



Ciencia Nueva
Revista de Historia y Política.



Universidad
Tecnológica
de Pereira



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Maestría en Historia

Maestría en Ciencia Política

ESTUDIOS HISTÓRICOS

**PENSAR LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES HOY: UNA
APROXIMACIÓN AL CAMPO APLICADO DE LA ENSEÑANZA DE
LA HISTORIA EN COLOMBIA**

THINKING ABOUT SCHOOL SOCIAL STUDIES TODAY: AN APPROACH TO THE APPLIED FIELD
OF THE HISTORY TEACHING IN COLOMBIA

Luis Bernardo Betancur Cruz

pp. 62-75

Vol. 1 N° 2, Julio-Diciembre de 2017
Pereira, Colombia

**PENSAR LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES HOY: UNA
APROXIMACIÓN AL CAMPO APLICADO DE LA ENSEÑANZA DE
LA HISTORIA EN COLOMBIA***
**THINKING ABOUT SCHOOL SOCIAL STUDIES TODAY: AN APPROACH TO
THE APPLIED FIELD OF THE HISTORY TEACHING IN COLOMBIA**

*Luis Bernardo Betancur Cruz***

luis.betancur00@usc.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2951-5484>

Recibido: 22 de marzo de 2017
Revisado: 22 de julio de 2017
Aceptado: 02 de agosto de 2017
Publicado: 22 de agosto de 2017

Resumen:

El presente trabajo tiene como propósito llamar la atención ante la necesidad de ver el campo de la didáctica aplicada como un espacio de posibilidades de investigación y de desarrollo disciplinar de la didáctica misma. Solo es posible transformar las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales escolares, si maestros e investigadores se ocupan de la reflexión por las formas de enseñanza y proponen nuevas alternativas didácticas que le posibiliten a los profesores en ejercicio tener un abanico de posibilidades frente a las limitaciones a las que se enfrenta en su quehacer pedagógico.

Palabras clave:

Escuela, didáctica, didáctica de las ciencias sociales, enseñanza de la historia.

Abstract:

The present work aims to draw attention to the need to see the field of applied didactics as a space for research possibilities and disciplinary development of didactics itself. It is only possible to transform the teaching practices of the history and the school social sciences if teachers and researchers are concerned with the reflection on the forms of teaching and propose new didactic alternatives that allow teachers in the exercise to have a range of possibilities against the limitations that are faced in their work pedagogical.

Keywords:

School, didactic practices, didactics of the social sciences, history teaching.

* El presente artículo respeta las directrices y normas dispuestas en la Declaración de Ética de Publicación de Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política. Esta declaración puede consultarse en la página web de la revista: revistas.utp.edu.co/index.php/historia

** Licenciado en Historia y Magíster en Historia por la Universidad del Valle. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali y profesor contratista en el Departamento de Historia de la Universidad del Valle.

Presentación.

Son amplios los debates sobre la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales escolares; pero particularmente la historia, por ser el área que históricamente ha soportado en buena parte los saberes acumulados sobre la vida del ser humano en sociedad y sobre sus construcciones materiales y culturales, resulta ser uno de los campos de conocimiento escolar que sigue tornando una notable importancia en la discusión académica. Hoy nuevamente se aviva la pregunta por el tipo de sujeto que debe formar la escuela, cuestionamiento que históricamente la educación y la pedagogía han intentado resolver. La historia ha sido un medio útil que ha tenido la educación y la pedagogía para afrontar los retos de la formación de individuos para la sociedad, aun en comunidades ágrafas donde la tradición, la memoria y el pensamiento mágico son la manera de mantener una relación con el pasado y la garantía de la expresión de su identidad.

En la tradición occidental, por lo menos desde la preocupación avivada por los regentes de los nacientes estados nacionales desde finales del siglo XVIII y a lo largo siglo XIX, la historia era la encargada de resolver en parte el problema del nacionalismo. Al respecto señala Carretero:

Desde su implantación escolar, el objetivo fundamental de esta asignatura no fue tanto la comprensión por los alumnos de los problemas historiográficos *per se*, sino –y sobre todo– la formación temprana del sentimiento de “amor a la patria” por medio del “conocimiento de las glorias nacionales.”¹

De ahí que a lo largo del tiempo la enseñanza de la historia haya estado centrada en la trasmisión vertical de contenidos y su aprendizaje por medio de la memorización. Varios aspectos se han replanteado respecto al tipo de historia que se enseña y la manera como se transmite en la escuela;² sin embargo, conciliar estos dos propósitos resulta complejo dadas las diferencias en la naturaleza de ambos. En las últimas décadas, quienes se han dedicado a indagar los problemas de la enseñanza de la historia han llegado a un acuerdo común: se debe erradicar la enseñanza memorística y conductual de fechas y acontecimientos. Las propuestas emanadas desde el constructivismo han sido vistas como alternativas³ para ubicar al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje y no como una vasija receptora de contenidos.⁴ No obstante, erradicar por completo la historia de corte nacionalista que reivindica unos valores identitarios homogéneos resulta difícil porque, a pesar de las transformaciones del mundo contemporáneo producto de la globalización, preexisten unos principios fundantes de la nación que deben ser igualmente reproducidos por la escuela. Carretero y González cuestionan si la identidad nacional es insustituible para la enseñanza de la historia o si deben replantearse los principios que la caracterizaron en tiempos del nacionalismo unívoco, para dar paso a una formación de la identidad desde un nacionalismo

¹ Mario Carretero y Mirian Kriger, “¿Forjar patriotas o formar cosmopolitas? El presente y el pasado de la historia en un mundo global”, en *Aprender y pensar la historia*, comp. por Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004).

² Para ampliar este tema ver: Peter Lee, Alaric Dickson y Rosayn Ashby, “Las ideas de los niños sobre la Historia”, en *Aprender y pensar la historia*, comp. por Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004). El texto concentra parte del análisis en destacar la experiencia investigativa del Reino Unido durante las últimas tres décadas. Se centra en los problemas de la enseñanza de la historia y los diferentes proyectos y propuestas alternativas para transformar su enseñanza.

³ Mario Carretero, *Constructivismo y educación* (Buenos Aires: Aique, 1993), 52 -61.

⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (México: siglo XXI Editores, 1975), 175.

plural.⁵ Si se apuesta por continuar con la primera postura seguirá muy distante el día en que se cambie la forma de enseñar historia.

Desde hace un par de décadas diversos estudios evidencian una apertura al cambio frente al tipo de historia y la manera en cómo se enseña, conciliando en cierta medida ambos propósitos. Sin embargo con la crisis del sujeto moderno,⁶ aquellos ideales educativos que han girado en torno a la formación del ciudadano y la formación para la ciudadanía,⁷ mediado por alternativas pedagógicas que ponían al educando en el centro del proceso de aprendizaje, han entrado en un letargo que han convertido a la escuela en una especie de Área 51, un lugar remoto alejado de la realidad, un no lugar donde los estudiantes asisten más por la presión social y familiar que por el verdadero interés que despierta estar en el aula escuchando al maestro y a los directivos. Si los modelos pedagógicos contemporáneos hubieran resuelto el problema de la enseñanza, la escuela ya debería haber cambiado, pero al parecer sigue lejos de hacerlo.

Precisamente el 21 de abril de 2016, la senadora Viviane Morales radicó en la Secretaría General del Senado de la República, un proyecto de ley que pretende que la historia sea una asignatura independiente del área de ciencias sociales; pues según ella, su mimetización entre las ciencias sociales le ha quitado peso dentro de la formación de los escolares, produciendo en las últimas décadas “una suerte de ‘amnesia’ o ‘analfabetismo’ histórico y cultural que conduce a la pérdida de referentes propios y de puntos de orientación compartidos para la sociedad colombiana”.⁸ Mientras esta discusión se cuece en el legislativo, la enseñanza de la historia debe seguir siendo una preocupación dentro del área de las ciencias sociales y en vista de que la pedagogía deja en manos de la didáctica la reflexión por lo práctico, le corresponde a esta sentar un precedente en la transformación de la enseñanza de la historia en el sistema educativo colombiano.

La didáctica aparece como un recurso que puede permitirnos avanzar en la medida en que seamos capaces de consolidar unas didácticas específicas que le apuesten a producir conocimientos aplicados. De manera que los productos de estas investigaciones resulten ser recursos directos para que maestros y maestras tengan insumos que les permitan pensar sus prácticas y mejorar las formas de enseñanza. Así se consolidaría un nuevo ambiente de aprendizaje que, si bien responde a una necesidad común, seguramente es pensado para

⁵ Mario Carretero y María Fernanda González, “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: Una comparación entre la Argentina, Chile y España”, en *Aprender y pensar la historia*, comp. por Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004).

⁶ Autores como Lipovestky señalan que el hiper individualismo, producto de las lógicas de una sociedad de consumo y competencia, resquebrajó los ideales de igualdad y solidaridad promovidos por los principios de la democracia liberal de los siglos XVIII y XIX. Según Lipovestky estamos frente a una sociedad que se funda en la singularidad: “El ideal moderno de subordinación de lo individual a las reglas racionales colectivas ha sido pulverizado. El proceso de personalización ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean por lo demás las nuevas formas de control y de homogeneización que se realizan simultáneamente” Guilles Lipovestky, *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona: editorial Anagrama, 1986), 221.

⁷ Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización* (México: editorial Grijalbo, 1995), 198.

⁸ Prensa Senado. 2016. “Senadora Viviane Morales radicó Proyecto de Ley que establece la enseñanza obligatoria de la historia en la educación básica y media”. Congreso de la República de Colombia. <http://www.senado.gov.co/historia/item/24235-senadora-viviane-morales-radico-proyecto-de-ley-que-establece-la-ensenanza-obligatoria-de-la-historia-en-la-educacion-basica-y-media>

atender necesidades escolares y de aprendizaje distintas, resultando ser además un aporte potencial para un nuevo producto.

Avanzar hacia la producción de conocimientos aplicados al aula, permite desarrollar propuestas factuales sobre cómo enseñar. Las nuevas apuestas nutren lo que en este trabajo se entiende como didáctica aplicada. Las didácticas aplicadas no deben perder el rigor académico, pero deben ser tan sencillas que su lenguaje debe mimetizarse con el lenguaje cotidiano. Esto permitirá que maestros de todos los contextos y la comunidad educativa en general, puedan acercarse a este discurso sin los riesgos de encontrarse con una lectura tediosa y ultra especializada que pueda provocar aversiones y rechazo.

¿Para qué enseñar historia hoy en la escuela? ¿Qué esperan los niños y jóvenes de la historia que le enseñan sus maestros? ¿Qué tipo de historia enseñar dada las múltiples realidades sociales, culturales y emocionales de los escolares? ¿Qué contenidos son los más apropiados para los escolares en un contexto escolar específico?

El objetivo de esta reflexión es abrir la discusión sobre la necesidad de pensar más allá de la pedagogía desde la trascendencia de la didáctica hacia el campo aplicado en la enseñanza de la historia. La producción académica en temas pedagógicos sigue llenando de información la red y las bibliotecas, pero la educación sigue igual, estancada como en una máquina del tiempo. La didáctica de la historia comienza a preocuparse de problemas reales pero aun no encuentra rumbo ni lugar. Un país tan heterogéneo como Colombia, con realidades sociales y culturales tan diversas, con una cotidianidad que retrata el sufrimiento, el abandono, la corrupción y la pobreza en el rostro del desplazado, del campesino, del pandillero, del habitante de calle, de la prostituta, del niño en el semáforo; un país que ha cargado históricamente un trauma, que sufre de vacíos emocionales por un padre casi siempre ausente, requiere urgentemente de una nueva escuela ⁹ y de nuevas didácticas que puedan hacer realidad lo que en su momento decía Barbero, equilibrar la escuela al poder que ejercen los medios de comunicación en la construcción de imágenes del mundo y de la formación de la personalidad de niños y jóvenes.¹⁰

Si bien para el Ministerio de Educación Nacional, Historia no es una asignatura concebida dentro del pènsum escolar, indirectamente es considerada por este como uno de los ejes articuladores del àrea de ciencias sociales. Claramente puede darse cuenta de ello en el documento de estàndares básicos de competencias para el àrea de ciencias sociales, donde una de las tres columnas que componen la vèrtebra de las competencias que el ministerio espera alcancen los estudiantes durante su formaciòn de bàsica primaria, secundaria y media, apuesta por la aproximaciòn al conocimiento històrico.

Esta columna [refiriéndose a la columna que el ministerio denomina Relaciones con la historia y la cultura] presenta los nexos con el pasado y las culturas, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han

⁹ Estanislao Zuleta llamaba la atención, desde el ideal platónico de formación por la necesidad, de que la escuela enseñara a pensar y no a receptor información. Al respecto señalaba “La idea de Platón es que la educación efectiva tiene que comenzar por crear una necesidad de saber, por medio de la crítica de la opinión. Esa necesidad de saber no es pensada por Platón como una necesidad de información, sino como una necesidad del pensar. El criterio es aprender a pensar por sí mismo”. Estanislao Zuleta, “Educación y filosofía” (conferencia, Facultad de Educación de la Universidad Libre de Bogotá, 22 de Noviembre de 1978).

¹⁰ Jesús Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* (México: Ediciones G. Gili S.A., 1991).

entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos.¹¹

Este escrito no intenta proponer un ejercicio de didáctica aplicada, pero sí tiene la intención de abrir puertas para pensar problemas de investigación en el aula. Así mismo, señala las posibilidades didácticas que aplicadas creativamente pueden sistematizar resultados y experiencias que permiten transformar las prácticas pedagógicas de los maestros y fortalecer el campo aplicado de la didáctica de la historia.

Las consideraciones presentadas a continuación surgen de una pregunta inicial: ¿Desde qué presupuestos acercarse a una didáctica aplicada de la historia? Primero es preciso tener en cuenta que si el aula no se visualiza como un laboratorio y el maestro no se reconoce como un intelectual (productor de conocimiento), los siguientes presupuestos no encontrarían lugar en el espacio escolar, porque pensarlos en la práctica implica definitivamente una lectura del contexto social, cultural y emocional¹² de los estudiantes, sumado al manejo de cierta experticia metodológica de investigación en el aula.

Los historiadores se forman en la universidad no en la escuela, la historia como saber debe aportar a la formación de un sujeto consciente de su lugar en el mundo¹³.

Por décadas la escuela ha centrado la formación en contenidos, en su mayoría aislados de la realidad de los educandos. La historia en su momento respondía a legitimar los ideales de la ciudadanía, definidos en el proyecto de Estado nación; por lo que la historia más que un campo de construcción del saber, no se concebía más allá del relato. A finales del siglo XX esta concepción de la enseñanza de la historia se transformó hacia contenidos que visibilizaban nuevos actores sociales en la historia, pero también pedagógicamente se abrió el horizonte hacia la utilización de modelos constructivistas en la enseñanza de contenidos históricos.¹⁴ De esta manera, se hizo un aporte a la concepción de una historia escolar más allá del relato. Sin embargo, la enseñanza siguió centrada en los contenidos y los modelos constructivistas que no respondían a las necesidades de aprendizaje de los contenidos históricos, dado que estos en su mayoría resultaban ser abstractos y complejos, limitando la posibilidad de un acercamiento empírico y experiencial al saber.

¿Debe formarse al historiador en el aula o debe servir la historia escolar para fomentar el espíritu crítico e investigativo del estudiante? La formación del científico social en el aula debe tratar de activar y formar la conciencia personal para luego con ella aprender a dar valor

¹¹ Ministerio de Educación Nacional, *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales* Guía N° 7 (Bogotá: Revolución Educativa Colombia aprende, 2004).

¹² El discente no es solo un sujeto cognitivo, también es un sujeto de relaciones que siente, sueña, actúa y ama. Estos últimos aspectos resultan de suma trascendencia dentro del interés escolar y su potencial desarrollo cognitivo. Jerome Bruner señalaba la importancia de la disposición por aprender que debía mostrar el educando, junto a esto, la importancia del fortalecimiento emocional que potencializa el desarrollo del cerebro, el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo, principios fundamentales para desarrollar procesos de resiliencia; atendiendo a la reflexiones de Borys Cyrulnik quien ve en este tipo de intervenciones la manera en que personas afectadas por algún trauma puedan encauzar nuevamente sus vidas. Boris Cyrulnik, *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida* (Barcelona: Editorial Gedisa, 2005). Daniel Goleman, *Inteligencia emocional* (Barcelona: editorial Kairos, 1994). Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y Lenguaje* (España: Alianza editorial, 2007). Sobre desarrollo del cerebro ver: Nora Rodríguez, *Neuroeducación para padres* (Barcelona, Grupo Zeta, 2016).

¹³ Freire, *Pedagogía del Oprimido...*

¹⁴ Carretero, *Constructivismo y educación...* 52 -61.

a la relación con los otros, no considerar una formación en donde los niños y jóvenes deban responder por análisis de procesos históricos complejos, que muchas veces dado su proceso de desarrollo cognitivo no consideramos si están o no en la capacidad de hacer ese tipo de elaboraciones mentales. Tampoco utilizar metodologías de investigación que obliguen al estudiante a sentirse historiador, pues esta función la cumple quien de forma autónoma ha decidido este oficio como opción de vida. Valdría la pena preguntarse si uno de los factores que desencadena el desinterés escolar es el atiborramiento de información y los contenidos que resultan tener poca relevancia en la vida real y cotidiana de los niños y jóvenes.

Los contenidos históricos deben responder a las necesidades sociales, culturales y emocionales de los educandos y sus contextos.

¿Qué significado tienen los contenidos históricos en la vida de niños y jóvenes escolares? ¿Los contenidos históricos son pensados desde las necesidades sociales, culturales y emocionales de los niños y jóvenes escolares? Este par de interrogantes ponen en el centro de la discusión el problema del desinterés por la historia. Un estudio realizado en la Universidad del Valle revela que la historia es un campo de conocimiento que no interactúa con las realidades de los estudiantes, por lo que resulta ser un conocimiento aislado de sus necesidades.¹⁵ Pero, ¿cuáles son las necesidades que tienen los estudiantes en las que el conocimiento histórico puede resultar de notable ayuda? Los niños y jóvenes se enfrentan a los cambios abruptos y constantes que presenta la sociedad moderna de los últimos quince años. Si bien estas transformaciones se empezaron a acelerar con el despunte del siglo XX, fue el advenimiento del nuevo milenio el que particularmente coincidió con el aceleramiento del desarrollo tecnológico y cibernético donde los cambios se dieron en periodos de tiempo mucho más cortos.

Estos cambios traen consigo nuevas formas de habitar el mundo¹⁶ y con ello nuevas formas de comunicarse y representarse. El vertiginoso y múltiple nivel de información ha permitido crear una sociedad altamente informada, pero sin el suficiente criterio para coger ese volumen de información de manera crítica. Estamos frente a una sociedad configurada a partir de la construcción de múltiples estereotipos, muchos de ellos originados en las entrañas de mundo del mercado y del consumo. Por ejemplo, la industria cultural en consonancia con el poder de la información y la imagen que tiene internet, ha creado la imagen del *reguetonero*. Tras ello los valores de una sociedad que han cosificado a la mujer, particularmente son ellas mismas las seguidoras de estos intérpretes en la web. Parecen proféticas las palabras del fallecido Umberto Eco cuando airadamente criticaba la inevitable expansión de las redes sociales:

Las redes sociales le dan el derecho de hablar a legiones de idiotas que primero hablaban sólo en el bar después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos rápidamente eran silenciados, pero ahora tienen el mismo derecho a hablar que un premio Nobel. Es la invasión de los imbéciles.¹⁷

¹⁵ Luis Bernardo Betancur, Raúl Useche y Felipe Castañeda, *Didáctica de las ciencias sociales: un estudio comparativo entre la educación básica y media y la formación universitaria en Buga*. Grupo de cátedra en Historia. Programa académico de Licenciatura en Historia, Universidad del Valle–sede Buga. Proyecto Finalizado.

¹⁶ Barbero, *De los medios a las mediaciones...*

¹⁷ Umberto Eco, entrevista por Diario La Stampa, 10 de Junio de 2015.

La internet como espacio educativo a derrotado a la escuela, esta última es más un espacio de conducción que de interacción. La idea de conducción ha sido acusada desde la estructura rígida promovida por la escuela, donde el estudiante es subordinado por la naturaleza de su condición¹⁸ al control disciplinante de dicha naturaleza e interacción. Así la escuela es el espacio donde circulan ideas, imágenes y valores que van dando forma al comportamiento de los estudiantes desde la cotidianidad, desde diversos lenguajes y códigos. En ambas condiciones la internet resulta ser más atractiva que la escuela, aun desde un lenguaje que propugna ser democrático pero que de fondo es homogeneizante. Los contenidos históricos a través del tiempo han estado vinculados a responder más por la conducción que por la interacción, son el vehículo para que el maestro ejerza control. Es decir que el conocimiento histórico escolar no responde a la naturaleza del saber y del conocer, sino más bien a ser un dispositivo de poder, puesto que el conocimiento transmitido es un vehículo para que el estudiante permanezca sentado y quieto.

El conocimiento histórico desde la perspectiva de la conducción es unidireccional, se dispone pedagógicamente de manera externa por lo que responde al interés de personas o instituciones que ven en la historia la posibilidad de legitimar sus proyectos políticos y económicos.¹⁹ El conocimiento histórico desde la perspectiva de la interacción se dispone de manera interna y responde a los intereses pedagógicos y didácticos del maestro, pero también a los intereses personales y sociales del discente. En este sentido la selección de contenidos debe pasar inicialmente por la reflexión didáctica del qué, para qué y a quién enseñar. Lo que implica el despliegue de un ejercicio de investigación en el aula que debe tener como propósito evidenciar las necesidades e intereses de los estudiantes, no solo a nivel cognitivo, sino a nivel emocional y social. Toda vez que los estudiantes hoy, independientemente del contexto social o estrato socioeconómico de donde provenga, se enfrenta a situaciones de orden familiar y social que resultan ser determinantes en el desarrollo de su personalidad, comportamiento y en la relación que establece con los otros.

Por lo tanto la enseñanza de uno u otro contenido histórico debe justificarse sobre unos intereses pedagógicos y formativos del maestro, ligados a la idea de hacerle contrapeso a un sistema que si bien no vamos a destronar, podemos –desde una historia de carne y hueso, contextualizada y dinámica– formar niños y jóvenes con la plena certeza de que no serán devorados por las banalidades del mundo moderno. Además la enseñanza también se debe soportar sobre unos presupuestos didácticos, de manera tal que sea mostrado a los ojos del estudiante de forma vivaz y significativa, y que permitan que este saber sea apremiante en la vida del estudiante.

Reconocer a los sujetos cotidianos que hacen la historia en el presente para luego rastrear los que hicieron la historia en el pasado.

¿Qué debe aprender un niño o un joven de historia? Este interrogante pone al maestro en una encrucijada, puesto que si su mirada de la enseñanza es alternativa, el choque con una

¹⁸ La condición del infante es débil, inmadura y requiere de la protección y conducción del adulto, es solo en su proceso de adaptación al medio y de desarrollo de la capacidad cerebral cuando el niño empieza a tener control de diversas situaciones vitales, por ejemplo, alimentarse por su propia cuenta. El reconocimiento de ciertos valores sociales y morales dependen de su maduración cognitiva y esta se va adecuando en la medida de su desarrollo biológico. Para profundizar en este tema ver: William González, “Control sensorio motor por los sonidos”, *Revista Colombiana de filosofía de la Ciencia* 1, N° 1 (1999): 41-60.

¹⁹ Alexander Betancur Mendieta, *Historia y nación: tentativas de la escritura de la historia en Colombia* (Medellín: La Carreta editores, 2007).

realidad que opta por la estandarización de los contenidos curriculares²⁰ sesgaría definitivamente el ímpetu de propuestas con contenidos históricos diferentes a los que convencionalmente se está acostumbrado a trabajar en los proyectos curriculares del área de ciencias sociales.

Sin embargo, aflora una luz de esperanza ante este oscuro panorama. Si bien es cierto que difícilmente el maestro puede obviar las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y de la institución educativa donde labora, es posible que se valga de los mismos dispositivos institucionales para acercar a los estudiantes a nuevos contenidos históricos, mucho más humanos, mucho más cercanos y de los que realmente puede esperarse un aprendizaje significativo en la vida de los niños y jóvenes.

Los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional, tienen la ventaja de que no son una camisa de fuerza para el maestro y puede utilizarlos de la manera que considere adecuada. Es decir que la selección de contenido depende de sus necesidades e intereses y aunque existan presiones externas, como las pruebas saber o las pruebas internacionales (por ejemplo, PISA) que dicen medir la calidad académica, puede trabajar en el aula de manera inductiva. Porque si bien los estándares apelan a un tipo de historia total, se puede invertir la metodología de selección y transmisión de contenidos históricos apoyados en la historia local y cotidiana. Por ejemplo, no es posible hablar de las mujeres en la historia si esa categoría no ha sido explorada desde la realidad de las mujeres en el presente, los roles que cumplen, los estereotipos que existen a su alrededor, entre otras construcciones culturales en el tiempo, y que reconociéndolo de esa forma será posible darle valor y significatividad por parte de los estudiantes en los procesos del pasado.

De esta manera pueden trabajarse procesos históricos más generales como la participación de sectores populares en momentos históricos tan determinantes como las guerras de independencia en América Latina, la Revolución mexicana y cubana, la violencia política en Colombia, entre otros. Al tener en cuenta esta vía se hace posible, incluso, enseñar de manera más asertiva ese tipo de historia contada desde abajo, retratando la gente del común, del cotidiano y que visibiliza a los siempre invisibilizados por la historia.²¹

La enseñanza de la historia debe ser de carne y hueso, retratar realidades que vinculen al escolar con el pasado.

La historia escolar de tipo acontecimental que retrataba las hazañas de personajes heroicos cuasi divinos, representaba un tipo de historia que enaltecía las gestas de hombres únicos a quienes debíamos agradecer eternamente porque de no ser por sus épicas proezas no podríamos hablar de principios como la libertad o la supuesta igualdad.

Este tipo de historia arraigado en el positivismo decimonónico y promovido por las academias de historia, ha sido la muestra de la evolución de un campo de saber que ha vivido un proceso histórico para alcanzar su estatuto científico. Fue a partir de los 60 del siglo XX cuando en nuestro país la historia comenzó a ser de carne y hueso,²² y fue en los 90 cuando este tipo de historia se retrató en los textos escolares, evidenciando además ciertas

²⁰ Guillermo Bustamante, “Estándares curriculares ¿inofensivos?”, *Revista Educación y Cultura*, N° 63 (2003): 7-12.

²¹ Esta discusión tiene sus orígenes en la década de los noventa, cuando en el marco de la crisis de los nacionalismos, se problematizó por el tipo de historia que debía enseñarse en las escuelas.

²² Ver por ejemplo: Jaime Jaramillo Uribe, *Ensayos sobre historia social colombiana* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1968), 269.

innovaciones pedagógicas que apelaban al constructivismo como una carta de salvación ante una escuela retrograda que solo alimentaba la memoria y el desinterés.²³

Aunque si bien este tipo de historia escolar revolucionó a nivel disciplinar, discursivo y pedagógico lo que hasta ese momento había sido la enseñanza de la historia, no resolvió los problemas de fondo, es decir, el problema de las didácticas. Se cambió el tipo de historia, se renovaron las miradas pedagógicas sobre el deber ser de la enseñanza, de los contenidos, pero en el fondo no se transformaron estructuralmente los procesos de enseñanza. Encontramos una escuela que ha transformado la naturaleza de los contenidos que enseña pero no sus prácticas de enseñanza; incluso con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación-TIC, podemos hablar de una transformación de las herramientas que se utilizan en el proceso de enseñanza; sin embargo, la manera como son utilizadas siguen reproduciendo las lógicas verbalistas y de la obediencia (cumplimiento de tareas), situaciones en donde por ejemplo el uso de video beam y computadoras reemplazan el tablero para la transmisión directa de contenidos.

La historia escolar debe ser inductiva y vinculante, debe partir de la sensibilización por la naturaleza humana desde un ejercicio experiencial que estimule la concientización por las capacidades humanas, las creaciones y transformaciones producto de la intervención de los hombres y mujeres.²⁴ Para posteriormente intervenir desde la enseñanza de las nociones espaciotemporales y sociales ligadas a las realidades del entorno del niño y el joven, las que serán captadas, reconocidas y validadas por los estudiantes, evidencia de su cotidianidad, de su lugar en el mundo y de su responsabilidad con el presente y con la historia.

De esta forma, el educando puede establecer una relación entre él y los procesos históricos de los que no ha hecho parte, pero que resultan trascendentales para comprender situaciones que lo afectan y de las que debe tomar una postura; porque indirectamente le competen, porque como se señaló en el acápite anterior con el ejemplo de las mujeres, en cada actor social recae una construcción social e histórica que le da un lugar en el mundo (su condición de género, raza, religiosa, ideológica, económica, física-biológica, entre otras), haciéndolo un ser activo y participe en la sociedad y sus transformaciones.

Los métodos de investigación histórica y el reto de la transposición didáctica, una apuesta metodológica para rescatar la historia escolar.

Quizás uno de los mayores problemas que enfrentan los maestros que intentan desarrollar prácticas de enseñanza innovadoras es que adolecen de posibilidades para pensar su ejercicio de enseñanza. Este escrito considera necesario que los maestros de escuela se empoderen de su lugar como intelectuales, se crean el cuento de que el salón de clase es su laboratorio y le apuesten al diálogo entre investigación y creatividad.²⁵ Así mismo, es posible a mediano plazo comenzar a conformar comunidades académicas entre los profesores de cada una de las áreas escolares, para que desde ellas se compartan las experiencias pedagógicas

²³ Carretero, *Constructivismo y educación...*

²⁴ Nora Rodríguez plantea como fundamental la estimulación del hemisferio derecho del cerebro que es el encargado del desarrollo de las habilidades artísticas y de la sensibilización por lo humanístico. Lo cual se puede desarrollar en escolares a través de actividades que los conecte con el entorno natural y humano, con ejercicios que activen la motricidad (fina y gruesa); así mismo, actividades de lectura y escritura creativa, entre otras. Rodríguez. *Neuroeducación para padres...*

²⁵ Investigación: conocimiento de métodos. Creatividad: ser propositivo en las didácticas a utilizar a partir de los insumos producto de la investigación.

que posibiliten pensar nuevas posibilidades de trabajo didáctico desde las realidades de las aulas.

Sin embargo surgen en el camino propuestas alternativas que a nivel metodológico pueden ir trazando formas diversas de enseñar historia, estas se encuentran dentro de la misma disciplina, en sus metodologías de investigación y en las fuentes de las que se vale para conocer el pasado. No obstante, se requiere que los maestros hagan el proceso de transposición didáctica, es decir, transformar las metodologías de investigación histórica y las fuentes primarias, en mecanismos a través de los cuales los niños y jóvenes se aproximen al conocimiento social e histórico. De esta manera, se adentran en procesos de descubrimiento que les permiten sentir que la historia está viva y por lo tanto interesarse por ella.

Los métodos analítico (analizar), heurístico (descubrir) y hermenéutico (explicar) estructurados pedagógicamente desde el trabajo con fuentes primarias, pueden ayudar al estudiante a entender su realidad, empoderarse y dar cuenta de ella. Por ejemplo, la historia oral puede constituir una conexión entre los hechos y acontecimientos con las emocionalidades y los artefactos que marcaron uno u otro momento de la vida de una o varias personas en relación con el entorno donde vivían o se movían.²⁶ Poder familiarizarse con el informante, diseñar una entrevista, ser testigo ocular del relato del informante, lograr identificar las alegrías, las frustraciones, la cotidianidad, los amores, las disputas, las desilusiones, entre muchas otras emocionalidades y realidades, le permiten al estudiante colocarse en el lugar del otro y con ello entenderlo (analizar y descubrir) y dar cuenta de sus contextos o situaciones (explicar).

La revisión de fuentes documentales cuando ya el niño o joven entiende las relaciones de causalidad y las diferentes nociones sociales, puede sacar a la luz la voz de quienes desaparecieron en el olvido: sus problemas, sus quejas, sus formas de pensar, sus maneras de organizarse, sus creencias, entre otras. Lo que le permite al estudiante caer en cuenta que, al igual que ellos, los hombres y las mujeres de otras épocas fueron partícipes de su presente y construyeron su historia (analizar y descubrir), para luego colocarlo en relación con sus realidades presentes y tal cual como lo hicieron las personas del pasado, poder pensar en formas de organización, de relacionarse y en posibles salidas a problemas presentes.

Le corresponde al maestro de acuerdo a las particularidades de los contextos escolares, pensar en cómo abordar el trabajo con los métodos de investigación y las fuentes documentales. De acuerdo al tema a desarrollar en clase, el maestro puede definir la directriz de trabajo. Por ejemplo, en tercer grado suele trabajarse temas asociados al reconocimiento del campo y la ciudad como espacios geográficos, pero también como espacios de interacciones y construcciones sociales y culturales.²⁷ Poder trabajar sobre la vida cotidiana en el campo desde el testimonio de abuelos, vecinos o familiares que hayan tenido esa experiencia, puede potencializar el conocimiento del estudiante sobre el tema y por supuesto su capacidad propositiva. De esta manera, es educando el artífice de su proceso a partir de las orientaciones pertinentes por parte del maestro.

²⁶ Renán Vega Cantor, *Historia oral y disciplina histórica, enseñanza de la historia. Las fuentes Orales y la enseñanza de la historia* (Bogotá: Editorial Antropos, 1998).

²⁷ Relaciones espaciales y ambientales, estándar número cinco: "Identifico y describo las características de un paisaje natural y de un paisaje cultural". Ministerio de Educación Nacional, *Estándares básicos...*

La mediación de las TIC en la enseñanza de la historia.

Actualmente es inevitable concebir los procesos de enseñanza sin la mediación de las TIC, más aun cuando están al alcance de muchos y brindan una serie de posibilidades didácticas que facilitan el acercamiento de los contenidos a los estudiantes. Hay que reconocer la rapidez del acceso a la información y la creatividad que puede desarrollarse gracias a las plataformas, programas o aplicaciones que facilitan el diseño de materiales didácticos ajustados a las necesidades pedagógicas del maestro y a los intereses del estudiante.

Las TIC son unos mediadores que requieren ser explorados para utilizarlos como recursos didácticos en la enseñanza de la historia. A medida que aprendamos a manejarlas podemos diseñar nuestros propios instrumentos con nuestras propias finalidades cognitivas, sociales y emocionales. Historia por ser una asignatura que requiere estructurar previamente en los estudiantes nociones espaciales, temporales y sociales, al igual que variables como cambio, ruptura y coyuntura, resulta ser un campo de conocimiento escolar muy complejo y especulativo porque además de lo señalado, los estudiantes deben imaginar cómo pudieron haber sido los procesos históricos, sus razones y consecuencias, obligándolos a procesos mentales complejos que no pueden palpar en la realidad porque simplemente el pasado ya se fue. Además hay que tener en cuenta que muchas veces no están en la edad propicia para realizar dichos procesos o han tenido una escolaridad interrumpida, consideraciones que terminan infiriendo en el interés por la asignatura.

Las TIC se convierte en un insumo para facilitar el desarrollo de procesos metacognitivos que pueden facilitar el aprendizaje de contenidos históricos. Por ejemplo, plataformas desde la cuales es posible realizar videos interactivos o adelantar seguimientos a procesos de evaluación, le dan al maestro la posibilidad de que, en la medida de un conocimiento asertivo de las habilidades de sus estudiantes y del contexto social y emocional de los mismos, pueda diseñar medios para acercar a los discentes al saber y ponerlos en la capacidad de reflexionar y elaborar sus propios conocimientos, es decir posibilitar el aprendizaje.²⁸

Conclusiones.

Este trabajo no propone un modelo, sino una serie de pautas para reflexionar nuestras prácticas pedagógicas en el marco de realidades escolares concretas, para que estas coadyuven a la construcción de alternativas puntuales en la enseñanza de la historia.

Estas pautas se presentan en un momento en el que se requiere que la didáctica de la historia trascienda el campo discursivo y se interne en el ejercicio práctico aplicado. Es preciso aclarar que con ello no se debilita el rigor académico, que suele ser una de las preocupaciones de quienes ven en lo práctico de la enseñanza un asunto recreativo y que es tarea de los profesores normalistas. El camino debe ir mostrando avances en términos metodológicos, teniendo en cuenta que es un campo en exploración. Para ello es importante seguir nutriéndose de los aportes metodológicos de disciplinas como la antropología, la

²⁸ Por ejemplo PowToon es una aplicación de animación que se encuentra en línea y permite a los usuarios crear presentaciones animadas con objetos, textos, imágenes y sonidos predeterminados o subidos por el usuario. Así como Thatquiz que es un sitio web para maestros y estudiantes que les facilita generar ejercicios y ver resultados de manera muy rápida. Información tomada de: That quiz, <https://www.thatquiz.org/es/docs/about.html> y “Proyecta”, Fundación Amancio Ortega y Fundación Rey Fernández-Latorre, <http://www.plataformaprojecta.org/recurso/powtoon-presentaciones-dibujos-animados>

sociología y la historia que pueden servir para pensar más adelante en nuevas metodologías que fortalezcan la didáctica aplicada.

Solo es posible cambiar la enseñanza y transformar la escuela en la medida que tanto las instituciones educativas como los maestros desaprendan. Para ello es necesario diseñar y desarrollar nuevas prácticas, esto requiere de un trabajo adicional, salir de la zona de confort en la que se encuentran muchos maestros e instituciones educativas. De lo contrario la enseñanza y la enseñanza de la historia seguirá dando mucho de qué hablar.

Bibliografía.

- Barbero, Jesús Martín. *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili S.A., 1991.
- Betancur Mendieta, Alexander. *Historia y nación: tentativas de la escritura de la historia en Colombia*. Medellín: La Carreta editores, 2007.
- Betancur Luis Bernardo, Raúl Useche y Felipe Castañeda. *Didáctica de las ciencias sociales: un estudio comparativo entre la educación básica y media y la formación universitaria en Buga*. Grupo de cátedra en historia, Programa Académico de Licenciatura en Historia, Universidad del Valle–sede Buga. Proyecto Finalizado, 2016.
- Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y Lenguaje*. España: Alianza editorial, 2007.
- Bustamante, Guillermo. “Estándares curriculares ¿inofensivos?”. *Revista Educación y Cultura*, N° 63 (2003): 7-12.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- Carretero Mario y María Fernanda González. “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: Una comparación entre la Argentina, Chile y España”. En *Aprender y pensar la historia*, compilado por Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.
- Carretero Mario y Mirian Kriger. “¿Forjar patriotas o formar cosmopolitas? El presente y el pasado de la historia en un mundo global”. En *Aprender y pensar la historia*, compilado por Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.
- Cyrułnik, Boris. *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: siglo XXI Editores, 1975, 175.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México: editorial Grijalbo, 1995.
- Goleman, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: editorial Kairos, 1994.
- González, William. “Control sensorio motor por los sonidos”. *Revista Colombiana de filosofía de la Ciencia* 1, N° 1 (1999): 41-60.
- Jaramillo Uribe, Jaime. *Ensayos sobre historia social colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1968.

- Lee Peter, Alaric Dickson y Rosayn Ashby. “Las ideas de los niños sobre la Historia”. En *Aprender y pensar la historia*, compilado por Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.
- Lipovestky, Guilles. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: editorial Anagrama, 1986.
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales* Guía N° 7. Bogotá: Revolución Educativa Colombia aprende, 2004.
- Rodríguez, Nora. *Neuroeducación para padres*. Barcelona: Grupo Zeta, 2016.
- Vega Cantor, Renán. *Historia oral y disciplina histórica, enseñanza de la historia. Las fuentes Orales y la enseñanza de la historia*. Bogotá: Editorial Antropos, 1998.
- Zuleta, Estanislao. “Educación y filosofía”. Conferencia pronunciada en la Facultad de Educación de la Universidad Libre de Bogotá, 22 de Noviembre de 1978.