

Historias locales resignificadas en el proceso de formación de docentes.

por *Jhon Jaime Correa Ramírez* y *Juliana Ospina Toro*

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

jjcorrea@utp.edu.co, juliana.ospina@utp.edu.co

Recibido: 22/08/2019 - Aceptado: 04/10/2019

Resumen

El presente artículo muestra la creación, desarrollo y resultados de una línea de investigación educativa dentro de la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Se subrayan los aciertos y dificultades que se presentaron desde la concepción de la misma, explorando el camino de la historia urbana, local y barrial como escenario de reflexión didáctica en las clases de ciencias sociales, y como estrategia para encarar el problema de la formación del profesorado a nivel de posgrado y sus múltiples impactos a nivel regional. La experiencia desarrollada mostró que el enfoque fue útil y pertinente de acuerdo con los intereses de las instituciones educativas y los docentes participantes. Se ha procurado que la profundización en las historias locales realice un distanciamiento crítico de los mitos de la colonización, invitando a generar una mayor inclusión de nuevos actores y relatos en la construcción de la historia regional. De igual modo, se ha promovido un discurso renovador en el ejercicio de la historia.

Palabras clave

enseñanza de la historia, el oficio del historiador, historia local, historia barrial, fuentes históricas

Local stories re-signified in the teacher training process.

Abstract

This article shows the creation, development and results of an educational research line within the Master in History of the Technological University of Pereira. The successes and difficulties that arose from the conception of the same are underlined, exploring the path of urban, local and neighborhood history as a scenario of didactic reflection in social science classes, and as a strategy to address the problem of the formation of teaching staff at the post graduate level and its multiple impacts at the regional level. The experience developed showed that the approach was useful and relevant according to the interests of the educational institutions and the participating teachers. It has been tried that the deepening in the local histories realizes a critical distancing of the myths of the colonization, inviting to generate a greater inclusion of new actors and stories in the construction of the regional history. Similarly, a renewal speech has been promoted in the exercise of history.

Keywords

teaching of history, the historian's office, local history, neighborhood history, historical sources

Introducción.

En los últimos años el debate sobre la importancia de la enseñanza de la historia ha recuperado un gran protagonismo en Colombia. Más allá de la adquisición de un conocimiento enciclopédico por la tradicional vía memorística, se ha venido llamando la atención sobre la necesidad de enseñar a pensar históricamente a las nuevas generaciones de colombianos. Sin embargo, no hay un consenso claro sobre la forma en que se deben desarrollar y actualizar los contenidos y las estrategias didácticas de esta nueva historia con la que se busca fomentar un pensamiento crítico y contextualizado entre las nuevas generaciones de escolares. Es claro el hecho de que hay que superar las versiones de las historias de bronce de héroes y fechas de grandes batallas apoyadas en métodos memorísticos. Algunos expertos señalan que hay que tener cuidado de querer inducir una forma de enseñanza que pretenda volver a los estudiantes en oficiantes anticipados del oficio del historiador, mientras que otros -como el doctor José Ángel Hernández (2017:s/d), Director de la Maestría en Historia de la Universidad Sergio Arboleda- sugiere no obsesionarse con los formulismos pedagógicos, “pues al poner tanto énfasis en las metodologías de enseñanza se termina olvidando lo que hay que enseñar”. Si bien hace más de un año que se modificó y aprobó la Ley General de Educación 1874, que restableció la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia, aún no hay claridad sobre los avances de la Comisión Asesora que haría las veces de órgano consultivo “para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país” (2017, Art. 6).

No obstante, a partir del año 2016, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha un ambicioso programa de becas condonables para docentes de instituciones educativas de la básica primaria y secundaria de diferentes regiones del país, con el fin de “mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos y la práctica pedagógica de sus docentes, para el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, sus desempeños en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales” (MEN, 2015). En este orden de ideas, la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira logró adecuar su currículo de investigación para adaptarlo a la modalidad de profundización con énfasis en didáctica en las Ciencias Sociales y de la Historia (MEN, 2015). El objetivo de esta propuesta radicaba en proponer un esquema curricular que permitiera a los docentes becados renovar los conocimientos disciplinares en el campo de la Historia y las didácticas especiales en el área de Ciencias Sociales, a partir de la asimilación de los conceptos y herramientas investigativas del oficio del historiador. También era claro el énfasis curricular de la maestría en relación con la formación de una nueva conciencia histórica nacional y regional, que permitiera hacer de la enseñanza de la historia un conocimiento pertinente y relevante dentro de la formación de los estudiantes de la básica primaria y secundaria, a partir de una comprensión más integral de los diversos contextos socio-culturales de nuestro país y la región del Viejo Caldas.

De este modo, en lugar de desarrollar una serie de seminarios sobre investigación, se optó por trabajar una línea de profundización en nuevos debates sobre didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia, junto con dos semestres destinados a trabajar sobre un proyecto de aula o la creación de un semillero de investigación formativa, a partir de los cuales los docentes pudieran desarrollar su trabajo de grado. Simultáneamente se crearon 4 líneas de investigación, que fortalecieron el proceso de acompañamiento y asesoría de los profesores becados en sus respectivas instituciones educativas. Las líneas son: memoria y conflicto; historia ambiental; historia pública e historia urbana y local (UTP, 2016).

1. La historia local como laboratorio vivencial de Historia.

A partir de esta última línea de investigación se logró proponer una serie de ejercicios de transposición didáctica que iban desde el despliegue del currículo en los distintos modos y escenarios académicos de la Maestría en Historia hasta los contextos educativos de los docentes y sus educandos. Se logró incentivar en los docentes de los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda, la posibilidad de introducirse en el rol del oficio del historiador, con su caja de

herramientas conceptuales y técnicas renovadas. De igual modo, se propuso un cambio en el modelo de aprendizaje transmisivo por otro en el que el profesor exploraba, preguntaba, recorría y aprendía conjuntamente con los estudiantes, logrando una interacción didáctica más activa, con base en la definición de problemas socialmente relevantes, de un proyecto de aula o mediante la creación de un semillero de investigación formativa. Muchos docentes recurrieron al “paraguas” (Zuluaga, 2006) de la historia local, para interrogar el aquí y el ahora de los estudiantes, sus sentidos de identidad y pertenencia, sus tradiciones familiares, etc., mediante un intenso trabajo que transcurría inicialmente en el aula, para luego pasar a los museos, bibliotecas, centros de documentación, archivos de prensa, álbumes familiares y entrevistas con líderes comunitarios y pobladores más antiguos de sus respectivos entornos barriales o urbanos, como pretexto para enseñar a descubrir la historia (Pagés, 2004). De esta manera, se logró generar motivación y sembrar nuevos interrogantes entre los estudiantes con el aprendizaje a conciencia del Oficio del Historiador (Bloch, 2001).

La primera preocupación que surgió para construir la Línea de Investigación fue la del perfil del docente, como lo señala Pagés (2001:156), preguntándonos por sus prácticas e investigación educativa y los procesos de formación del profesorado, pero no precisamente desde el planteamiento de exhaustivos modelos pedagógicos, sino más bien desde el “deber ser” y la práctica de la disciplina histórica, pensada para el contexto de un sistema escolar como el colombiano, enmarcado en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional para las ciencias sociales (MEN, 2002), en los requerimientos propios de las instituciones públicas de la región y en las posibilidades y limitaciones que pueden tener los docentes de Ciencias Sociales dentro de sus instituciones educativas.

Pero ¿cómo convencer a los docentes de ciencias sociales sobre la importancia de desarrollar un pensamiento histórico entre sus estudiantes? Y ¿con qué fin debe volver la enseñanza de la disciplina a las aulas de educación básica? La respuesta a estos interrogantes requirió de múltiples estrategias didácticas. Un elemento clave a nivel conceptual fue el corto texto de Georges Duby (1988) titulado “La profesión del historiador”, en el que se reivindica la historia como una profesión libre y creativa, que no debe replegarse en sí misma, sino expandirse para llegar a otros públicos, y sobre todo, para tener eco en el sistema educativo, para formar a los futuros ciudadanos con juicios lúcidos, sin sesgos ideológicos y con una gran capacidad para entender las múltiples continuidades y los cambios entre el pasado y el presente. Es decir, se quiso apostar por dotar a los docentes de ciencias sociales de las herramientas necesarias para entender la historia, pues ésta “también enseña la complejidad de la realidad; a leer el presente de manera menos ingenua, a comprender, por la experiencia de sociedades antiguas, cómo actúan los diversos elementos de una cultura y de una formación social en relación de unos con otros”, como muy bien señala el historiador medievalista francés (Duby, 1988:359).

Con esta motivación se empezó a fundamentar la Línea de Investigación Educativa en Historia regional, historia urbana, imaginarios urbanos, cátedras de historia local y barrial, en la búsqueda constante por descubrir nuevas formas de construir aprendizajes desde preguntas propias de la historia, desde situaciones que despertaran empatía en los estudiantes, partiendo de lecturas acerca de la sociedad actual, y luego generar las habilidades para comprender de manera crítica y en contexto, la ubicación temporal y espacial de su barrio, su ciudad o su vereda; se trataba, pues, de generar estrategias didácticas que permitieran dinamizar las estructuras cognitivas, comunicativas y afectivas de los docentes becados y los estudiantes que hicieron parte de su proyecto educativo por medio del método histórico aplicado al aula escolar, lo que en palabras del autor de la Línea requiere:

Trabajo juicioso, comprometido y creativo en la consulta de archivos, en la recopilación de la historia oral, para de este modo lograr un reforzamiento cognitivo de los estudiantes en relación con el contexto social en el que ellos viven, en sus historias familiares, en las historias de las instituciones políticas y educativas de su región o localidad, y en la medida de lo posible, con la lectura orientada de monografías y textos de historia dirigidos a un público más amplio o más especializado (Correa, 2016).

De este modo, se pensó que este tipo de trabajo requería además del andamiaje disciplinar que debían conocer los docentes, una labor pedagógica que permitiera traducir los contenidos históricos en saberes enseñables dentro de un ejercicio de transposición didáctica (Chevallard, 1997) que actuara como engranaje de todo este ambicioso proyecto educativo que representó una innovación, no por referirse a un nuevo lenguaje o a una estrategia inédita, sino por asumir el reto de disgregar el componente investigativo de la disciplina que se estudia en la academia para pensar en las formas de renovar la enseñanza de la historia en las instituciones educativas de la región.

2. Las dificultades de los docentes para aprehender el Oficio del Historiador.

Según Martha Álvarez (2002:152) “la historia local basa su interpretación en la reducción de la escala de observación de lo macro a lo micro, de lo global a lo local, en problemas y fenómenos sociales”. Esta visión nos permite entender o configurar una forma de hacer investigación desde cuestiones socialmente vivas -como recomienda Joan Pagés (2001)-, desde las preguntas que nos sugiere la cotidianidad, el presente, las estructuras culturales y sociales, y que, a su vez, permite transformar los imaginarios y las prácticas de los docentes y los alumnos en las escuelas. Lo anterior se complementa con lo señalado por Pluckrose:

Todos nosotros necesitamos desarrollar un sentido personal de identidad; comprender la sutil relación entre la familia, la comunidad y la nación; captar el modo en que las instituciones locales y nacionales han crecido y se han desarrollado; y apreciar las creencias que sustentan los valores y costumbres de la sociedad en cuyo seno hemos nacido (Pluckrose (2002:21).

En este caso lo local representa la ciudad, el barrio, la vereda o incluso, la propia institución educativa, los sujetos que habitan en estas localidades y las relaciones que se establecen entre ellos a través del tiempo, y “permiten visualizar otros actores y otros procesos históricos significativos en la construcción de la ciudad” (Correa, 2006:212). De este modo se procura acercar el mundo de la vida social al mundo de la vida académica, lo que a su vez permite que los estudiantes sientan empatía por lo que se investiga y lo que se aprende, asumiendo la historia local, barrial o familiar como un tema de estudio relevante, coadyuvando a que entre los docentes y los estudiantes se logren tomar más confianza, mejoren su comunicación en los procesos de planeación de actividades y en la socialización de resultados. Los estudiantes son protagonistas directos de las historias, los fenómenos y los hechos que se investigan, y los docentes pueden asimilar y evaluar reflexivamente los logros de sus innovaciones didácticas.

Sin embargo, es necesario recalcar que, al proponer este método de enseñanza, que en un primer momento motivó una apertura a nuevas oportunidades de aprendizaje para los docentes desde la disciplina histórica, también nos encontramos con algunas dificultades que debimos sortear a medida que se avanzaba en la aplicación de la propuesta. Inicialmente, se pudo detectar que los mismos vacíos que pretendíamos suplir en los alumnos de las escuelas y colegios públicos de la región, eran las mismas falencias que traían los docentes de ciencias sociales, es decir, un desconocimiento por parte de la mayoría de profesores sobre historia barrial, urbana y nacional –ya sea porque venían de otras regiones y conocían muy poco sobre historia local, por deficiencias de formación histórica en las licenciaturas o porque se ganaron el concurso docente pero provenían de otras áreas del conocimiento—. Se evidenció que en su mayoría los docentes carecían de herramientas metodológicas de investigación, muchos de ellos tenían un muy bajo nivel de lectura y escritura, argumentaban con un sinnúmero de inexactitudes históricas, tenían limitaciones en procesos de análisis y observación crítica, temores a la hora de exponer o participar en clase, etc., lo que, aunado al hecho de no enseñar historia en los colegios desde hace varias décadas, y no haber renovación de textos escolares, contenidos y herramientas didácticas, representó un primer obstáculo que debía ser superado: de ahí la necesidad de insistir en la formación del profesorado con el instrumental básico del oficio del historiador, el trabajo con fuentes históricas y la convicción en la importancia de la función social de la Historia y la recuperación de los procesos de memoria colectiva o social.

Adicionalmente, estas dificultades se tiñeron con un tono contradictorio al comprobar que a pesar de que los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) contemplan la enseñanza de la historia y la forma de aproximarse al conocimiento a través del método de investigación y de indagación, este tipo de guías para desarrollar su trabajo no motiva a los docentes a cambiar o renovar los contenidos de sus clases, ni a generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Todo este entramado de situaciones que parecían adversas para el proyecto consiguieron superarse al articular los nuevos aprendizajes disciplinares de los docentes con las condiciones particulares de cada Proyecto Educativo Institucional y, en algunos casos, con los modelos pedagógicos de sus respectivos colegios. En nuestro caso particular, centramos la mirada en esta visión sobre el enfoque de la historia local como unidad de análisis que permite delimitar el objeto de estudio, y sobre todo trazar una ruta conceptual para los docentes de ciencias sociales quienes, a su vez, lograron implementar estrategias didácticas que conciben el trabajo investigativo como un proceso de comprensión desde una concepción constructivista del conocimiento, de carácter explicativo, pensando las formas de enseñar la historia con un sentido coherente, lo que requiere conocer la lógica y el método de la disciplina (Bermúdez, 1995), y ayuda al estudiante a incentivar la creatividad, la reflexión y la imaginación histórica, hasta entender “lo que significa ser un historiador” (Pluckrose, 2002:111). Igualmente asumimos que la clave de la enseñanza de la historia depende del profesor y de que los alumnos se lleven la imagen del saber –en este caso, del saber histórico– que los docentes les comparten.

De esta manera, el desarrollo de la Línea de Investigación en Historia regional, historia urbana, imaginarios urbanos, cátedras de historia local y barrial, articulada con las formas de enseñar historia en los colegios desde una concepción integral, permitió configurar un repertorio de ideas y acciones que simulaban el oficio del historiador en las aulas de clase a través de la implementación de semilleros de investigación formativa en las instituciones educativas. Así, basados en “los conceptos estructurales de la historia” (Bermúdez, 1995:33) que se diseñaron desde la década de los años 60 y 70 del siglo XX con el Proyecto Historia 13- 16 en Inglaterra, se fueron desarrollando las habilidades propias del método histórico, iniciando por el reconocimiento de las evidencias o distintas fuentes como materia prima para interpretar el pasado, comprender sus contenidos, dar valor de la información contenida allí y el contexto o momento histórico al que pertenece; posteriormente se apeló al principio de empatía para que estas fuentes resultaran más significativas al estudiante pues hablan de su propio contexto cultural y social, permiten entender que los hechos históricos son producto de la mentalidad de las personas del pasado y finalmente logran que el estudiante relacione lo que aprende sobre el pasado con lo que pasa actualmente en su ciudad, barrio o vereda y pueda evidenciar los cambios y las razones del mismo.

Con el acercamiento a las fuentes y la forma de interpretarlas y analizarlas, se generó una especie de sensibilización o de abordaje experiencial de la investigación de la historia local que permitió a los estudiantes identificarse muy rápidamente con la información que estaban encontrando. De este modo, se lograron comprometer con su proceso de aprendizaje, mejoraron significativamente en la identificación y resolución de problemas, en la capacidad de análisis y abstracción, habilidades comunicativas escritas y orales, trabajo en equipo, compromiso ético, social, cultural y pensamiento crítico y autocrítico -como se recomienda en el estudio de *Alfa Tuning*, liderado por el profesor Darío Campos (2013)-, formando sujetos comprometidos con los espacios que habitan y que puedan liderar más adelante procesos transformadores dentro de sus propias instituciones educativas y sus comunidades –si se logra dar continuidad a este tipo de experiencias y escenarios de aprendizaje–.

3. Aprendizajes significativos sobre la Línea de Investigación Educativa en Historia regional, historia urbana, imaginarios urbanos, cátedras de historia local y barrial.

A continuación presentamos algunos de los proyectos adscritos a la línea de investigación sobre historia local y barrial que se destacaron por su trabajo con contenidos y métodos propios de la historia local y barrial, llevando a cabo procesos de aprendizajes significativos entre docentes,

estudiantes y las comunidades educativas de referencia. Se trata de los proyectos “Hitos en la reconstrucción de una historia local, barrio La Capilla (Dosquebradas, Risaralda): proceso de investigación formativa con el semillero de investigación de la Institución Educativa Cristo Rey, 2017” (Castrillón, 2018); “Del barrio al colegio, historia local para construir y contar. Estrategia de investigación formativa con el Semillero Cultivando Historia, de la Institución Educativa República de Francia de la ciudad de Armenia, Quindío, durante el año 2017” (Clavijo Vélez, 2018) –tesis que fue calificada como laureada–; y finalmente, “Implementación de la Cátedra Local Doradense en los educandos de grado 7 y 11 de la Institución Educativa Dorada (Caldas), para formar sentido de pertenencia e identidad histórica y cultural” (Rueda y Rodríguez, 2018). Como se puede ver, estas tres instituciones educativas se encuentran ubicadas en los departamentos de Risaralda, Quindío y Caldas respectivamente y todas ellas tuvieron como elemento en común el estudio de la historia local, particularmente del barrio y la ciudad como estrategia didáctica de formación dentro de las clases de ciencias sociales. En todos los casos se logró desarrollar, desde el primer momento, un trabajo en equipo muy comprometido entre docentes y estudiantes, que implicó el acercamiento a nuevas corrientes historiográficas como la microhistoria y la historia desde abajo, la visita a archivos, bibliotecas y museos, realización de entrevistas con personajes representativos de sus respectivas comunidades, y luego pensar en la forma más adecuada de divulgación de resultados de la experiencia investigativa.

Si bien estos proyectos encontraron algunas dificultades logísticas en cuanto a espacios físicos disponibles, equipos de sistemas, salas de lectura, además de algunas trabas administrativas al inicio de los proyectos debido al escaso apoyo al interior de las instituciones educativas y varios tropiezos pedagógicos en relación con ciertas estructuras de enseñanza tradicional que chocaban con los nuevos contenidos y metodologías de la disciplina histórica que se buscaba impartir a través de metodologías más activas, críticas, integradas e innovadoras (Clavijo Vélez, 2018:15), es indiscutible el aporte que estos ejercicios académicos representan para la renovación de la enseñanza de la historia en las aulas de clase. Se logró generar una motivación muy significativa en los estudiantes, quienes se empoderaron del proceso investigativo, asumiendo con responsabilidad el trabajo de consulta de fuentes e incluso se sintieron cómodos manejando de manera muy intuitiva el lenguaje propio de los historiadores. En la medida que aprendían algunos métodos del Oficio del Historiador, se volvieron más propositivos, desprendiéndose de una serie de prejuicios que existen en el medio escolar colombiano respecto a la enseñanza de la historia.

Por su parte, los docentes lograron adquirir mayores conocimientos sobre la historia local; desarrollaron habilidades investigativas; asumieron su rol y quehacer docente desde un compromiso ético con la educación y el aprendizaje de los estudiantes. Se podría decir que se logró que fluyera un diálogo constante entre teoría y práctica, asumiendo una mayor autonomía profesional, y germinando un espacio académico de reconocimiento mutuo con los estudiantes a partir del desarrollo de propuestas investigativas pertinentes desde el punto de vista social (Restrepo, 2004).

Igualmente, para las instituciones educativas participantes también representó un reto organizativo, un cambio de estructuras curriculares, de tiempos, asignaciones y cargas horarias internas que se reestructuraron para dar paso a modificaciones en sus Proyectos Educativos Institucionales, para garantizar la continuidad de este tipo de aplicación didáctica y la recuperación de la historia local como herramienta para resignificar la identidad de sus estudiantes y de sus comunidades educativas. Adicionalmente se logró que los docentes desarrollaran proyectos transversales dentro de la propia institución educativa, contando con el apoyo académico solidario de otros colegas para el uso de las Tecnologías de la Información, especialmente para el desarrollo de blogs, líneas del tiempo interactivas, muestras de fotografías digitales, aplicaciones animadas, como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de estos proyectos se realizaron en zonas urbanas cuya historia se ha caracterizado por el conflicto social, la migración, la marginalidad, etc. A partir de esta situación, los estudiantes se empezaron a hacer preguntas sobre su lugar en la historia de la localidad o del país, lo que a su vez demandó la consulta de fuentes, la visita a archivos y centros de documentación, en un ejercicio continuo de cerca de un año con el proyecto de aula o la creación del semillero de investigación.

En el caso del Barrio La Capilla, las estudiantes de la I. E. Cristo Rey de grados 10 y 11, se propusieron indagar por los antecedentes más remotos del municipio de Dosquebradas, se entrevistaron con historiadores locales y gestores culturales que les proporcionaron datos muy importantes sobre el desarrollo histórico de dicho barrio, y que luego confrontaron mediante la visita al archivo del Concejo de Dosquebradas, a la sala de periódicos antiguos de la Biblioteca Pública Ramón Correa Mejía de la ciudad de Pereira, y enriquecieron su visión de los procesos de transformación del pequeño paraje en un barrio moderno, mediante entrevistas a líderes comunitarios, docentes, y los sacerdotes de la comunidad religiosa que creó el colegio Cristo Rey desde la década de los años 30 del siglo XX.

En el caso del proyecto de la docente Catalina Clavijo Vélez, realizado en un barrio sub-normal de la ciudad de Armenia, fundado a finales de la década de los años 60 del siglo XX y que tiene por nombre Salvador Allende, como homenaje del presidente chileno asesinado en el Palacio de la Moneda de Santiago de Chile en septiembre de 1973, le permitió a los estudiantes de su semillero tener una mayor conciencia social de las condiciones de marginalidad en que se incrementó la población de la ciudad de Armenia, tras el desplazamiento de una gran cantidad de personas del campo a raíz de la violencia política que afectó al Quindío en las décadas de los años 50 y 60 del siglo pasado. Como señala la docente Clavijo Vélez en el periódico Buena Gente de Armenia:

Con el semillero de investigación en historia local lo que buscamos es que los muchachos tengan un espacio por fuera del aula para que vivan el territorio, reconozcan la ciudad, conozcan la historias desde vivencias personales, recorriendo su barrio, conociendo a sus vecinos, hablando con ellos, conociendo sobre todo historias.... de las personas que hacen parte de los asentamientos, porque además son asentamientos informales que tienen una connotación política. Entonces lo que hacemos es flexibilizar un poco las dinámicas que se manejan en el aula, muy dentro de 4 paredes con libros de texto y los volvemos protagonistas. Consideramos que la historia no es letra muerta, no es lo que pasó hace mucho tiempo, consideramos que la voz de los que no tienen voz, de los subalternos, de las personas comunes y corrientes hace parte de todo el entramado que nutre la historia general (Marín, 2018:s/d).

En el caso de la propuesta de las profesoras Rueda y Rodríguez, se propuso desarrollar un ejercicio conjunto y de mutua retroalimentación con estudiantes de grado 11 y grado 7, con el objetivo de responder la siguiente pregunta: ¿Cómo motivar a los educandos de grado 11 y 7 para aprender sobre la historia local doradense desde su cotidianidad como científicos sociales? A partir de ese momento, las docentes diseñaron diversas estrategias didácticas que permitieron realizar un trabajo en equipo, en el que los chicos de grado 11 lideraban los procesos de búsqueda de información en bibliotecas y archivos municipales y orientaban a los chicos menores de grado 7 en sus inquietudes y búsqueda de información con personas de la comunidad mediante entrevistas semiestructuradas. Más que lograr desarrollar una historia a fondo sobre los conflictos que ha vivido esta importante región del oriente caldense, se logró que los estudiantes de ambos niveles construyeran líneas de tiempo, blogs institucionales y socializaran ante toda la comunidad educativa los “descubrimientos” de sus indagaciones históricas. En este caso, se puede decir que se logró revalorar la larga historia que tiene este poblado ubicado a orillas del Río Magdalena, por donde atravesaron naves a vapor y ferrocarriles, que tiene un gran potencial por su economía ganadera y ha sido epicentro del conflicto armado reciente, y lugar de paso y migración de personas y familias venidas desde diferentes rincones del país, hechos que de diversa manera los estudiantes lograron ver reflejados en sus historias de vida y en el crecimiento urbano de la población en los últimos 20 años (Rueda y Rodríguez, 2018).

De manera, sucinta se puede afirmar que para la Maestría en Historia, y en particular, para la Línea de Investigación sobre Historia Local, la asesoría y acompañamiento de estos trabajos de grado permitieron ir sistematizando una serie de posibilidades en el campo de la enseñanza de la historia, una veta de aprendizaje que nos motiva a seguir estudiando, investigando y apostando a los temas de la historia urbana y barrial de un modo resignificado y en constante revisión, para ser usado como una herramienta didáctica de enormes posibilidades en el campo de la enseñanza de la

historia. Pero, sobre todo, nos exige estar en permanente evaluación, retroalimentación y reestructuración de los procesos internos, con una voz crítica y propositiva dentro de la discusión sobre el tema de la didáctica de la disciplina en la región y en el país, que invite a pensarnos las prácticas de enseñanza desde las posibilidades propias de nuestro medio y a continuar con un trabajo juicioso y riguroso desde la investigación histórica y educativa. Consideramos que la experiencia educativa desarrollada nos permitió corroborar lo dicho por Plá y Pagés:

Este campo, en gran medida ya consolidado, pero con gran camino todavía por recorrer, es de vital importancia para plantearnos la función de la memoria, de los diferentes saberes públicos de la historia y de los procesos de escolarización del conocimiento histórico para la formación de personas, de ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender las diferentes dimensiones de la participación ciudadana en nuestra sociedad actual (Plá y Pagés, 2014:12).

Conclusiones.

Sobre el tema de la enseñanza de la historia se ciernen un sinnúmero de inquietudes, que van desde el escepticismo sobre su posible renovación –dado su apego a la tradición y a sus métodos memorísticos–, hasta la posibilidad de remozar el tema de las identidades y la formación de una nueva sociedad de ciudadanos críticos y participativos. Subsiste en el marco de los lineamientos y las competencias que estableció el MEN para la enseñanza de las ciencias sociales un problema didáctico de fondo, que sigue reduciendo el aprendizaje de la historia a un ejercicio de mera acumulación de información, sin contexto, sin replantear la relación pasado – presente, que no toma en cuenta las discusiones acerca del relativismo y los cambios en la concepción del tiempo histórico, además de la ausencia de pedagogías más activas como proyectos de aula, estrategias de investigación formativa en proyectos de trabajo colaborativo, aprovechamiento de TICs, semilleros de investigación, recuperación de historia oral, e incluso trabajo con fuentes documentales. La primera conclusión son entonces los destiempos y desencuentros entre los modos y espacios de la enseñanza y del aprendizaje. Y por lo mismo hay una relación muy dubitativa de parte de los estudiantes con el saber social e histórico, que los docentes de ciencias sociales no logran resolver asertivamente.

Desde la perspectiva asumida por la Maestría en Historia de la UTP se ha considerado necesario reforzar una formación disciplinaria que establezca un diálogo constante con los nuevos avances de la pedagogía y la didáctica. Consideramos que el método de la indagación histórica es posible llevarlo hasta el aula por parte de los docentes, como una especie de “ciencia experimental” o como un espacio vivencial en el que los estudiantes pueden verificar, comprobar, desmitificar ciertas narraciones o explicaciones de la historia local o nacional, o de la realidad social en general, como también recomiendan Prats y Santacana (2015:58).

Con la experiencia desarrollada hasta el momento se ha logrado mostrar que el enfoque de la línea de investigación de historia local e historia urbana desarrollado en la Maestría en Historia fue útil y pertinente de acuerdo con los intereses formativos de las Instituciones Educativas y los docentes que se beneficiaron con el programa de Becas para la excelencia del Ministerio de Educación Nacional. Se ha procurado que las historias locales que se realicen en la línea de profundización tomen un distanciamiento crítico de los mitos de la colonización, invitando a generar una mayor inclusión de nuevos actores y relatos en la construcción de la historia regional. De igual modo, se ha promovido un discurso renovador en el ejercicio de la historia, dando a entender que los tiempos han cambiado, que hay nuevas tendencias historiográficas que nos invitan a conocer la “historia a contrapelo”, como diría Walter Benjamin, y que en esa misma medida, es necesario superar los prejuicios hacia el conocimiento histórico, ya que los alumnos de las instituciones educativas de todo el país se pueden interesar en los contenidos históricos dentro de la asignatura de Ciencias Sociales si se les incita a investigar sesión tras sesión sobre sus contextos y problemas más inmediatos, sin perder de vista el interés por otros procesos de más larga duración en las historias locales.

El punto clave en todo este proceso es la preparación del docente, buena o mala, la que garantiza el éxito o el fracaso de la asignatura en Historia en el aula. Por lo tanto, hay que preguntarnos por la forma en qué se puede potenciar la capacidad investigativa en los docentes. Como muy bien señala Bernardo Restrepo (2004:51): “el docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan”. De este modo, a la vez que se logra interesar a los estudiantes en la forma cómo se construye la explicación histórica —y a pensar históricamente—, también se genera una acción transformadora de las prácticas pedagógicas de los docentes, propiciando el trabajo colaborativo y contribuyendo a construir ambientes escolares abiertos al diálogo y la convivencia en medio de la diversidad.

Y finalmente, más allá de entrar en la discusión sobre la pertinencia de los indicadores con base en los cuales se ha venido instrumentalizando la educación en nuestro país en las últimas décadas, es evidente que muchas instituciones educativas han mejorado su rendimiento en las pruebas Saber Pro de los años 2017 y 2018 a partir de la formación de sus docentes a nivel de posgrado. Y también se ha estimulado a los docentes a que se mantengan actualizados sobre los avances en la investigación histórica e incluso a enviar ponencias para congresos nacionales y regionales, así como artículos con las síntesis de su tesis para revistas especializadas en el campo de la historia y la didáctica.

Bibliografía

- Alvarez, M. N. (2002).** La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Educación y Pedagogía*, 14(34), 151-164.
- Bermúdez, A. (1995).** La enseñanza de la historia desde el método y la lógica del historiador. La propuesta del proyecto Historia 13-16. *Enfoques Pedagógicos*, 3(1), 29-47.
- Bloch, M. (1988).** *Introducción a la Historia*. México: FCE.
- Campos, D. (ed.) (2013).** *Tuning América Latina. Educación superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas en historia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Castrillón, J. O. (2018).** *Hitos en la reconstrucción de una historia local, barrio La Capilla (Dosquebradas, Risaralda): proceso de investigación formativa con el semillero de investigación de la Institución Educativa Cristo Rey, 2017*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Chevallard, Y. (1997).** *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clavijo Vélez, S. C. (2018).** *El semillero de investigación como herramienta didáctica para la formación de sujetos críticos de la historia local: Del colegio al barrio, historia local para construir y contar*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Correa, J. J. (2006).** El ritmo de la historia barrial. *Virajes*, 8, 203-223.
- Correa, J. J. (2016).** *Línea de investigación: Historia regional, historia urbana, imaginarios urbanos, cátedras de historia local y barrial*. Material no publicado.
- Duby, G. (1988).** La profesión del historiador. En: Duby, G. *Diálogo sobre la historia. Conversaciones con Guy Lardreau*. Madrid: Alianza.
- Hernández, J. A. (2017).** Sin enseñanza de la historia, ¿cómo entender la Colombia del presente? *El Tiempo*. Disponible en <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/deficit-en-la-ensenanza-de-la-historia-en-los-colegios-y-universidades-de-colombia-147920>
- Marín, N. (2018).** En el Quindío se realizó el IV Encuentro Departamental de Experiencias de Convivencia Escolar y Construcción de Paz. *Periódico Buena Gente*. Disponible en <https://www.buenagenteperiodico.com/main-noticia-id-100-en-el-quindio-se-realizo-el-iv-encuentro-departamental-de-experiencias-de-convivencia-escolar-y-construccion-de-paz>.
- Pagés, J. (2004).** *Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Plá, S. & Pagés, J. (Coord).** *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas/Universidad Pedagógica Nacional.
- Pluckrose, H. (2002).** *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Prats, J. & Santacana, J. (2015).** Métodos para la enseñanza de la historia. En: Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (51-66). Barcelona: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Graó.
- Restrepo Gómez, B. (2004).** La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Restrepo, B. (2009).** Investigación de aula: formas y actores. *Educación y Pedagogía*, 53, 103-112.
- Rueda, M. & Rodríguez, Y. (2018).** *Implementación de la Cátedra Local Doradense en los educandos de grado 7 y 11 de la Institución Educativa Dorada, para formar sentido de pertenencia e identidad histórica y cultural*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Universidad Tecnológica de Pereira. (2018).** Proyecto Educativo del Programa Maestría en Historia. Disponible en <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/historia/>
- Zuluaga, F. (2006).** El paraguas: Las formas de hacer historia local. *Historia y Espacio*, 2 (26), 109-133.

Documentos ministeriales

- Ministerio de Educación Nacional (2017). Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Lineamientos curriculares ciencias sociales. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Resolución No. 14113 del 7 de septiembre de 2015.