósticos nacionales y trabajos comparativos sobre la formación docente, el currículo y los textos escolares; de estudios exploratorios sobre el lugar que ocupan los contenidos relacionados con América Latina en las estructuras curriculares nacionales; y de talleres y unidades didácticas que buscan incorporar la integración y la cultura de paz como un discurso legítimo en las prácticas educativas de la educación formal. A este propósito contribuyen las reflexiones de los historiadores Medófilo Medina y César Ayala, quienes muestran desde el pensamiento de Bolívar, José Enrique Rodó, Haya de la Torre, José Vasconcelos, Raul Prebisch, entre otros, la importancia de la integración en distintos momentos históricos del siglo XIX y el siglo XX.

Con respecto a la segunda contribución, el historiador Medófilo Medina abre el debate sobre la aceptación que ha tenido la disolución de las asignaturas de ciencias sociales en el ámbito escolar, sin haber pasado por un debate sobre sus implicaciones en la profesión docente y en la formación de los estudiantes escolares. Medina plantea que es necesario orientar la enseñanza de la historia a las similitudes y diferencias en la elaboración de la memoria colectiva

de los conflictos entre países; a la valoración positiva de la diferencia que permite el conocimiento del otro; al reconocimiento de América Latina como un conjunto cultural y al estudio de las contradicciones, los conflictos y las guerras, lo cual muestra que la historia no ofrece de manera obvia lecciones de paz. En relación con la producción de materiales educativos, la *Antología básica para maestros*, que contiene más de 150 fuentes, distribuidos en cuatro módulos de información: culturas indígenas, época colonial en Iberoamérica, independencias e Iberoamérica en el siglo XX, es un apoyo documental para la consulta en línea de profesores y estudiantes.

Finalmente es importante señalar los aspectos que generan debate porque no son suficientemente trabajados en el libro o porque no se tienen en cuenta cuando se piensa la enseñanza de la historia desde el lugar del historiador universitario:

1. La síntesis de las experiencias, hace énfasis en las conferencias y en las conclusiones de los talleres, mostrando como protagonistas fundamentales de la actividad a los especialistas y relatores y como receptores del proceso a los docentes. Estos últimos tienen un papel subsidiario en las actividades, sus intervenciones son registradas como discursos paralelos (Medina. 2007, p. 175), que no se relacionan con las temáticas propias del taller, son considerados como carentes de formación y sus propuestas de investigación, se presentan como significativas pero no revisten el lugar de autoridad académica que se le otorga a la investigación histórica (Medina. 2007, p. 173).
2. Se reitera la carencia en la formación docente de contenidos disciplinares que son suplidos por contenidos generalistas. Esta afirmación desconoce tres circunstancias: el énfasis de la educación básica en los primeros años de la escolaridad se hace en las prácticas de socialización, en la adquisición del código escrito de la primera lengua o de las lenguas en uso, en el caso de las experiencias bilingües e interculturales y en el desarrollo del pensamiento matemático. Dicho énfasis ha sido reiterado por la exigencia de las reformas educativas que han venido evaluando como áreas prioritarias el lenguaje,

las matemáticas y las ciencias naturales. Por tanto inciden otros aspectos adicionales al de la formación, en el poco trabajo dedicado a la enseñanza de la historia en la educación básica. La segunda circunstancia que se desconoce es la reforma de la educación superior dirigida a formar docentes en las facultades y unidades de educación, lo cual generó una dicotomía entre la formación pedagógica y la formación disciplinar, haciendo más profunda la brecha entre la investigación histórica y la investigación educativa y pedagógica, sin que la comunidad académica universitaria se haya pronunciado políticamente sobre este tema. Una tercera circunstancia que se desconoce es la poca incidencia que tienen los docentes en definir a partir de su propia experiencia, sus necesidades de formación continuada, pues en la mayoría de casos son los entes gubernamentales o los organismos multilaterales los que ofrecen los programas de formación, en las áreas prioritarias de las reformas educativas: lineamientos curriculares, competencias, estándares y evaluación.

3. No se contemplan las condiciones de la profesión docente, solamente en uno de los capítulos, en los que se hace una evaluación general de las experiencias de los talleres, se plantea que los profesores desarrollan su ejercicio docente en condiciones precarias en lo concerniente a la infraestructura, la dotación, los recursos didácticos y bibliográficos y su remuneración. Este es un aspecto que debe ser tenido en cuenta, cuando se hacen recomendaciones a los gobiernos de los países miembros del CAB, pues no basta con proponer la reestructuración curricular, la ampliación de los contenidos o la orientación disciplinar de la formación docente, también es fundamental proponer condiciones óptimas para el ejercicio profesional, tanto en lo relacionado con los recursos como con los derechos.
4. El libro no realiza ningún debate sobre las categorías de aprendizaje y formación, que han sido reiteradas en las investigaciones sobre enseñanza

de la historia desde enfoques psicológicos¹, pedagógicos², o disciplinares³. Este es un aspecto importante porque dichas categorías son centrales en el momento de proponer procesos de recontextualización curricular que busquen aportar desde la disciplina al saber escolar, como es el caso de los ejes temáticos y su correspondiente desarrollo en los talleres.

5. Con relación al material producido por la CHC, *Antología básica para maestros*, que se puede consultar en línea, el aporte en productos hipertextuales, multimediales y en *software* educativos, puede orientar de manera más amplia unas formulaciones pedagógicas complementarias al material suministrado en la web, pues no basta con presentar las fuentes en un formato de fácil acceso para docentes y estudiantes, pienso que podría aprovecharse por parte del Convenio Andrés Bello, el esfuerzo de la CHC en la producción de material educativo de mayor incidencia en las prácticas de enseñanza.
6. A partir de los avances de este trabajo se pueden establecer contactos e intercambios con experiencias de esta naturaleza que han articulado esfuerzos nacionales en función de un objetivo común,

¹ Algunos trabajos que se inscriben en esta perspectiva son: Carretero, Mario; Asensio, Mikel; Pozo, Ignacio. (1997). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor; Carretero, Mario; Jacott, Liliana y López Manjón, Asunción. (1995). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique; Carretero, Mario. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós; Gómez Esteban, Jairo Hernando y Ramírez Pardo, Piedad. (2000). *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

² Algunos trabajos que se inscriben en esta perspectiva son: Zamudio, José Ignacio; Pagés, Joan y Benejam, Pilar. (1999). *La enseñanza de las ciencias sociales, historia y geografía*. Cali: Universidad Santiago de Cali; Benejam, Pilar. (2001). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

³ Algunos trabajos que se inscriben en esta perspectiva son: Cuesta Fernández, Raimundo. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre las reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal; Cuesta Fernández, Raimundo. (1998). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Madrid: Pomares-Corredor; Prats Cuevas, Joaquim. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia? En: *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía*, 8. Barcelona: Grao.

la reelaboración de las memorias de la represión en el Cono Sur en las prácticas de enseñanza. Este es uno de los propósitos del proyecto Memorias de la Represión, desarrollado en el marco del programa del Panel Regional de América Latina del Social Science Research Council y cuenta con los aportes de sesenta becarios articulados, bajo la dirección de Elizabeth Jelin.

7. Finalmente es importante señalar que los proyectos colectivos tienen mayor impacto si se

conservan los equipos de trabajo y las iniciativas institucionales que avalan dichos proyectos, pues en el libro se afirma que la CHC fue suspendida durante el segundo semestre de 2005, lo cual pudo haber incidido en la posibilidad de revisar con más detalle las experiencias en el equipo de trabajo y producir conclusiones de mayor alcance. No es clara la intención del CAB al suspender la tarea de la comisión que respalda académicamente su política de integración. 