

HISTORIAS

Enseñanza y aprendizaje de la historia: experiencias y retos docentes¹

Diana Vinasco Martínez

Introducción

En atención a los desafíos que supone el restablecimiento de la cátedra de Historia en los colegios del país, los programas de licenciatura a los que se encuentra vinculada esta disciplina deberían responder a las necesidades de los futuros docentes. Es decir, asumir la enseñanza de la Historia como un componente del plan de estudios indispensable para la formación integral de los estudiantes. Ello implicaría contribuir al desarrollo de una “conciencia histórica”² en los estudiantes universitarios, brindarles herramientas para la interpretación y análisis del pasado, y generar el desarrollo de competencias para su futura labor como docentes.

Sin embargo, el debate en torno a este tema se ha centrado en qué y cómo se enseñará. Poco se habla de quiénes son y cómo se están formando los docentes que impartirán la restablecida cátedra de Historia en los colegios. Una breve revisión de la bibliografía sobre enseñanza de la historia en las aulas de clase en Colombia

1 Este capítulo hace parte del proyecto de investigación “Perspectivas curriculares y pertinencia social de los programas académicos de licenciatura en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) y su aporte a la propuesta pedagógica del Capítulo Suroccidente Ascofade Suroccidente al Ministerio de Educación Nacional”, financiado por la Unicatólica, convocatoria interna 2018.

2 La conciencia histórica, siguiendo a Gadamer (1993), se entiende como el privilegio que tiene el sujeto moderno de tener conciencia sobre la historicidad del presente y la relatividad de todas las opiniones. La conciencia histórica permite la toma de una posición reflexiva frente al pasado y la tradición, según el contexto en el cual ha surgido, para otorgarles el valor y significado que deben tener (Gadamer, 1993).

(Aguilera, 2017; Cabrera, 2013; Pantoja, 2017; Rodríguez et al., 2011) arroja dos hipótesis preliminares: la primera es que las investigaciones sobre enseñanza de la Historia se han centrado, principalmente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica y media, con poco interés hacia la educación superior. La segunda es que los trabajos que han dado importancia a la enseñanza en la educación superior privilegian el lugar de las ciencias sociales sin problematizar de manera específica el campo de la Historia.

Para sustentar el primer punto, podemos citar trabajos como el realizado por la Universidad Nacional de Colombia en conjunto con la Alcaldía de Bogotá en 2003, que tuvo entre sus escritores a varios de los más reconocidos historiadores del país, como Mauricio Archila, Diana Obregón y Bernardo Tovar, convocados para problematizar la práctica de enseñanza de la Historia en los colegios.

En 2004, fue publicado un segundo trabajo denominado *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*, en el que se convocaron a más de veinte docentes de colegios de Bogotá para que relataran sus experiencias sobre la enseñanza de la Historia. La enseñanza a nivel superior o la reflexión por el lugar del docente tampoco hace parte de este. Aunque es evidente que el interés de estos trabajos apuntaba a lo que estaba sucediendo en la educación básica y media, y por ello no aplica en su caso. Su referencia permite comparar el desarrollo de los debates en torno a la enseñanza de la Historia en los colegios, con la dificultad de encontrar este mismo interés para el caso de la disciplina histórica en las universidades.

En cuanto a la segunda afirmación, el énfasis en las ciencias sociales, conviene citar el trabajo realizado por Aguilera (2017) sobre los problemas que atraviesa la enseñanza de la Historia en ciencias sociales en Colombia:

Se encuentra que dentro de las revistas de educación, ya hay números dedicados exclusivamente a la Didáctica de las ciencias sociales, por ejemplo las revistas *Educación y Pedagogía* n.º 34 (2001, Universidad de Antioquia); *Pedagogía y Saberes* n.º 28 (2008, UPN); *Revista Unipluriversidad* vol. 11, n.º 2 (2011, Universidad de Antioquia); y la *Revista Estudios Sociales* n.º 52 (2015, Universidad de los Andes). En estas se alcanza a rastrear grupos y líneas de trabajo sobre la enseñanza de la historia ciencias sociales [...] de acuerdo con su denominación, solo tres grupos de investigación apuntan

a la didáctica de las ciencias sociales: el grupo Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), el grupo Com-prender - Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías (Universidad de Antioquia, Medellín) y el grupo Ciencias Sociales y Educación (Universidad del Valle del Cauca, Cali). (pp. 23-24)

Su análisis arroja que el interés por la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia ha empezado a tomar fuerza, pues afirma que se han alcanzado a rastrear algunos grupos y líneas de investigación. Sin embargo, Aguilera (2017) no logra evidenciar las líneas de interés específico hacia la enseñanza de la Historia para los futuros licenciados en el país.

Esto supone, entonces, un reto en el campo de la enseñanza para los docentes de Historia, pues el desarrollo de investigaciones que problematicen su enseñanza debe pasar por cuestionar la responsabilidad que tenemos en visibilizar la importancia de esta disciplina para las ciencias sociales y la búsqueda de prácticas didácticas que contribuyan a su apropiación por parte de los estudiantes en las universidades, como aporte a los retos que enfrentarán quienes ahora tendrán la responsabilidad de devolverle a la Historia un papel protagónico en las instituciones educativas del país.

Por ello, a partir de mi experiencia pedagógica como docente en el curso Historia de Colombia II, pretendo analizar la forma en que los estudiantes están comprendiendo la importancia de la Historia para su formación profesional y, más aún, la forma en la que interpretan la disciplina histórica. En ese sentido, el objetivo de este capítulo es exponer la experiencia de construcción y desarrollo de una propuesta de curso. La tarea puede ser sencilla, pero someter nuestra labor docente al escrutinio de quien decida leerla no suena muy atractivo, ya que implica reconocer los errores y desaciertos que tenemos en una tarea que se supone tenemos bajo control y abandonar nuestra posición privilegiada frente a los estudiantes como portadores de conocimiento relevante y de capacidad para discernir qué y cómo deben aprender.

Quisiera que los principales lectores de este capítulo fueran los estudiantes del curso que voy a narrar, ellos me darán la razón o me cuestionarán; tal vez, cuando

lo lean no estén de acuerdo con lo que digo, y piensen que terminé construyendo en clase un mundo completamente diferente del que ellos percibieron. Quizá, aparte del conocimiento sobre algunos acontecimientos de Colombia, no logré aportar nada significativo a su futura, o actual, labor como docentes, que era mi objetivo. Pero puede que el aporte esté en la lectura crítica que hagan de este, en la que logren evidenciar la serie de retos, incertidumbres y desaciertos que significó llevar el curso, comprendiendo un poco más lo que implica la labor docente y el mundo de aprendizaje constante al que deberán enfrentarse.

El capítulo describirá los tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (planeación, ejecución y evaluación) llevados a cabo para el curso Historia de Colombia II, con el fin de mostrar los retos a los que nos enfrentamos como docentes de Historia. Primero, se hará un breve bosquejo sobre autores que han problematizado la enseñanza de la Historia en Hispanoamérica y Colombia, y los debates que surgen en torno a qué enseñar y cómo enseñar cuando de licenciados en formación se trata. Segundo, desde la narración de mi propia experiencia como docente, se analizarán los retos en la construcción de un programa de curso que se considere pertinente, a partir de las expectativas sobre lo que deberían aprender los estudiantes. Tercero, se describirán el proceso de ejecución del programa de curso y las variaciones que se presentaron de acuerdo con los retos que plantearon los estudiantes, sus necesidades y ritmos de aprendizaje, las dificultades que encontré como docente de Historia, en la tarea de buscar la apropiación de conocimientos considerados pertinentes y estrategias didácticas que estimé y apliqué para los propósitos del curso. Por último, se harán, a modo de conclusiones, algunas reflexiones sobre el proceso descrito, que apuntan a poner en discusión las prácticas de enseñanza y aprendizaje cuando estas se encuentran encaminadas a la formación de docentes con competencias interdisciplinarias.

Retos en la enseñanza de la Historia para futuros docentes

En el momento en que nos piden preparar un determinado curso por primera vez, la mayoría de los docentes no tenemos tiempo de recurrir a la bibliografía sobre didáctica o modelos pedagógicos que nos permita, por lo menos, explorar algunas ideas sobre la adecuada manera de “crear” y desarrollar un curso. Lo que debemos

saber lo vamos aprendiendo en la práctica, a costa de nuestros estudiantes y tratando de recordar lo recibido en algún momento de nuestra formación profesional, esto último sin mucho éxito, por supuesto. Un corto pero sugerente artículo de Andrea Sánchez Quintanar (1995) plantea varias de las preguntas que rondan el ejercicio de construir un programa de curso:

¿Cómo decidir cuáles fenómenos o procesos enseñar, y cuáles eliminar en cada programa de historia, en cada nivel educativo, dentro de cada tema? [...] ¿Somos conscientes los historiadores enseñantes, los profesores de historia, de las razones por las cuales elegimos un proceso y no otro, un periodo sí y otro no, para hacerlos objeto de aprendizaje de nuestros alumnos? (p. 49)

Y la respuesta que ofrece la autora, renunciando a cumplir con la expectativa de dar fórmulas milagrosas, es que estos asuntos se resuelven de manera subjetiva, y por ello, para que la subjetividad no termine siendo solo un punto de vista sin sustento que no considere la responsabilidad docente y el lugar del estudiante, ve necesario que como historiadores investiguemos y pongamos en discusión nuestra labor, es decir, cuestionar la postura teórica, filosófica y ética que nos impulsa a organizar los contenidos de determinada forma, así como adquirir conciencia del significado y las implicaciones que puede llegar a tener nuestra actividad docente.

Por su parte, Pages (2004, p. 157) argumenta que la labor de enseñar a enseñar Historia consiste en formar un profesional capaz de tomar decisiones sobre los conocimientos históricos que debe enseñar, los organice y los lleve a la práctica. Preparar sujetos para que se sitúen socialmente, interpreten su mundo desde su historicidad y busquen ser protagonistas del devenir histórico. Para ello, señala la necesidad de considerar la enseñanza como acto comunicativo, la reflexión sobre la forma en que se comunica y el discurso que se transmite, las personas a las que se les comunica, lo que se comunica (que es en este caso el conocimiento histórico) y el contexto en el que se realiza tal comunicación (propósitos institucionales, contexto sociocultural de los estudiantes y organización espacio-temporal del aula de clases).

Además, resulta fundamental abordar la forma en que estas reflexiones se pueden relacionar, específicamente, con los contenidos temáticos de los programas de Historia. Para Rodríguez (2012), la relación entre el enfoque pedagógico y los

contenidos temáticos debe permitir “incidir en la formación política de todos los sujetos que participan en un proceso educativo, en la perspectiva de articular sus decisiones a las circunstancias históricas que configuran su realidad social” (p. 180). En su trabajo sobre la formación de maestros de Historia, llama la atención sobre varios *principios* a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la relación pasado-presente con la elección de temáticas que permitan identificar permanencias históricas, mediante comparaciones diacrónicas de diferencias y similitudes; el análisis de problemas sociales de relevancia ética que permitan construir posiciones y acciones políticas; el debate respecto de procesos que hayan marcado la memoria o el olvido social de los colectivos; y la creación de espacios de discusión sobre acontecimientos sociales coyunturales que permitan establecer relaciones con el pasado y con las expectativas hacia el futuro; entre otros (pp. 181-182).

Este breve repaso de debates sobre la enseñanza de la disciplina histórica, que apuntan a problematizar el qué, el cómo, el para qué y a quién enseñar, constituyen el punto de arranque para la descripción de cómo llevé a cabo el curso de Historia de Colombia II, poniendo en discusión mi hacer, pero también reflexionando sobre la forma en que los propios estudiantes transformaron el curso de acuerdo con sus necesidades y hasta qué punto logré reflexionar sobre ellas en el camino, modificando mis intereses en función de los intereses (personales, académicos, profesionales) de los estudiantes y aportando algo significativo a su formación como docentes de Ciencias Sociales.

Construir un programa de curso: exigencias, intereses e incertidumbres

En el caso del programa que aquí nos ocupa, el objetivo del curso Historia de Colombia II es brindar un panorama de la historia del país desde las últimas décadas del siglo XIX hasta lo corrido del siglo XXI. Algo así como siglo y medio en dieciséis clases de aproximadamente dos horas semanales cada una. Por supuesto, la vida real no es lo que dice el manual de instrucciones, dieciséis clases se convierten en doce, pues en la primera nos debemos presentar, en la última nos debemos despedir y en dos más asistimos a eventos programados por la Facultad de Educación, además de otras eventualidades. Pero aún estamos en la etapa preliminar, es decir, construyendo

el programa que consideramos ideal, pues la forma en que se resolvieron las dificultades de aplicarlo hacen parte del siguiente apartado.

Cabe aclarar que, aunque quisiera brindar una propuesta metodológica sobre cómo realizar un programa de curso que cumpla con las expectativas de los estudiantes y de los directivos, por el momento solo puedo relatar la experiencia de cómo, subjetivamente, construí mi programa de curso.

Para iniciar, el programa debía incluir una serie de ejes temáticos establecidos previamente, en consideración a que se debía iniciar con las guerras bipartidistas de finales del siglo XIX y terminar con los acuerdos de paz de La Habana. El tiempo cronológico, el de la historia de Colombia y el de mi propia clase, no estaba a mi favor. Los núcleos temáticos ya establecidos me empujaban a programar unas clases en las que tratara y “respetara” el orden cronológico de los acontecimientos; asimismo, el compromiso docente era con estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales, que, en algún momento de sus vidas, deberán dictar clases de Historia y de otras disciplinas afines; entonces, ¿cómo aportar algo significativo a su formación y cumplir con las temáticas exigidas? Para explicar cómo decidí afrontar esta pregunta, tal vez conviene citar los objetivos de mi programa: “Aportar herramientas para la comprensión de la disciplina histórica, su campo de acción y la forma en que se estructuran los hechos históricos a partir de la interpretación de los autores, mostrando que la historia, más que una sucesión de hechos objetivos e inamovibles, es un objeto de estudio cambiante e impreciso, cuya interpretación depende del marco metodológico, teórico y empírico que los sujetos trazan sobre ella. Comprender la forma en que se ha construido el campo historiográfico en Colombia, a partir del análisis crítico de diversos acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales ocurridos en Colombia en la época contemporánea, y la forma en que han sido interpretados desde la historia, en diálogo con otras disciplinas como la economía, la antropología y la ciencia política”.³

Estos objetivos apuntaban a que los estudiantes comprendieran la forma en que el conocimiento histórico se genera y transforma, así como a la manera en que puede

3 Tomado del programa de curso Historia de Colombia II, segundo semestre de 2018. Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Unicatólica.

ser criticado. Es decir, considerar que, aunque no se trata de historiadores en formación, para llegar a enseñar la disciplina histórica, debían conocer y formarse en los métodos históricos, honrando su responsabilidad como docentes, que les implica el aprendizaje de los componentes prácticos, teóricos y metodológicos de la disciplina histórica, sin los cuales es imposible pensar la historia como un factor determinante de la sociedad y de su presente. Ello se relacionaba también con las competencias que pretendía que los estudiantes adquirieran: “Se pretende que el estudiante adquiriera competencias para a. Analizar e interpretar los procesos históricos. b. Distinguir las diferentes interpretaciones que desde la historiografía puede tener un mismo hecho histórico. c. Conocer diversas metodologías utilizadas en la disciplina histórica. d. Identificar el aporte de la historia a las demás disciplinas de las ciencias sociales. e. Adquirir habilidades para la interpretación de los procesos históricos”.⁴

Con lo anterior pretendía superar, como señala Pages (2004), “la disociación —y la relación problemática— existente en muchos países entre la formación profesional y la formación científica” (p. 163), a través de estrategias que les permitieran comprender el oficio de hacer historia, la forma en que esta disciplina dialoga con otras diversas fuentes, teorías, metodologías e interpretaciones que la acompañan.

En general, la metodología consistía en clases magistrales, talleres en clase, mesas redondas, reseñas, parciales y, al final del curso, una exposición y un trabajo final sobre el mismo tema. En las clases introductorias, se leería a Reinhart Koselleck (2004) para entender los conceptos de Historia e historia (con mayúscula y minúscula) y a Michel-Rolph Trouillot (2017) quien contradice esta dicotomía. El primer núcleo temático, que iba desde el surgimiento de los partidos políticos hasta el Frente Nacional, lo articulé al desarrollo de la historiografía colombiana desde sus inicios como Historia academicista, positivista y heroica, hasta el surgimiento de nuevas visiones a mediados del siglo XX que fueron denominadas Nueva Historia de Colombia, que indicaban un viraje hacia la historia social, cultural y económica, y el auge del revisionismo histórico. En esta fase del curso, fueron fundamentales autores como Marco Palacios (2012) y Álvaro Tirado (1978).

4 Tomado del programa de curso Historia de Colombia II, segundo semestre de 2018. Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Unicatólica.

El segundo núcleo temático no contemplaba una temporalidad o hechos específicos, pues se refería a las temáticas de modernización, política social y economía en Colombia, pero que evidentemente hacía alusión al periodo comprendido entre las décadas de los treinta y los ochenta. Para esta fase, incluí lecturas con las que pretendí abordar la forma en que el país se iba desarrollando en términos políticos, económicos y culturales, con autores como Consuelo Martínez Corredor (1996), José Antonio Ocampo (1992) y Mauricio Archila Neira (2003), para mostrar las contradicciones de tales procesos y el surgimiento de nuevos actores tanto en la escena pública como en la historiografía, y dar pie al abordaje de los grupos sociales y los movimientos colectivos, así como a la emergencia de nuevas identidades (Archila, 2003).

El tercer y último núcleo suponía abordar el periodo de la Violencia, la lucha contrainsurgente, la intervención norteamericana en el país, el contexto de promulgación de la Constitución Política de 1991, el modelo de desarrollo imperante y los procesos de paz llevados a cabo durante la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. En torno a los orígenes y el desarrollo del conflicto armado, se planteó un acercamiento a la Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas, y se abordó como ejemplo de ello el informe de Javier Giraldo Moreno (2015). Para el tema de la intervención norteamericana y del modelo de desarrollo, se abordaron algunos autores contemporáneos y menos conocidos, en busca también de evidenciar los nuevos formatos de escritura mucho más favorables a los artículos de revistas electrónicas que a los libros impresos, para mostrar que tanto la investigación en ciencias sociales en general como la disciplina histórica en particular han transformado sus formas de difusión del conocimiento de acuerdo con los cambios de la sociedad.

Se incluyó a Pilar Riaño Alcalá (2006) con la intención de analizar la emergencia de nuevas voces en la Historia, el auge de investigaciones que combinan diversas disciplinas, en este caso la antropología y la historia, y la importancia de la historia local como marco interpretativo de la realidad nacional. Por último, se leería nuevamente a Marco Palacios y su más reciente análisis sobre la violencia en Colombia (2012), en el proceso de paz de La Habana. Al finalizar, se les daría libertad a los estudiantes para que indagaran y escogieran los documentos y autores que consideraran pertinentes para desarrollar el trabajo final, para hacer un acercamiento al desarrollo de la memoria como herramienta para la historia. Con

estas lecturas y la aplicabilidad que pretendía darles, así como con las expectativas de los estudiantes, inicié el proceso de enseñanza-aprendizaje que a continuación pretendo ilustrar.

Aplicar un programa de curso: resistir, renunciar, aprender

Así, consideré necesario que los estudiantes entendieran, en primer lugar, la diferencia entre Historia e historia (con H mayúscula y minúscula), es decir, siguiendo a Koselleck que fue el autor escogido para la primera lectura, la diferencia entre el hecho acontecido y el hecho relatado, o entre lo que sucedió y la forma en que se relata lo que sucedió. Luego de explicar cuidadosamente esta diferencia, y de que los estudiantes me aseguraran que habían entendido, pasábamos, con Truillot, a debatir la postura de Koselleck, evidenciando que, como señala el primero, la dicotomía historia/Historia desconoce que la forma en que se relatan los hechos depende del contexto en que estos son relatados, es decir, la historia como acontecimiento influye en la historia como hecho relatado, y viceversa; de ahí lo que el mismo autor denomina magistralmente “los silencios de la historia”, determinados por la forma en que esta ha sido construida desde los centros de poder.

Así es como, reconociendo las diferencias entre historia/Historia, pero rompiendo su dicotomía, pasamos a analizar las diversas formas de construcción de la Historia en Colombia. Para ello, decidí explicarles la existencia de cuatro corrientes historiográficas o, más sencillo aún, formas de hacer historia en el país: Historia tradicional, Nueva Historia de Colombia, Historia de las mentalidades e Historia y memoria. Aunque dicha clasificación podría resultar demasiado genérica o inexacta, me justificaba el hecho de poder explicarles que la Historia se iba transformando con la sociedad y que por ello no podía, como alguna estudiante reclamó, relatarles un hecho concreto de la historia del país y dejar de leer “tantos” autores (un texto de treinta páginas por clase, aproximadamente). Y aunque al principio veía caras desconcertadas, al final de semestre el desconcierto disminuyó, pues varios lograron comprender mejor el ejercicio de interpretar la historia y otros decidieron abandonarlo (figura 1.1).⁵

⁵ Este fue uno de los fracasos del curso, pues no logré que algunos estudiantes comprendieran, desde las



Figura 1.1. Algunos apartes de la segunda clase.

Luego de esta introducción, empezamos con los textos sobre la historia de Colombia, el de Álvaro Tirado sobre el bipartidismo les pareció aburrido y el de Marco Palacios sobre la cuestión campesina y el Estado liberal difícil de abordar. Con las dos apreciaciones estuve de acuerdo. En ese momento, me decían que solo entendían el texto con las explicaciones de la clase; comprendí, entonces, que estaban leyendo por cumplir, pero sin comprender, leyendo para poder contestar que sí cuando se me ocurriera hacer esa pregunta acusadora y retadora que hacemos los docentes: ¿leyeron?

Por ello decidí que empezáramos a leer apartes de las lecturas en clase, para explicar párrafo a párrafo los textos. Los ejercicios de lectura colectiva en clase —que eran del mismo texto que debían haber leído previamente— permitieron evidenciar varias falencias en la mayoría del grupo. La actividad consistía en entregarles una hoja con varios párrafos del texto para hacer una lectura grupal, cada estudiante leía uno o dos párrafos en voz alta. Una de las primeras dificultades que percibí era que la mayoría no se detenía a pensar en las palabras que no entendían, pues, cuando encontrábamos un término que podía sonar confuso, les pedía que detuviéramos la lectura y les preguntaba su significado. En la mayoría de casos las palabras por las que pregunté no las entendían o creían entenderlas dándoles un significado

primeras clases, el sentido de este y fue uno de los motivos, aunque no el único, por el que varios cancelaron la materia.

completamente contrario. Y no me refiero a conceptos teóricos complejos, como aquellos en alemán que aparecen en los textos de Koselleck, sino a palabras que los docentes consideramos de uso común en la universidad y que, peor aún, creemos que su significado es claro para los estudiantes.

Por ejemplo, en el texto de Trouillot, palabras como *ambivalencia*, *ambigüedad* o *dicotomía*, fundamentales para entenderlo, eran completamente incomprensibles para los estudiantes o le otorgaban un significado contrario. Un estudiante me dijo que creía que ambiguo era sinónimo de antiguo. Es allí donde encontré uno de mis primeros errores: el de creer que los estudiantes deben hablar el mismo lenguaje de los docentes; y tal vez debería ser así, pero no lo es. Cuando les pedimos a los estudiantes que lean, la mayoría de las veces solo les pedimos eso: que lean. A partir de allí les pedí que cuando leyeran no prosiguieran la lectura si encontraban una palabra confusa, y en los ejercicios de lectura en clase procuraba explicar el significado de la mayor cantidad de palabras poco comunes.

Cuando iniciamos la primera etapa de calificaciones, los estudiantes se encontraban bastante preocupados, pues la lectura sobre el periodo del Frente Nacional les resultó muy compleja. Con ella pretendía acercarlos al análisis de la prensa como una fuente importante de interpretación de los hechos históricos, pero con posiciones políticas que era necesario evidenciar. En ese momento, hicimos un taller con columnas de opinión de la época tomadas del periódico *El Tiempo*, en busca de que establecieran una relación entre las columnas y el texto de Alberto Valencia, como forma de analizar las diversas posturas frente a la coyuntura política de la época. Pero el ejercicio resultó algo desafortunado, pues entendieron muy poco al autor y les costó entender la posición política del periódico en contra de Rojas Pinilla. Por ello, empecé a hacer mayor énfasis en las pautas de lectura y les pedí que cada vez que leyeran trataran de ubicar la que consideraran era la idea central del texto y la corriente historiográfica en la que se podía inscribir, así como los conceptos clave; y aunque al principio ubicaban a Mauricio Archila como historiador tradicional o a José Antonio Ocampo como representante de la memoria histórica, el ejercicio empezó a dar frutos y empezaron a comprender e interpretar con mayor facilidad a los autores. Semana a semana, al iniciar la clase, cada estudiante debía leer la idea central que había marcado en el texto y argumentar por qué la consideraba como tal (figura 1.2).



Figura 1.2. Columnas de opinión utilizadas para el taller 1.

No logro comprender muy bien qué ocurrió en esta coyuntura para que el grupo empezara a mostrar avances tan grandes en cuanto a su comprensión lectora y a la interpretación de los textos; no sé si las malas calificaciones de sus primeros trabajos o el interés por superar las dificultades lectoras que algunos habían reconocido, pero los observé cada vez más comprometidos con las lecturas. No olvido las caras de emoción de los estudiantes cuando, ya avanzados en el semestre, lograban encontrar por sí mismos las ideas centrales de los autores, ubicarlos en una corriente historiográfica y encontrar los conceptos utilizados y sus definiciones. Es decir, alcanzaban comprender los textos históricos que leían y lograban separar el hecho acontecido de la interpretación que los autores le otorgaban, lo que a principio de semestre les parecía imposible.

Considero que el texto de Corredor (2001), y la temática sobre modernización en Colombia, marcó un antes y un después en el curso. La forma en que está estructurado el texto ofrece la posibilidad de reconocer fácilmente sus ideas centrales, metodología y conceptos clave, lo que constituyó una guía para las lecturas siguientes, pues empezaron a entender mucho más a qué me refería

cuando les decía que, si lograban captar estos tres puntos, habrían comprendido la lectura. Además, el análisis de los conceptos de modernización y modernidad, así como la ruptura entre los dos conceptos que Corredor sustenta para explicar la crisis social, económica y política de Colombia en la segunda mitad del siglo XX, permitió hacer la relación pasado-presente, y ubicar en lo sustentado por la autora la génesis y continuidad de muchos de los problemas actuales del país.

Por supuesto, esta comprensión no es homogénea, y mientras algunos estudiantes captaban fácilmente la relación, a otros les costaba un poco más, lo que implicaba desacelerar el ritmo que le había impuesto en un principio al curso. Tuve que renunciar, entonces, a varios de los textos que en principio consideraba “indispensables”, para darles prioridad a temas, explicaciones o discusiones que despertaban mayor interés en el grupo.

Luego de este proceso, en la última etapa del curso, relacionada con la historia reciente del país, los nuevos actores de la historia y la relación historia-memoria, les pedí que escogieran un caso de violencia contra una comunidad en las últimas dos décadas, con el fin de relatar el hecho victimizante, las estrategias de resistencia y memoria de las víctimas, el papel del Estado y el contexto sociopolítico en que se había dado. En torno a este hecho realizarían una reseña y una exposición para el cierre del curso. Además, vimos el documental *No hubo tiempo para la tristeza* del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y analizamos varios archivos digitales que podían consultar para sus trabajos.

En este ejercicio, noté un gran interés de los estudiantes, pues tenían libertad de escoger el hecho y buscar los documentos que consideraran pertinentes; pude evidenciar, entonces, cómo aplicaban las herramientas que habían apropiado a lo largo del semestre, en la forma de relatar los hechos y explicar los documentos que utilizaron, o en las exposiciones o en los trabajos escritos (figura 1.3).

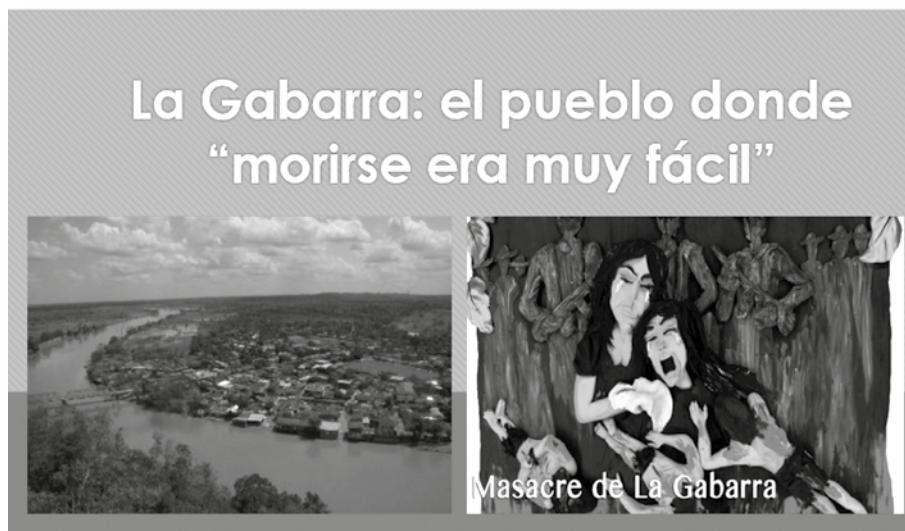


Figura 1.3. Exposiciones finales, historia y memoria.

Sin embargo, una tarea fundamental que quedó pendiente fue el desarrollo de habilidades para la escritura, en el que noté muchas falencias en gran parte del grupo. Varias veces hablé grupal e individualmente de este tema con los estudiantes, quienes reconocieron su dificultad para expresar de manera escrita sus ideas. Reflexioné constantemente sobre este punto, y aunque se podría considerar que este no es uno de los objetivos de un curso de Historia, es un objetivo fundamental de cualquier profesional, por lo cual como docentes estamos obligados a incentivar el ejercicio de la escritura en los estudiantes, independiente de la asignatura que nos corresponda; sin embargo, no fue mucho lo que logré hacer en este aspecto. Aparte de evidenciar las fallas que tenían y de reiterarles que, como futuros docentes, debían ser excelentes escritores y lectores. La sensación que queda al final es la de haber cumplido en muy poco con las expectativas del curso y con las necesidades de los estudiantes, tanto las que me había trazado al inicio, como las que tal vez los estudiantes tenían, así como las que fui descubriendo y acumulando a lo largo del semestre.

Conclusiones

Los tres momentos llevados a cabo en el desarrollo de un curso: planeación de la propuesta, su ejecución y evaluación y cambios que se deben llevar a cabo sobre

la marcha permiten evidenciar que, aunque en un principio las preguntas sobre qué enseñar y cómo enseñar se resuelven de acuerdo con los intereses y criterios propios del docente, las respuestas a estas preguntas se van modificando con la ayuda de los estudiantes, sus dudas, intereses, dificultades y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, a la hora de planificar un curso, es necesario, como señalan los autores citados, cuestionar nuestra postura teórica, ética y filosófica, para tomar conciencia de las implicaciones de nuestra labor docente y la manera en que estas reflexiones se articulan con los contenidos temáticos que elegimos, pues, independiente de las variaciones, los compromisos políticos, sociales y éticos son los que deben permanecer.

En el caso del curso de Historia de Colombia II, mi propósito principal era aportar algo significativo a su labor como futuros docentes de Historia. La forma en que resolví esta cuestión fue a través de una propuesta que les permitiera acercarse al método histórico más que a los hechos ocurridos, para adquirir herramientas metodológicas como docentes. Sin embargo, rápidamente me di cuenta de que debía hacer énfasis en otras cuestiones como las habilidades de lectoescritura, las capacidades de comprensión e interpretación de los textos, las cuestiones que constituían las principales preocupaciones de los estudiantes y que, entonces, transformaron las mías. Y aunque en principio pensé que estas tareas serían muy difíciles, entendí que comprendieron rápidamente las estrategias que les sugerí. Creo que esta es una de las grandes satisfacciones del curso, tanto para el grupo como para mí.

Lo anterior significa que, independiente de mis intereses académicos, los estudiantes fueron capaces de encaminar el curso hacia la resolución de varias de sus dificultades. Por supuesto, a esta conclusión solo es posible llegar en retrospectiva, pues en el momento me fue imposible entender que eran los propios estudiantes, también sin darse cuenta, los que habían encontrado la vía correcta para que el curso fuera significativo para ellos, sin abandonar los intereses históricos que lo determinaban.

Independiente de las consideraciones sobre éxitos o fracasos, el curso constituyó un gran aprendizaje, un proceso inacabado que permite aportar insumos a la hora de preparar un próximo programa, y que deja grandes interrogantes sobre el papel que estamos ejerciendo en la tarea de enseñar a enseñar Historia. Es necesario pensar, por ejemplo, ¿cuál es la forma adecuada de escoger las

lecturas?, ¿debemos darle prioridad a la importancia que tengan en el análisis de determinada temática o al lenguaje más amable que pueda tener para los estudiantes?, ¿cómo estamos asumiendo las prácticas de lectura de nuestros estudiantes?, ¿cómo hacemos para cumplir con las temáticas exigidas sin sacrificar los intereses de los estudiantes?, ¿es posible enseñar a enseñar? o ¿debemos seguir perpetuando el divorcio entre la disciplina histórica y la formación docente en el aula bajo la premisa de que solo se puede aprender a enseñar en la práctica?

Referencias

- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00015.pdf>
- Archila Neira, M. (2003). Idas y venidas, vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia, 1958-1990. *Cadernos IPPUR*, 141.
- Cabrera Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Occham*, 11(2), 149-160. <https://doi.org/10.21500/22563202.2343>
- Corredor Martínez, C. (2001). La modernización inconclusa. En G. Misas Arango (Ed.), *Desarrollo económico y social en Colombia: siglo XX*. (pp. 15-37). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2531>
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Anaya.
- Giraldo Moreno, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*, 53, 27-45.
- Ocampo, J. A. y Villar, L. (1992). Trayectoria y vicisitudes de la apertura económica colombiana. *Pensamiento Iberoamericano*, 21, 165-186. <https://core.ac.uk/download/pdf/148763267.pdf#page=167>

- Pages, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J. A. Gómez Hernández (Coord.), *Miradas a la historia*. (pp. 155-178). Universidad de Murcia.
- Palacios Roza, M. (2012). *Violencia pública en Colombia*. Fondo de Cultura Económica.
- Pantoja Suárez, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Riaño Alcalá, P. (2006). *Antropología del recuerdo y el olvido: jóvenes, memoria y violencia en Medellín*. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, J. G. (Ed.) (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/271>
- Rodríguez, J. G., Archila Neira, M., Garzón, J. C. y Jaimes, S. (2003). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia en la educación básica en Bogotá, Distrito Capital*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/581>
- Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/1633/1585>
- Rojas, D. M. (2006). Estados Unidos y la guerra en Colombia. En F. Gutiérrez Sanín (Coord.), *Nuestra guerra sin nombre: transformaciones del conflicto en Colombia*. (pp. 37-70). Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez Quintanar, A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. *Perfiles Educativos*, 68, 45-49. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206809.pdf>
- Trouillot, M. R. (2017). *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la historia*. Comares.
- Valencia Gutiérrez, A. (2015). *La invención de la desmemoria: el juicio político contra el general Gustavo Rojas Pinilla en el Congreso de Colombia (1958-1959)*. Universidad del Valle.