



XIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

15 - 17 de setiembre, 2014

¿QUÉ DESARROLLO PARA URUGUAY?

Repensar la enseñanza de la historia: de los contenidos a la formación de procesos de pensamiento. Análisis de una intervención pedagógica

Nilson Javier Ibagón Martín

REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DE LOS CONTENIDOS A LA FORMACIÓN DE PROCESOS DE PENSAMIENTO. ANÁLISIS DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA¹.

Nilson Javier Ibagón Martín²

Becario ministerio de Educación República Argentina/

FLACSO-Argentina

goyobraudel@yahoo.com.ar

Resumen

La ponencia analiza los resultados finales de una intervención pedagógica que se realizó en un curso de historia de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. A través de la puesta en práctica de principios metodológicos sustentados en la investigación-acción se diseñaron y aplicaron una serie de herramientas pedagógicas y disciplinares, desde las cuales se defiende la idea, que la formación histórica de los docentes de ciencias sociales debe estar enfocada en el desarrollo de desempeños de comprensión antes que en la memorización de contenidos. El escrito realiza un balance general sobre la experiencia investigativa, estableciendo los avances y limitaciones que se presentaron en el proceso de la intervención.

Palabras Clave

Formación de profesores, enseñanza de la historia, investigación-acción.

Introducción.

La influencia de la historia, entendida como una disciplina social de conocimiento, se ha visto matizada en el tiempo en los programas de Licenciaturas en Ciencias Sociales en Colombia, partiendo de discusiones epistemológicas en torno a la conveniencia o no de, fundamentar su saber bajo enfoques disciplinares o interdisciplinares, a través de los cuales se busca dar importancia a formas diferenciadas de asumir el conocimiento. De acuerdo a cómo se han venido posicionando estos discursos que defienden la disciplinariedad o

¹ Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Udelar, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014.

² Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana), Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes), Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Docente de Ciencias Sociales Secretaría de Educación de Bogotá

interdisciplinariedad, las políticas generales sobre la enseñanza y formación en Ciencias Sociales han cambiado, hecho que modifica el lugar y papel de la historia en dicha formación³.

En medio de este escenario complejo de transformaciones curriculares, socialmente se han estructurado una serie de representaciones e imaginarios en torno al papel que tiene la historia en la formación integral de las personas; representaciones que por lo general, se han basado en concepciones incompletas, tergiversadas y simples de las funciones de ésta disciplina social. Dichas representaciones se han configurado desde la acción de diversos agentes que son parte integral del proceso educativo (como los padres de familia, los estudiantes, los directivos de las instituciones escolares, los funcionarios del Estado y los docentes en general), los cuales reproducen discursos restringidos acerca de las dimensiones académicas y pedagógicas de la disciplina histórica, restándole con ello valor a su enseñanza.

Dentro de esta dinámica general, el lugar que ocupan los docentes de Ciencias sociales, en la construcción de significado y validación de la enseñanza de la historia es fundamental, ya que, de acuerdo a las formas en las que éstos asumen el conocimiento histórico, se legitima o deslegitima en gran parte la importancia de la historia en los marcos de referencia de los actores centrales del proceso educativo: los estudiantes. Por esta razón, para tener una visión más completa de las dinámicas escolares alrededor del conocimiento de la disciplina histórica, se debe vincular al análisis no sólo el sujeto en el cual recae la acción educativa, sino también el agente que ejecuta dicha acción. En esta medida, entender los parámetros que estructuran los grados de dominio y sentido general que tienen los docentes alrededor de la historia, es base fundamental para identificar parte de los

³ Con el decreto 1002 de 1984 expedido por el Ministerio de Educación Nacional y la publicación del documento curricular de “Marco General de Ciencias Sociales” en el año de 1989, a través de la idea de *integración* se pasa oficialmente de hablar de enseñanza de la historia a enseñanza de las Ciencias Sociales. Cambio que aunque en un primer momento no está enfocado a debilitar el campo del conocimiento histórico sino a reformularlo, permitirá posteriormente la consolidación de discursos que defendiendo la idea de interdisciplinariedad van a abocar por el trabajo académico sustentado en un *presentismo* desde el cual, se inicia una disolución de la historia como conocimiento escolar. Transformaciones que tendrán efecto en la formación de licenciados de Ciencias Sociales. Para ampliar los detalles de este proceso ver los trabajos de Guerrero (2011) y González (2011).

problemas que se presentan en los procesos de enseñanza de este conocimiento en la educación básica y media.

Siguiendo este orden de ideas, a nuestro modo de ver, un campo de análisis que permite entender la doble dinámica de estudiante-docente, se concentra en los procesos de formación de los docentes de ciencias sociales, procesos a través de los cuales se construye en gran medida las bases teóricas y prácticas que fundamentan el dominio de la disciplina histórica por parte de éstos. Partiendo de esta premisa, se estableció en el contexto formativo de la Licenciatura en Ciencias sociales de la Universidad La Gran Colombia⁴ un proceso investigativo que buscaba por medio del análisis de un grupo específico y acotado de estudiantes, estructurar posibles alternativas de solución a problemas identificados por parte del equipo docente de la carrera en torno a las formas limitadas, reduccionistas y tergiversadas de comprensión y análisis con las que el conjunto de estudiantes de la carrera abordan las temáticas históricas contempladas en el plan de estudios⁵.

En este sentido, apoyándonos en la plataforma teórica y práctica que fundamenta a la *investigación-acción* (IA) en el contexto educativo (Carr y Kemmis 1988; Colás y Buendía 1994), se estructuró una intervención pedagógica en uno de los seminarios del eje de formación histórica de la licenciatura⁶. Con el fin de

⁴ Institución de Educación Superior que junto a la Universidad Antonio Nariño, la Universidad Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional ofrecen el programa de Licenciatura de Ciencias Sociales en Bogotá, ciudad que concentra el mayor número de estudiantes en esta área del conocimiento.

⁵ Problemas prácticos y teóricos que limitan la comprensión y manejo del conocimiento histórico, los cuales, se reproducen circularmente en todos los niveles de formación al no existir un quiebre del patrón académico desde el cual generalmente se fundamenta la enseñanza de la historia en el país.

⁶ En el caso particular de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, la formación en historia (que es uno de los núcleos disciplinares desde el que se soporta el plan de estudios) se ve afectada por una serie de retos que tienen como punto de partida el sentido estático y la pretensión de certeza y verdad con la que se asume y estructuran los diversos cursos que conforman el plan de estudios. Éste está conformado por 8 cursos (Historiografía, culturas antiguas, Historia medieval, Historia moderna, Historia contemporánea y latinoamericana, Historia precolombina y colonial de Colombia, Historia de Colombia siglos XVIII y XIX, Historia de Colombia siglo XX) que se distribuyen en igual número de semestres y se organizan en una forma ascendente dentro de una línea del tiempo. Dicha linealidad no solo se ve reflejada en la malla curricular sino en los Syllabus que fundamentan la estructura de cada curso. Dicha organización hace que por lo general el aprendizaje de la historia en el marco de la Licenciatura se entienda como una serie de acciones que permiten la *acumulación* de conocimientos por parte de los estudiantes. En este sentido, entre más conocimientos sean memorizados, el proceso educativo se puede considerar exitoso. No obstante, el gran problema de este tipo de enfoque es, el alto nivel de abstracción con el que se desarrollan los contenidos, condición que impide una asignación de sentido y significado

presentar la estructura de la investigación y los resultados a los que se llegó, el presente artículo sustentado en las fases de la IA⁷ se ha dividido en tres ejes de análisis: en el primero, se hace un recuento breve del diagnóstico inicial que se realizó alrededor de las representaciones y sentidos, desde los cuales, los estudiantes del curso a intervenir, asumían y entendían el conocimiento histórico en general; reflexión inicial de reconocimiento, que fue base constitutiva para identificar en la práctica las dificultades que se buscaron superar a través de la propuesta de intervención. En el segundo eje, se expone la propuesta general del diseño del ambiente de aprendizaje que buscaba dar solución a los interrogantes identificados. Finalmente, en el tercer eje, se aborda la puesta en práctica de la intervención y se analizan los resultados finales que se obtuvieron tras la aplicación de las estrategias pedagógicas que estructuraron el ambiente de aprendizaje, haciendo énfasis en los avances y dificultades que se presentaron a lo largo del proceso, frente al desarrollo de los desempeños de comprensión en historia por parte de los estudiantes.

1. Diagnóstico Inicial de reconocimiento.

El diagnóstico se centró en la descripción, comprensión y análisis de las concepciones y usos que tenían los licenciados en formación del curso que se intervino⁸ frente al conocimiento histórico y su vínculo con los procesos de enseñanza. El modelo general utilizado parte de un enfoque de tipo cualitativo, que se apoyó en la construcción de una serie de herramientas de recolección de información y en la consecuente estructuración de matrices de análisis. A continuación se desarrolla la metodología utilizada a partir de tres ejes expositivos: la descripción de la población objeto de estudio, la explicación de los

real por parte de los estudiantes al conocimiento, facilitando así, el olvido y pérdida funcional de este último.

⁷ Fases que contemplan fundamentalmente: a) Una reflexión inicial de reconocimiento; b) Planificación; c) Puesta en práctica y observación, y; d) reflexión. (Yuni y Urbano 1999: 60)

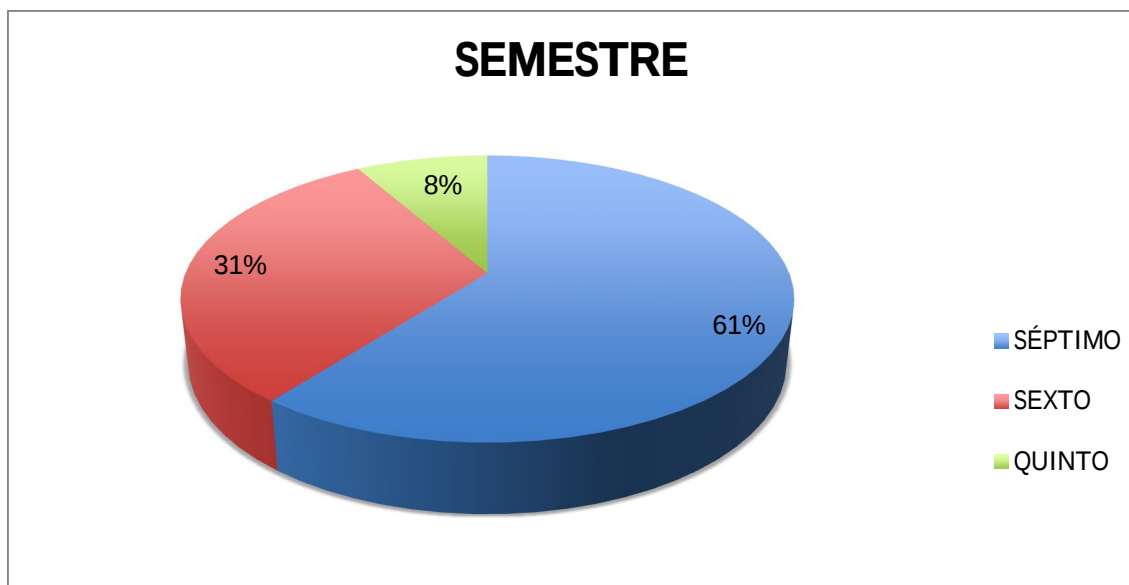
⁸ La intervención pedagógica se desarrolló en un curso llamado "Historia de Colombia de los siglos XVIII y XIX", el cual hace parte de la malla curricular de la licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia (Séptimo semestre), institución en la que el investigador y autor de este artículo se desempeña como profesor

instrumentos de recolección de información y, la socialización de la estructura de las matrices de análisis de datos.

1.1. Descripción del grupo objeto de estudio.

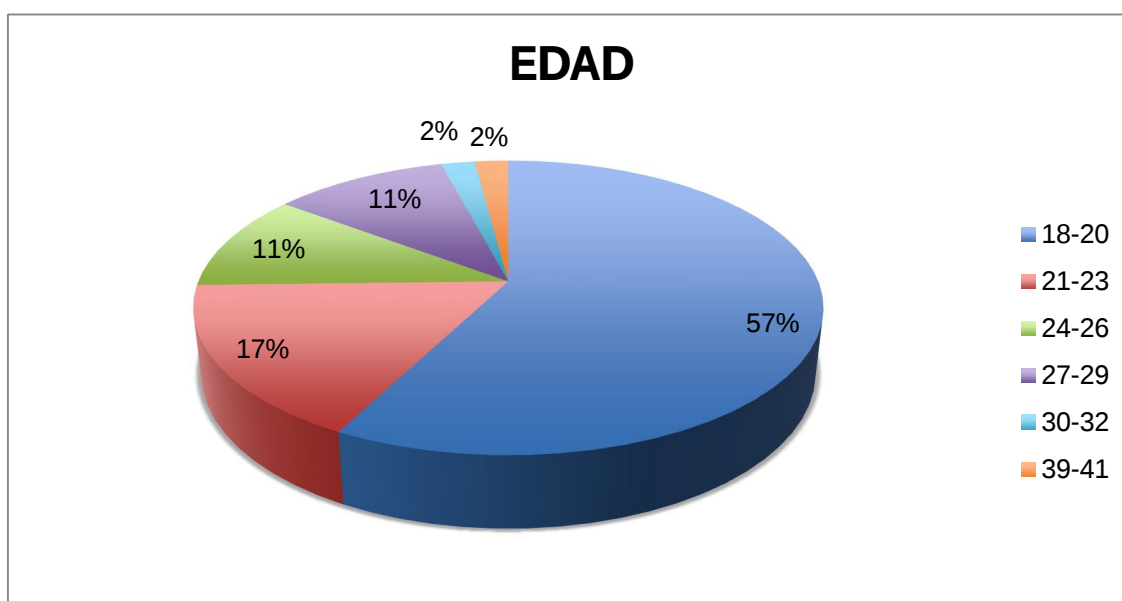
La intervención se desarrolló con dos grupos de estudiantes que cursaban la materia “Historia de Colombia de los siglos XVIII y XIX”. El primer curso estaba conformado por 32 estudiantes, y el segundo por 16 estudiantes. Del total de 48 estudiantes que estuvieron vinculados dentro del ejercicio de Investigación acción, 22 eran mujeres (46%) y 26 eran hombres (54%). Al ser un curso determinado por la flexibilidad curricular los semestres a los cuales pertenecían los estudiantes eran variados, sin embargo se concentraban especialmente en quinto (8%), sexto (31%), y séptimo (61%). (ver gráfica 1.)

Gráfica 1. Consolidado General distribución por semestre.



En cuanto a las edades de los participantes del estudio , la mayoría se encontraba en un rango de 18 a 20 años (57%), solo dos participantes excedían los 40 años (2%). (ver gráfica 2).

Gráfica 2. Consolidado general distribución por edades



1.2 Instrumentos de recolección de información.

En el marco del establecimiento del diagnóstico general de la situación problema, se diseñaron una serie de instrumentos de recolección de información, con el fin de identificar las concepciones y usos acerca del conocimiento histórico que tenían los licenciados en formación que hacían parte del curso que fue intervenido con posterioridad, y así establecer un “mapa” de las principales problemáticas a ser atendidas. Dichos instrumentos se condensaron fundamentalmente en el uso de cuestionarios, entrevistas, y ejercicios escritos (Producción de un ensayo).

El proceso de elaboración del trabajo de campo inició con el diseño de un cuestionario piloto. Después de haber aplicado dicho modelo de cuestionario a un grupo de licenciados en formación control, y habiendo realizado las rectificaciones pertinentes, se elaboraron dos cuestionarios definitivos.

El primero y central estaba formado por 21 preguntas distribuidas en tres ejes. En el primero, se introduce el tema de la visión de los licenciados en formación sobre la historia como campo de conocimiento con el empleo de siete preguntas, de tres tipos: categorizadas con respuestas de gradación, cerradas y abiertas (tipología que se mantendrá en los dos ejes de análisis restantes), que tuvieron como

objetivo recabar información general sobre los grandes ejes de la investigación como la definición de la historia, papel del historiador, instrucción recibida e interés y utilidad del conocimiento del pasado, conocimientos sobre los marcos historiográficos de su práctica.

El segundo eje se centró en el análisis en elementos didácticos y usos de la historia en el marco general de la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello se formularon siete preguntas cuyo objetivo era, obtener información acerca de la relación entre el conocimiento histórico y marcos de referencia tales como: su utilidad, el ámbito didáctico, las prácticas de los docentes, la evaluación y el papel de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Finalmente el tercer eje se enfocó en las concepciones sobre la formación en historia por parte de los licenciados en formación. La función principal de esta parte a través de la formulación de siete preguntas era obtener información sobre el conocimiento general de los licenciados en ciencias sociales en torno a la importancia y lugar del conocimiento histórico en los programas y planes de estudio que cursaban.

El segundo cuestionario, se desarrolló como apoyo para obtener información acerca del primer eje de análisis dispuesto en el cuestionario principal, ya que el manejo del tiempo, es esencial dentro de la práctica de cualquier docente de ciencias Sociales.. Este tuvo como estructura básica los tres niveles que componen las operaciones de organización temporal en el conocimiento histórico, propuestos por Pablo Torres Bravo (2001),

El cuestionario del manejo de la temporalidad se estructuró a partir de 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta, de las cuales las cuatro primeras se centraron en el nivel de *manejo cronológico del tiempo*, partiendo de ejercicios en torno a la referenciación de los siglos, el conocimiento de las lógicas de antes y después de Cristo y ejercicios de sucesión de hechos en la línea del tiempo. Las siguientes tres preguntas se sustentaron en el nivel de *manejo de reconocimiento de duraciones e individualización de periodos* a partir de problemas alrededor del reconocimiento del tiempo histórico. Las restantes tres preguntas se

centraron en el nivel de *manejo de análisis de sistemas de estructuras y explicaciones de larga duración*.

Complementariamente y con el propósito de verificar y ampliar los resultados obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario, se desarrolló una entrevista *semi abierta, dirigida e individual* a quince estudiantes seleccionados aleatoriamente, la cual, estaba compuesta por 24 preguntas fundamentadas en la estructura analítica del cuestionario base. El papel de la entrevistado fue muy importante, ya que planteó una serie de preguntas preestablecidas a todos los entrevistados, permitiendo respuestas abiertas donde el licenciado en formación podía expresar libremente sus opiniones

Finalmente, y como tercer instrumento de recolección de información , se planteó el desarrollo de un ensayo histórico sobre el primer tema visto en el curso (Reformas Borbónicas), el cual tenía por objetivo establecer los grados de dominio de los estudiantes en torno a la producción de conocimiento histórico. La valoración del ensayo estuvo determinado por la aplicación de una matriz (que evaluaba tres grandes campos: 1) La racionalidad de la producción de conocimiento disciplinar Histórico; 2) La racionalidad de la producción de conocimiento general en Ciencias Sociales, y; 3) Elementos de forma, vinculados a la producción escrita. Es de anotar que el ejercicio de producción del ensayo histórico se articuló directamente con la formulación del análisis final de la intervención, siendo el parámetro de comparación desde el cual se estableció la pertinencia o no de las estrategias implementadas a lo largo del proceso investigativo.

1.3 Sistema de análisis de datos y conclusiones del diagnóstico.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de información, fue fundamental organizar correctamente el proceso de reflexión y estudio de los datos obtenidos. En cuanto a la forma en la que se procedió al análisis de los datos provenientes del cuestionario es importante señalar que se adaptó a la tipología de cada pregunta. De ahí que, en las preguntas con respuestas abiertas se prefirió un análisis cualitativo. En primer lugar, se realizó una lectura minuciosa de todas y

cada una de las respuestas proporcionadas por los alumnos en este tipo de preguntas, clasificándolas según las ideas expuestas, creando ámbitos de opiniones comunes. Para ello se creó un sistema de codificación, basado en el uso de tablas de frecuencias y en la cuantificación de resultados, calculando los porcentajes de respuestas. Frente a las preguntas con respuestas cerradas se optó por un análisis cuantitativo. Así, en primer lugar, se procedió a la codificación de las respuestas que se proporcionaban en los enunciados, creando tantas variables como posibilidades se incluían.

Entre tanto y haciendo referencia a la forma en la que se procedió al análisis de los datos provenientes de la entrevista, es importante recordar que su objetivo era validar determinados aspectos que se esbozaban en los cuestionarios, siendo ése el motivo por el cual se prefirió un análisis cualitativo de los resultados obtenidos. Se partió de la realización de una transcripción física de todas las entrevistas realizadas. A continuación, se procedió a una lectura minuciosa de las respuestas de los alumnos, para su posterior clasificación y cuantificación, teniendo en cuenta las variables de selección género y semestre, calculando los porcentajes de frecuencia en cada caso.

Los análisis cualitativos se condensaron en una matriz que contemplaba por cada sección de análisis los criterios conceptuales y teóricos con los cuales fueron diseñadas las preguntas. Dicha matriz se aplicó a las respuestas de los 45 cuestionarios desarrollados por la población objeto de estudio, y se tuvo en cuenta para la sistematización obtenida en las 15 entrevistas. Estos resultados, tanto de los cuestionarios como de las entrevistas, se condensaron cualitativamente en una matriz general, que fue utilizada en la identificación y análisis de las principales problemáticas que afectaban negativamente a los estudiantes a la hora de abordar racionalidades asociadas al conocimiento histórico, tarea que permitió fundamentar el *árbol de problemas* de la intervención. (ver anexo 1). En él se destacan variables externas a los estudiantes como lo son, la rigidez del currículo y la falta de planeación de actividades que promovieran el desarrollo de procesos de comprensión histórica en seminarios previos que habían cursado; a su vez, variables relacionadas directamente con dificultades expresas de los estudiantes en torno a la capacidad de razonar, preguntar y criticar.

Tomando como referente el árbol de problemas, resultado del diagnóstico inicial, se estableció con el fin de dar un horizonte a la intervención pedagógica la siguiente pregunta orientadora ¿Cómo generar desde un espacio académico concreto, procesos de pensamiento histórico que promuevan la comprensión y análisis complejo de realidades sociales, en estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales formados desde perspectivas históricas lineales y memorísticas?

2. Descripción de la intervención pedagógica.

A partir de esta pregunta central y el árbol de problemas, se procedió a diseñar una intervención pedagógica que procurara establecer mecanismos de solución a las problemáticas identificadas –particularmente las asociadas directamente a los estudiantes-. Es de aclarar que, la intervención pedagógica aunque se pensó para un curso específico de la malla curricular del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, más allá de los contenidos específicos del mismo, fijo como horizonte, la generación de una propuesta que se pudiera reproducir en otros espacios de formación de maestros –al interior y fuera de la universidad- que vinculan como pieza clave de sus procesos formativos reflexiones alrededor del conocimiento histórico.

Teniendo claro este principio, la intervención pedagógica fue planeada desde la idea de cuestionar la intencionalidad del espíritu reproductor de la historia *tradicional* y *oficial* (Múnera 1998; Vega 1999; Vargas, Acosta y Sánchez 2013), contraponiendo a ésta posición un enfoque que promueve el análisis y la comprensión de las realidades sociales a partir de la configuración de actividades que buscan evitar la mecanización y la reproducción de discursos que se presentan como verdades históricas absolutas. En este sentido, la propuesta pedagógica se estructuró en el diseño, aplicación y evaluación de actividades que buscaban promover en los estudiantes el desarrollo efectivo de pensar históricamente, permitiendo con ello el fortalecimiento de desempeños de comprensión que, ampliaran sus marcos referenciales de interpretación y análisis de las realidades sociales que se abordaron en el curso.

Para tal fin, se establecieron tres núcleos generales que orientaron la estructuración de las actividades: 1) una reflexión historiográfica alrededor de cómo se ha abordado por parte de los científicos sociales el problema de la historia de los siglos XVIII y XIX Colombianos⁹; 2) Un trabajo con fuentes históricas convencionales (fuentes de segundo orden) y no convencionales (Fotografía, Prensa, Pintura, Música, etc.) en torno a la comprensión de procesos sociales, políticos, culturales y económicos del siglo XVIII y XIX Colombiano, y; 3) El desarrollo de una Investigación a lo largo del semestre que se tradujera en la construcción de un ensayo histórico integrando la lógica de los dos núcleos anteriores. El primer núcleo, se sustentó en la idea de promover escenarios de discusión en los que fuera visible la existencia de disensos y consensos frente a un mismo fenómeno histórico. El segundo núcleo se apoyó en la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro. Finalmente el tercer núcleo se centró en la producción de conocimiento por parte de los estudiantes, vinculando una racionalidad historiográfica y trabajo con fuentes, buscando rebatir el sistema de evaluación clásico empleado en la licenciatura el cual se focaliza en la reproducción y memorización de información.

A partir de estos tres núcleos, no se cambió la estructura lineal del syllabus, pero si se modificó la intencionalidad del mismo, ya que los propósitos de formación no se basaron en la reproducción de discursos sino en la discusión y análisis crítico de éstos. De ahí que, la intervención teniendo en cuenta que la Historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas, trabajó sobre aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. En este sentido, las actividades que estructuraron la intervención estuvieron asociadas con el aprendizaje significativo de la historia, punto desde el cual se desarrollaron habilidades que antes no se tenían en cuenta en el syllabus, tales como el pensamiento crítico y la empatía histórica, a través de las que se evitó presentar los contenidos de forma cerrada y con tratamiento de certeza.

⁹ Se definió la revisión de propuestas académicas de carácter regional que integran perspectivas analíticas sobre Latinoamérica (Guerra 1993; Thibaud 2003; Rodríguez 2005; Van Young 2006), perspectivas generales sobre la historia de Colombia (Bushnell 1996; Palacios y Safford 2002; Melo 2005), y perspectivas específicas sobre los fenómenos principales ocurridos en el periodo histórico que enmarca el objetivo del curso intervenido (Tovar 1983; González 2006; AAVV 2005; Le Grand 1988).

3. Informe analítico sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Con el fin de presentar el informe sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se obtuvieron durante el curso, se han establecido dos elementos de análisis que buscan establecer una comparación entre lo que se planeó y lo que se obtuvo al final del proceso. El primer eje presenta de una forma breve los propósitos de formación que orientaron la intervención y las actividades que se desarrollaron aclarando la intencionalidad de las mismas; el segundo eje, establece los resultados que se dieron, determinando, por una parte, los desempeños de comprensión de formación básicos que se buscaban desarrollar y, por otra, el grado de manejo de éstos por parte de los estudiantes, caso en el cual se hace una diferenciación clara entre los avances y las dificultades que se presentaron.

3.1 Propósitos de aprendizaje y actividades que orientaron la intervención.

Al estructurar los propósitos de aprendizaje se hizo énfasis no en el manejo de contenidos y el desarrollo de la memoria, sino en la formación de desempeños en torno a la *comprensión* (Perkins, 2008) de los fenómenos históricos que se abordaron en el curso y, las formas en las que se construyen los discursos sobre éstos. En otras palabras, se buscó que los estudiantes comprendieran los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendieran a pensar históricamente (Cajiao 1997; Carretero y Montanero 2008) sustentados en el dominio de la *conciencia histórica* (Rüsen 1992; Finocchio y Lanza, 1993; González 2006). Dicho propósito se encuentra íntimamente vinculado a la estructura de las actividades que se desarrollaron dentro del curso, las cuales estuvieron enfocadas a la generación de pensamiento crítico por parte de los estudiantes -condición fundamental dentro del pensar históricamente-.

En este sentido, trabajar sobre el pensamiento crítico, facilitó que la intervención sobrepasara la barrera impuesta por la organización temporal lineal del syllabus, permitiendo por una parte dar cuenta de unas exigencias institucionales alrededor de los contenidos que debía desarrollar, y por otra, viabilizar procesos formativos de fondo que cuestionaron las representaciones clásicas acerca de la historia

(memorización y reproducción de discursos) desde las cuales se soporta tradicionalmente el aprendizaje de los estudiantes. En esta medida, los propósitos al depender, no de la organización temática sino de los tres núcleos principales de actividades que se propusieron –reflexión historiográfica, comprensión del tiempo histórico por medio del trabajo de fuentes, producción de conocimiento-, aseguraron una efectiva sincronización con los aprendizajes que se esperaba desarrollar en los estudiantes, ya que éstos, son los que determinaron la lógica tanto del análisis historiográfico como del trabajo a partir de fuentes que al final se integraron en la producción del ensayo histórico.

A través del análisis historiográfico se dio cuenta de un proceso comprensivo en el que los estudiantes por medio de ejercicios argumentativos, establecieron comparaciones entre posturas teóricas diferentes, determinando las implicaciones académicas, sociales, políticas, culturales y económicas de éstas. En otras palabras, la lectura y discusión de propuestas académicas, que interpretan un acontecimiento o proceso histórico desde diferentes posturas historiográficas, estaba enfocada a promover y fortalecer la comprensión del relativismo histórico en los estudiantes, la necesidad de tener en cuenta el grado de veracidad y perdurabilidad de dicha información, y el análisis crítico del grado de parcialidad e implicación tanto del que realizó la propuesta como del que la está interpretando.

Para ello en la práctica se desarrollaron dos ejercicios de balance sobre problemáticas inherentes a los contenidos que estructuraban el curso: el primero sobre los procesos de independencia en América Latina durante el siglo XIX¹⁰, y; el segundo sobre el origen de los partidos políticos en Colombia a mitad del siglo XIX¹¹. Dichos balances, se desarrollaron a partir mínimo de la propuesta de dos autores que desde posiciones diferentes hubiesen analizado la problemática. Posteriormente a la entrega se programaron dos sesiones de socialización en las que cada estudiante presentaba brevemente las conclusiones que se derivaban de su ejercicio. Con ello se buscaba trabajar en la dimensión argumentativa del

¹⁰ Se analizaron perspectivas diversas entre las que se destacan los trabajos de Guerra (1993), Thibaud (2003), Rodríguez (2005), y Van Young (2006).

¹¹ Se trabajaron fundamentalmente los planteamientos históricos propuestos por Melo (1978), Ocampo (1987), Tirado (1989), Bushnell (1996), AAVV (2005). Es de aclarar que a través de las discusiones en clase se analizaron complementariamente otras perspectivas.

estudiante y su capacidad de cuestionamiento de las explicaciones históricas que se habían configurado alrededor de los procesos que suscitaban el balance.

Por otro lado, con el trabajo de fuentes, se buscaba que los estudiantes se aproximaran directamente a un tipo de conocimiento –no mediado por “una” interpretación- del pasado. Este contacto tenía como función posibilitar que los alumnos formularan preguntas y problemas que le fueran significativos, y a partir de su resolución, utilizando el método histórico - Recolección de información, formulación de hipótesis explicativas, análisis y clasificación de las fuentes históricas, establecimiento de causalidades, y explicación histórica del hecho estudiado- (Prats 2001) desarrollaran desempeños de comprensión que ampliaran sus marcos referenciales frente al saber histórico de un fenómeno o proceso determinado.

De ahí que, el análisis de fuentes, tenía como fin, la vinculación directa del estudiante a la producción de conocimiento, convirtiéndose con ello en un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ¹². En consecuencia, se estructuraron tres ejercicios de trabajo con fuentes: el primero a través de una fuente que fue suministrada por el profesor alrededor de la Expedición Botánica; el segundo ejercicio se sustentó en torno al problema constitucional del siglo XIX, caso en el cual los estudiantes tenían que buscar fuentes de primer orden que dieran cuenta de este proceso histórico, y; finalmente el tercer ejercicio se sustentó en un tema libre que el estudiante debía trabajar por medio del análisis de “diarios de viajeros del siglo XIX”.

El núcleo final, integró los dos anteriores a través de la producción de un ensayo histórico que se trabajó a lo largo del semestre y que metodológicamente dentro de la investigación se estableció como la estrategia que permitió identificar con mayor claridad los avances y problemáticas alrededor de la generación de desempeños de comprensión histórica en los estudiantes del curso que se intervino. Complementariamente la producción del ensayo tenía como finalidad

¹² En este sentido, fue más interesante que los alumnos comprendieran como se puede conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado (Prats y Santacana 1998). No obstante es necesario aclarar, que aunque se integró el método histórico en el trabajo pedagógico de la intervención, la intencionalidad final del curso no fue formar historiadores sino aprovechar las habilidades de pensamiento que se derivan de dicho método.

principal desarrollar en los estudiantes procesos críticos de análisis social que partieran de la identificación de problemas históricos referidos al siglo XIX Colombiano, acción que en su estructura integraba la generación de conocimiento por parte de los licenciados en formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los tres núcleos de actividades que se plantearon desarrollar en la intervención, se relacionaban al buscar en primer lugar, ayudar a los estudiantes a que identificaran el contenido ideológico y los prejuicios implícitos tanto en los textos que se analizaron, como en el conjunto de fuentes que se trabajaron; y en segundo lugar, al apoyarse en una crítica en torno a la argumentación que sostiene un determinado autor o teoría, buscando contra-argumentos que se debatieron explícitamente en clase (Montanero 2001). De ahí que, los tres núcleos de actividades estuviesen enfocados a que los estudiantes comprendieran cómo el orden y la sucesión de los hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración, son variables que se deben tener en cuenta a la hora de valorar un hecho o proceso histórico.

Finalmente se situó la evaluación como un elemento clave que articulaba las actividades con los propósitos de aprendizaje propuestos. Este elemento se concibió como un *proceso* en el que lo cualitativo primó sobre lo cuantitativo. En esta medida bajo el soporte de matrices de evaluación, en las que se le dio a conocer al estudiante lo que se esperaba de él y el grupo de trabajo, se analizaron los desarrollos que se fueron dando en torno a la puesta en práctica del pensamiento crítico, la empatía histórica y el reconocimiento de lugares de producción, variables que se entendieron como desempeños de comprensión que permitieron valorar los avances o dificultades que se fueron presentando en torno al *pensar históricamente*.

3.2 Niveles de desarrollo de los desempeños de comprensión por parte de los estudiantes.

La intervención pedagógica se sustentó en una formación basada en la construcción de significados y sentidos alrededor del conocimiento (Stenhouse 2007), punto desde el cual se estableció un énfasis especial en el uso que se le da a

éste en contextos específicos, el cual, incrementa las posibilidades de conocer en comparación de las referencias abstractas típicas bajo las que se soporta la estructura del syllabus oficial del curso que se intervino. De esta forma las actividades se estructuraron alrededor de pensar históricamente, proceso que tiene como base primordial, según nuestra perspectiva, los siguientes desempeños de comprensión, los cuales a su vez son los criterios, desde los que se presentan a continuación los resultados de aprendizaje de los estudiantes:

3.2.1 El manejo de la temporalidad: Uno de los elementos que más dificultades supuso para los estudiantes tanto en los ejercicios historiográficos como los de fuentes, fue el manejo de las tres operaciones generales que determinan la referenciación del tiempo: La cronología, la ubicación de duraciones y, la interrelación temporal (Torres 2001). Por lo general la mayoría de estudiantes sólo manejó como criterio de sus trabajos la dimensión cronológica, a partir de la cual restringieron sus primeros ejercicios a una datación simple en la que se reproducían fechas sin ningún tipo de argumentación o vinculación con elementos de causalidad histórica (Cardoso 1981). No obstante, conforme se fueron realizando las retroalimentaciones y se desarrollaron las socializaciones, algunos estudiantes integraron a sus ejercicios reflexiones más elaboradas que integraban discusiones temporales de mayor complejidad.

Al realizar un balance general de la experiencia con los estudiantes -cierre del curso- uno de los elementos que explicaría dicha dificultad según ellos, radica en el hecho que la formación que han recibido a lo largo de la carrera se basa prioritariamente en la memorización de fechas e información que no se conectan reflexivamente. En este sentido, es claro, que la intervención pedagógica no alcanzó a desarrollar a plenitud este desempeño de comprensión en los estudiantes, pero si permitió que ellos identificaran como una problemática en la construcción de los discursos históricos que manejan, la falta de dominio de la racionalidad temporal.

3.2.2 La empatía histórica: Consideramos que este eje que determina uno de los desempeños de comprensión más importantes en la consolidación del pensamiento histórico fue el que tuvo mayor desarrollo en los estudiantes, principalmente gracias al trabajo que se desarrolló con fuentes históricas. Aunque

en los primeros ejercicios el problema de identificar y valorar los *lugares de producción* (De Certeau 1999) hizo que los trabajos no fueran de calidad, poco a poco conforme se fue avanzando en el proceso, la mayoría de los estudiantes interiorizó la importancia que tiene el reconocimiento de los valores propios del pasado en el análisis histórico que se construye en torno a él. En esta medida, los trabajos intermedios y finales que se desarrollaron, no sólo se centraron en la descripción de un proceso histórico -ya fuera propuesto por el docente o fijado por los propios estudiantes- sino que tuvieron en cuenta las racionalidades propias de la fuente que se estaba analizando para emitir la explicación. Dicho avance fue posible gracias al desarrollo de talleres previos que buscaban explicar el método histórico frente al manejo de las fuentes, y las socializaciones y retroalimentaciones que se establecieron alrededor del primer ejercicio de fuentes que se elaboró¹³.

3.2.3 La multiplicidad explicativa: Al igual que el manejo de las temporalidades, el reconocimiento y valoración de la multiplicidad explicativa sobre los procesos históricos se convirtió en un desempeño de comprensión que no se vio materializado en la mayoría de los ejercicios de los estudiantes. Para ellos, fue supremamente difícil establecer el por qué existen diferencias argumentativas frente a un mismo fenómeno histórico. En este sentido, los estudiantes no dieron una valoración real de los elementos historiográficos que configuran los discursos históricos alrededor de un proceso o acontecimiento dado. Dicha dificultad se presentó en gran parte, debido a que los licenciados en formación desconocen las racionalidades generales que configuran a la disciplina histórica, lo que conlleva a que la entiendan desde posiciones simplistas que reproducen información. Por ejemplo, si se revisa la malla curricular que orienta la formación de los Licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, es evidente que no existen espacios formales que estén orientados a comprender el estatuto epistemológico de la Historia, hecho que facilita que se fortalezca una visión parcializada de esta disciplina restringiéndola a una línea del tiempo

¹³ En este punto fue fundamental la intervención de algunos estudiantes quienes de una forma crítica y propositiva ayudaron a los compañeros que tenían dificultades en el reconocimiento de los lugares de producción de las fuentes que estaban utilizando

unidireccional la cual se fundamenta en un ejercicio acumulativo de ciertos datos y conocimientos.

No obstante es necesario resaltar que los trabajos historiográficos que se desarrollaron, aunque al final no cumplieron con las expectativas esperadas - debido a la falta de crítica y argumentación-, por lo menos, si generaron un espacio en el que los estudiantes pudieron ver que la historia no se construye a partir de certezas y verdades absolutas sino que está abierta a diferentes posibilidades explicativas. El reto es que dicha identificación sea puesta en práctica en ejercicios argumentativos orales y escritos en los que el licenciado en formación evidencie un manejo historiográfico que potencialice su análisis y comprensión de la realidad social pasada, presente y futura. Para ello, contrario a lo que se creía en la concepción inicial de la intervención, es necesario un trabajo de mediana duración que no puede estar inscrito en un curso sino que debe atravesar transversalmente los sentidos de formación que se contemplan en el plan de estudios.

3.2.4 la posibilidad de construir conocimiento: Aunque es de suma dificultad cambiar en un corto plazo las concepciones y representaciones que se tienen de la forma en la que se configura el conocimiento, a través de la intervención pedagógica particularmente por medio del trabajo con fuentes, se logró que los estudiantes en su mayoría reconocieran la posibilidad que tienen de construir explicaciones históricas propias. Este avance no solo optimiza la comprensión del estudiante de los fenómenos históricos sino que le permite revalorar y reconfigurar su papel como futuro docente. De esta forma, por ejemplo el conjunto de estudiantes diseñó una propuesta pedagógica de salidas de campo que integraba la dimensión histórica de procesos propios del siglo XIX Colombiano con una mirada didáctica enfocada a atender las necesidades de una población escolar particular. En medio de la socialización de este ejercicio y los trabajos de fuentes, los estudiantes resaltaron la importancia que tiene el asumir la profesión docente desde la posibilidad de construir conocimiento y no solamente entenderla desde la restricción que implica la simple reproducción de información¹⁴.

¹⁴ Es necesario aclarar, que independientemente de los avances que se lograron desarrollar en torno a la producción de conocimiento, es una tarea pendiente aún, aclarar con mayor fuerza los

3.2.5 *El ejercicio de la crítica histórica*: paradójicamente los avances que se dieron acerca de la producción de conocimiento, no estuvieron acompañados por el fortalecimiento del ejercicio de la crítica histórica. En otras palabras, a los estudiantes se les dificultó establecer parámetros de crítica a los aportes que han hecho los científicos sociales sobre procesos históricos particulares. En esta medida, cuando se exploran las propuestas explicativas de un determinado autor, los estudiantes no encontraron elementos argumentativos para criticarlas -así no estén de acuerdo con ellas-. Esta situación dificultó la consolidación de espacios de discusión que permitieran un dialogo fluido en torno al hecho o proceso histórico que se estaba analizando. Esta dificultad también alteró los espacios de socialización y discusión referentes a los ejercicios historiográficos y de fuentes, ya que los estudiantes en su mayoría no ejercían la posibilidad de crítica frente a sus pares -independientemente que las matrices de evaluación establecían algunos criterios que se podían utilizar-, hecho que impidió la fluidez de los análisis.

4. Consideraciones finales: Balance crítico de los logros de la intervención y reconfiguración del diseño.

Al realizar un Balance entre lo que se planeó y lo que se consiguió finalmente luego de desarrollar la intervención pedagógica, se podría afirmar desde una mirada desprevenida que no se lograron la mayoría de objetivos, ya que fueron más las dificultades que se presentaron, que los avances que se dieron en torno a los desempeños de comprensión del *pensar históricamente*. Sin embargo, al realizar un ejercicio analítico sobre los resultados de la intervención, es innegable que la óptica de los estudiantes frente al conocimiento histórico cambió (en diferentes grados de acuerdo al caso) y que con ello se dio cuenta de la intencionalidad de la propuesta en general. Dicho de otra manera, los estudiantes en sus ejercicios no desarrollaron a plenitud lo que se esperaba desde la planeación, pero establecieron un cambio significativo frente a las concepciones iniciales sobre la historia con las que iniciaron el curso.

criterios de dicha producción , las implicaciones que tiene dicha acción y los elementos que la legitiman.

Es necesario reconocer en este punto que, la intervención se estructuró a partir de parámetros de formación con una complejidad que los estudiantes no estaban preparados para afrontar, debido a las carencias que tiene la malla curricular y el sentido de la misma. En nuestra opinión, esta condición no niega la potencialidad de la propuesta sino que la reconfigura, en la medida que se debe pensar no para un curso que se da al final de la formación del licenciado, sino en la concepción transversal de la planeación de todos los cursos que hacen parte de la línea de formación disciplinar histórica de la carrera.

De ahí que la intervención, de acuerdo a los resultados ratifica la necesidad imperante de formar a los licenciados en Ciencias sociales en torno a pensar históricamente, precisamente, para evitar o reducir al máximo las dificultades que se presentan a la hora de comprender y analizar los procesos históricos. Esta intención implica una apuesta curricular diferente que tenga como base la construcción de sentidos y significados frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje; complementariamente, establece la necesidad de una discusión seria sobre el tipo de licenciado que se busca formar, discusión en la que debe existir una voluntad política real de cambio, y; finalmente, integra la voluntad del estudiante por desarrollar desempeños de comprensión que, exigen un compromiso real por optimizar los discursos y prácticas desde las que fundamenta su formación.

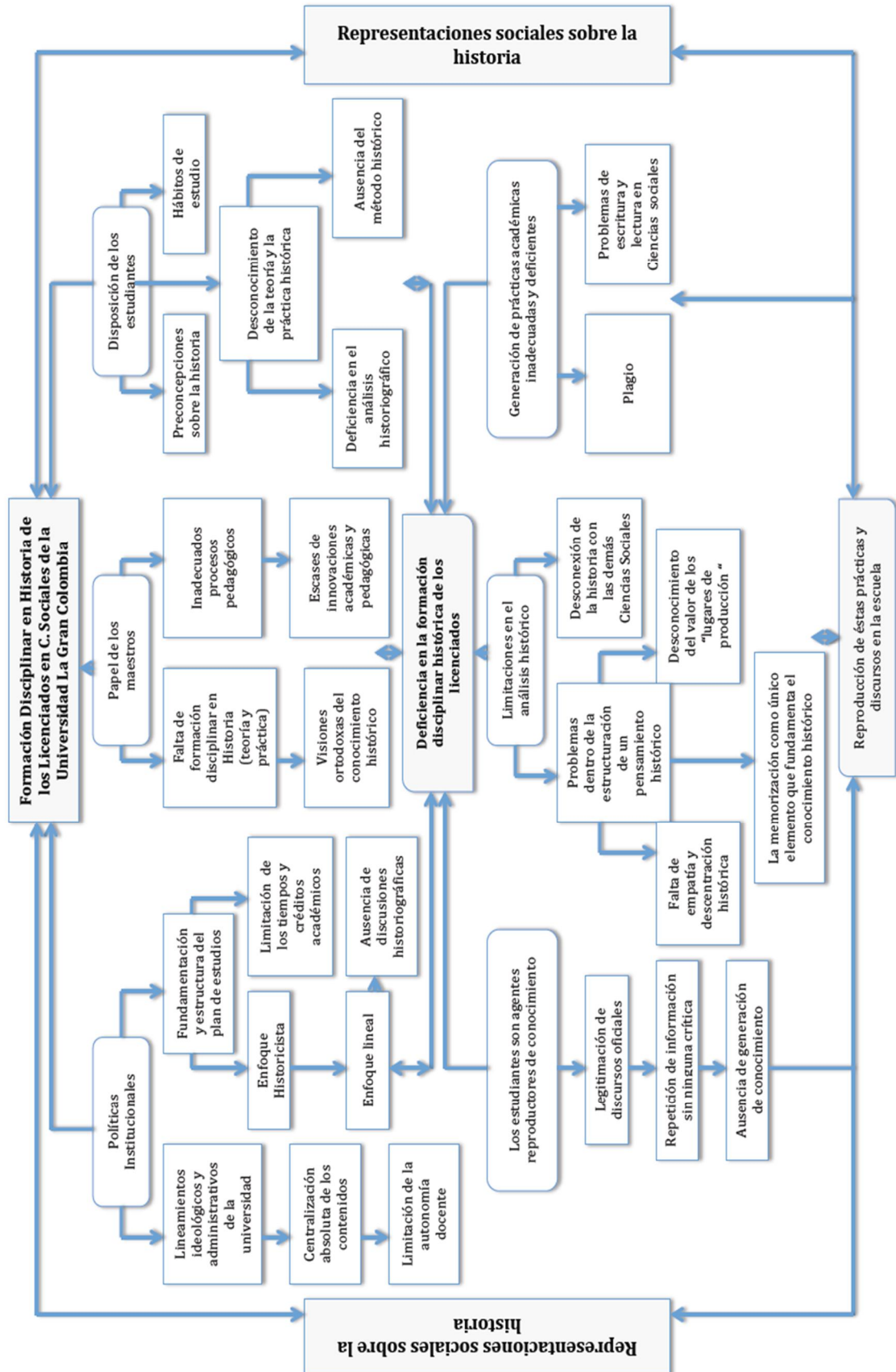
BIBLIOGRAFÍA.

- AA.VV. 2005. *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia 1840-1902*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bushnell, David. 1996. *Colombia una nación a pesar de si misma*, Bogotá: Editorial Planeta.
- Cardoso, Ciro. 1981. *Introducción al trabajo de la Investigación Histórica*, Barcelona: Editorial Critica.
- Cajiao, Francisco. 1997. *Pedagogía de las Ciencias Sociales*, Santafé de Bogotá: Tercer mundo Editores/ Fundación FES.
- Carretero, Mario. y Kriger, Miriam. 2004. "La enseñanza de la historia en la era global", En Carretero, Mario y Voss, James (Comps.) *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires: Amorrortu, Pp. 71-98.
- Carretero, Mario. y Montanero, Manuel. 2008. "Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales", *Revista Cultura y Educación*, núm. 20 (2), Pp. 133-142.
- Carr, Wilfred y Kemmis Stephen. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Colás, M., y Bendía, L. 1994. *Investigación educativa*. Sevilla: ALFAR.
- De Certeau, Michel. 1999. *La escritura de la historia*, México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Finocchio, Silvia. y Lanza, Hilda. 1993. "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio" En: Hilda Lanza y Silvia Finocchio. *Currículum presente Ciencia ausente*. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- González, Fernán. 2006. *Partidos, guerras e iglesia en la construcción del estado nación en Colombia (1830-1900)*, Medellín: La Carreta.
- González, M. Paula. 2006. "Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto", *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 5, Pp. 21-30.

- González, Mireya. 2011. *La configuración histórica del saber Pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino:1870-2010*. [tesis de maestría], Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Historia.
- Guerra, François. 1993. *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero, Carolina. 2011. *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la Historia en Colombia 1973-2007*. [tesis de maestría], Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Maestría en Historia.
- Melo, Jorge.(comp.). 2005. *Colombia Hoy: perspectivas hacia el siglo XXI*, Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- _____(comp.). 1978. *Orígenes de los partidos políticos en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura
- Montanero, Manuel. 2001. "La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de Ciencias Sociales", *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 29, Pp. 95-105.
- Múnera , Alfonso. 1998. *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el caribe 1717- 1821*, Bogotá: El Ancora editores.
- Le Grand, Catherine. 1988. *Colonización y protesta campesina en Colombia, 1850-1950*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ocampo, Javier. 1987. "Los partidos políticos: liberales y conservadores", en *Historia de Colombia*, Tomo VI. Bogotá: Salvat.
- Palacios, Marco, y Safford, Frank. 2002. *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida, su historia*, Bogotá: Norma.
- Perkins, David. 2008. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires: Paidós. Pp. 69-92
- Prats, Joaquim. 2001. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovada*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Prats, Joaquim y Santacana, Joan. 1998. "Enseñar Historia y Geografía principios básicos", En *Enciclopedia General de la educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Rodríguez, Jaime. 2005. *La independencia de la América Española*. México: Fondo de Cultura Económica.

- RÜSEN, Jörn. 1992, "El desarrollo de la competencia Narrativa en el aprendizaje Histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", en *Revista Propuesta Educativa*, núm. 7, Pp. 27-36.
- Stenhouse, Lawrence. 2007. *La investigación como base de la enseñanza*. (Sexta ed.), Madrid: Morata. Pp. 93–156.
- Thibaud, Clément. 2003. *Repúblicas en armas. Los ejércitos bolivarianos en la guerra de Independencia en Colombia y Venezuela*, Bogotá: Planeta-IFEA.
- Tirado, Alvaro. 1989. "El Estado y la política en el siglo XIX", en *Nueva historia de Colombia*, Tomo II. Bogotá: Planeta.
- Torres, Pablo. 2001. *Enseñanza del tiempo histórico*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- TOVAR, Hermes. 1983. "Guerras de opinión y de represión en Colombia durante la independencia", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Vol. 11.
- Van Young, Eric. 2006. *La otra rebelión*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, Sebastián.; Acosta, Margoth. y Sánchez, Ramiro. 2013, *Historia, Memoria, Pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*, Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Vega, Renán. 1999. *Historia, conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Bogotá: Ediciones Antropos.
- Yuni, José. y Urbano, Claudio. 2005. *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación acción*, Córdoba: Editorial Bruja.

ANEXO. Árbol de problemas





Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay