



# Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior

**Nilson Javier Ibagón Martín**

Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia (nilson.ibagon@ugc.edu.co)

Recibido: febrero 25 de 2016 | Aceptado: mayo 04 de 2016 | Publicado en línea: junio 30 de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.06>

Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.  
Prats & Santacana, 2001, p. 21

## INTRODUCCIÓN

Durante la década del ochenta del siglo XX, como reacción a la llamada *Historia patria* (Melo, 2010; Cardona, 2011; Vargas, Acosta & Sánchez, 2013) y las metodologías memorísticas desde las que se apoyaba la transmisión escolar de ésta, se impulsó en Colombia una reforma curricular que a partir de la idea de *integración*<sup>1</sup> redefinió oficialmente la enseñanza de la Historia en la educación básica primaria y básica secundaria del país. A través del decreto 1002 de 1984 expedido por el Ministerio de Educación Nacional y la posterior publicación en 1989 del “Marco general de Ciencias Sociales”, curricularmente se pasó de hablar de enseñanza de la historia a enseñanza de las Ciencias Sociales (Guerrero, 2011; González, 2011). Dicho cambio discursivo, aunque en principio no tenía como fin debilitar el campo del conocimiento histórico en la escuela, terminó haciéndolo, ya que años más tarde, desde renovaciones curriculares que se apoyaron

---

<sup>1</sup> Desde el documento del “Marco General de Ciencias Sociales” (MEN, 1989), la idea de integración supone un diálogo interdisciplinar entre la Historia y la Geografía a partir de tres categorías específicas: espacialidad, temporalidad y estructura sociocultural.

en éste,<sup>2</sup> se facilitaron tanto el desarrollo de visiones distorsionadas acerca del valor pedagógico de la interdisciplinariedad –que privilegian el presentismo como referente de posicionamiento para entender el mundo– como el encubrimiento de la vuelta a una historia secuencial, episódica y plana, provocándose así una disolución de la historia como saber escolar –proceso que se ha agudizado en la actualidad–.

Estos problemas no se inscriben y desarrollan de manera exclusiva en el nivel primario y secundario del sistema educativo, sino que han venido impactando la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Así pues, en medio de este contexto educativo complejo, la formación en historia de los licenciados de Ciencias Sociales en Colombia se ha visto afectada negativamente, si se tienen presentes, por una parte, la disminución del número de seminarios y espacios académicos que dan cuenta de esta disciplina en las respectivas mallas curriculares, y, por otra, el mantenimiento de prácticas y discursos que, al fundamentarse en la memorización y sentido lineal de la historia, han dificultado un trabajo asociado al desarrollo de contenidos históricos *estratégicos* o de *segundo orden*. Contenidos que están directamente vinculados con habilidades que sustentan la producción de conocimiento histórico. Esto es, habilidades ligadas al planteamiento de problemas históricos; el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas; desarrollo de una conciencia histórica, y la construcción o representación narrativa del pasado histórico (Sáiz, 2013a).

En el caso particular de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia<sup>3</sup>, estas limitaciones y estos problemas se constituyen en las principales causas que definen, en la mayoría de estudiantes, la falta de dominio de habilidades relacionadas con la conciencia histórica, el método histórico, reflexiones de carácter historiográfico y elementos propios de la didáctica de la historia, dimensiones que desde un porcentaje importante de los docentes de la licenciatura y los propios estudiantes se asumen como innecesarias o ajenas a su formación (Ibagón, 2014a).

Teniendo como referente este escenario complejo, el presente artículo, a través del análisis del diseño y aplicación de una secuencia didáctica en un curso de “Historia de Colombia del siglo XX” de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, explora las ventajas formativas que tiene en los estudiantes de la licenciatura el trabajo pedagógico orientado al desarrollo de habilidades propias del historiador, particularmente asociadas a la búsqueda, la selección y el análisis de *fuentes históricas*.

En este sentido, siguiendo las fases de la propuesta metodológica que fundamenta la Investigación-Acción –1) reflexión inicial de reconocimiento o diagnóstico; 2) planificación; 3) puesta en práctica de la intervención y observación, y 4) reflexión (Yuni & Urbano, 2005 –, en primer lugar se identifican y cuestionan las concepciones y prácticas que, en el marco de la formación inicial de profesores de Ciencias Sociales que se da en la Universidad La Gran Colombia, limitan la enseñanza de la historia a una *reproducción acrítica* de información

2 Particularmente se hace referencia a los “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales” publicados en 2002 y los “Estándares básicos de competencias de Ciencias Sociales” publicados por el MEN en 2004.

3 Programa que, junto a las licenciaturas en Ciencias Sociales ofrecidas por las universidades “Antonio Nariño”, “Distrital Francisco José de Caldas” y “Pedagógica Nacional”, concentran la oferta de este tipo de formación en Bogotá.

sustentada en la memorización simplificada de fechas y acontecimientos; en segundo lugar se abordan las orientaciones pedagógicas y disciplinares que definieron el diseño de la estrategia didáctica, la cual se implementó con el fin de romper las lógicas de reproducción acrítica de información identificadas previamente; luego se analiza el desarrollo de la estrategia, valorando los avances y limitaciones que tuvieron los licenciados en formación al afrontar el trabajo con fuentes históricas propuesto; por último se realiza un balance crítico de la experiencia destacando la importancia que tienen en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales la promoción y el desarrollo de habilidades asociadas al *pensar históricamente*.

## **IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES QUE LIMITAN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS LICENCIADOS EN FORMACIÓN**

El diagnóstico que se realizó con el fin de fundamentar el diseño e implementación de la secuencia didáctica se desarrolló desde dos ejes de exploración: por una parte, a través del análisis del plan de estudio de la licenciatura, y por otra, por medio del seguimiento y evaluación de los desempeños y competencias de pensamiento histórico de un grupo de estudiantes de la licenciatura, en un curso previo al seminario que se buscaba intervenir pedagógica y didácticamente. En este sentido, se buscó desarrollar un diagnóstico más riguroso –en tiempo y número de actividades–, en comparación con intervenciones previas que se habían realizado (Ibagón, 2014a), las cuales sólo contemplaban un trabajo exploratorio de unas cuantas semanas en el mismo curso sujeto a la intervención.

Esta exploración previa tenía por objetivo identificar las variables principales que dificultan el dominio de contenidos históricos de segundo orden por parte de los licenciados en formación, problema que se constituye en una constante que limita su aproximación teórica y práctica a la complejidad que fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia.

### **El plan de estudios: perspectivas limitadas de la formación en historia**

En el caso particular de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, la formación en historia –que es uno de los núcleos disciplinares desde el que se soporta el plan de estudios, junto con el geográfico– se ve afectada por una serie de limitaciones curriculares asociadas principalmente al sentido estático y la pretensión de certeza y verdad con la que se asumen y estructuran los diversos cursos que conforman el plan de estudios. El área de formación disciplinar histórica está conformado por ocho cursos –Historiografía, Culturas antiguas, Historia medieval, Historia moderna, Historia contemporánea y latinoamericana, Historia precolombina y colonial de Colombia, Historia de Colombia, siglos XVIII y XIX, Historia de Colombia, siglo XX– que se distribuyen en igual número de semestres y se organizan en una forma ascendente dentro de una línea del tiempo con un fuerte acento eurocéntrico. Dicha linealidad no sólo se ve reflejada en la malla curricular,

sino que además, determina la estructura de los syllabus, fundamentando el horizonte de formación de cada curso desde perspectivas que no dan cuenta de la *construcción* del conocimiento histórico, ya que por lo general se enfocan exclusivamente en dimensiones descriptivas de hechos y personajes.

Este diseño curricular cerrado hace que por lo general el aprendizaje de la historia en el marco de la licenciatura se entienda y asuma desde la *acumulación* de conocimientos –datos, fechas, personajes–. En este sentido, el proceso educativo se considera exitoso mientras más conocimientos sean memorizados. No obstante, el gran problema de este tipo de enfoque es el alto nivel de abstracción con el que se desarrollan los contenidos, condición que impide una asignación de sentido y significado real por parte de los estudiantes al conocimiento que van “adquiriendo”, facilitando así el olvido y pérdida funcional de este último.

### **Los estudiantes de Ciencias Sociales y el dominio de los contenidos históricos de segundo orden: limitaciones y problemas**

Con el fin de analizar concretamente el impacto real de las limitaciones curriculares del área de formación histórica de la Licenciatura en la preparación disciplinar y pedagógica de los estudiantes se realizó un seguimiento académico del dominio de contenidos históricos de segundo orden por parte de un grupo específico de éstos. Para llevar a cabo dicha tarea se seleccionó un seminario –Historia de Colombia de los siglos XVIII y XIX– que en la organización curricular del plan de estudios es previo al curso –Historia de Colombia, siglo XX–, en el que se implementaría la secuencia didáctica –curso en el que proyectivamente se inscribirían en el siguiente semestre los mismos estudiantes–.<sup>4</sup>

En este sentido, a lo largo de un semestre académico se tuvo la posibilidad de hacer un registro detallado de los niveles de comprensión y manejo de un grupo de 35 estudiantes<sup>5</sup> en torno a habilidades asociadas al reconocimiento del *tiempo histórico* (Arostegui, 1995; Prats, 1997; Blanco, 2007), la *conciencia histórica* (Rüsen, 1992; González, 2006) la *imaginación* y la *empatía histórica* (Bermúdez, 1995; Santisteban, 2007; Sáiz, 2013b), la *causalidad histórica* (Santisteban, 2007; Domínguez, 2002; Funes, 2010) y la *pluriperspectividad histórica* (Cooper, 2002; Ibagón, 2014b). Dicho diagnóstico se llevó a cabo durante dieciséis sesiones de clase, en las que, por medio de ejercicios escritos y orales de carácter individual y grupal, se fue obteniendo información alrededor del grado de manejo y comprensión de las habilidades anteriormente enunciadas.

Los ejercicios escritos se definieron a partir de la realización de tres reseñas críticas, un ejercicio de balance historiográfico y un ensayo histórico que fueron evaluados mediante

4 Es de aclarar que la flexibilidad curricular es una variable que altera dicha proyección, por cuanto los cursos no tienen prerrequisitos y se pueden inscribir en el orden que el estudiante quiera. No obstante, por lo general la mayoría de estudiantes siguen la secuencia propuesta en el plan de estudios.

5 Del total de estudiantes, 16 eran mujeres (46%) y 19 eran hombres (54%). En cuanto a las edades de los participantes, en un rango de 19 a 20 años se encontraba el 28,6%; de 21 a 22 años, el 45,7%; de 24 a 25, el 14,2%, y el 11,4% excedía los 25 años.

rúbricas (Martínez, 2008) que daban cuenta tanto, de elementos teóricos y prácticos de fondo –contenidos históricos estratégicos– como de criterios de forma –redacción, ortografía, citación, etc.–. Por su parte, los ejercicios de argumentación oral de los estudiantes –participación, formulación de preguntas e interrogantes, debates– se evaluaron mediante la grabación en audio del total de sesiones presenciales que se realizaron durante el semestre académico –previa autorización y conocimiento de los estudiantes–, las cuales fueron analizadas mediante el uso de matrices construidas a partir de las racionalidades que definen las habilidades de pensamiento histórico que se tuvieron en cuenta en la evaluación de los trabajos escritos.

La información obtenida de los dos núcleos de exploración se cruzó, con el fin de realizar un balance general sobre las principales dificultades de los estudiantes en torno a la comprensión y el manejo de contenidos históricos estratégicos. Este balance permitió identificar seis grandes limitaciones: a) en principio, los posicionamientos históricos de los estudiantes se sustentan en ejercicios de reproducción de información, que no es cuestionada ni analizada críticamente; b) existe una desconexión evidente entre los ejercicios propuestos por los estudiantes y el saber disciplinar histórico; c) la mayoría de estudiantes no logra establecer análisis pluriperspectivos en los que se reconozca la acción de distintos agentes históricos y la diferencia entre diversos posicionamientos historiográficos sobre un tema en particular; d) los estudiantes tienen dificultad para establecer relaciones entre el pasado y el presente; e) es frecuente la presencia de posicionamientos anacrónicos para explicar hechos y procesos históricos ubicados en un pasado distante, y f) las ejercicios escritos y orales presentan una serie de inconsistencias de forma en relación con la conexión entre ideas, la ortografía, la utilización de conectores lógicos argumentativos, el desarrollo de tesis y subtesis, etc., criterios que afectan la exposición de ideas y la argumentación.

## **EL USO DE FUENTES HISTÓRICAS COMO MECANISMO DE DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN**

A partir de la identificación formal de estas dificultades –ejercicio que corrobora resultados previos de análisis alrededor de las falencias formativas de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales en torno al manejo de competencias de pensamiento histórico (Ibagón, 2014a)– se comenzó a trabajar en el diseño de una intervención pedagógica que estableciera posibles soluciones a las carencias y limitaciones teóricas y prácticas que definieron los posicionamientos históricos de los estudiantes que hicieron parte del diagnóstico inicial.

Así pues, entendiendo que la enseñanza-aprendizaje de la historia se limita a su mínima expresión formativa si se desarrolla desde la transmisión de verdades acabadas y la reproducción de datos que deben aprenderse de memoria (Prats y Santacana, 2001), se optó, en contraposición a este enfoque, por fortalecer una lógica de trabajo más cercana al manejo y comprensión de las variables que intervienen en la construcción del conocimiento histórico –particularmente el uso de fuentes históricas–, criterio que ha sido defendido por varios investigadores como un mecanismo de trabajo pedagógico que permite desarrollar

habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de diferentes niveles formativos (Green, 1991; Vansledright & Kelly, 1998; Cooper, 2002; Hernández, 2002; Pluckrose, 2002; Shanahan, 2003; Plá, 2005; Carretero & López, 2009; Prats & Santacana, 2011; Seixas & Morton, 2013; Sáiz, 2014; Gómez *et al.*, 2014).

### ¿Por qué fundamentar la intervención pedagógica a partir del uso de fuentes históricas?

En este sentido, se diseñó para el curso de “Historia de Colombia del siglo XX”<sup>6</sup> una secuencia didáctica apoyada en racionalidades de carácter disciplinar y pedagógico que ubican el trabajo con *fuentes históricas* como el eje central de dinamización de los contenidos por desarrollar. Se decidió hacer énfasis especial en el análisis de fuentes históricas, ya que dicho ejercicio se constituye en una pieza argumentativa clave por medio de la cual se pueden justificar, fortalecer o poner en cuestión determinadas explicaciones históricas.

Por lo tanto, a través del uso de este tipo de fuentes, la secuencia didáctica buscaba incorporar el *método histórico*<sup>7</sup> a la formación de los licenciados, ya que por medio de este enfoque de trabajo se puede dar cuenta, no sólo de contenidos formales sino, a la vez, de contenidos estratégicos, planteando así una alternativa de solución a la mayor dificultad identificada a través del diagnóstico previo: la falta de explicaciones sustentadas en el ejercicio de habilidades de pensamiento histórico. No obstante, es de aclarar que la intencionalidad principal de la secuencia didáctica no estaba encaminada a reproducir exactamente la formación de un historiador, sino que tenía por objetivo vincular dentro de las lógicas propias de formación de los licenciados la pregunta por la producción de conocimiento histórico, permitiéndoles entender “[...] la historia como un constructo que se realiza a partir del estudio y síntesis de información procedente de múltiples fuentes y no, como para muchos una verdad inamovible y absoluta” (Henríquez, 2009, p. 21) que no puede ser cuestionada.

### Estructura de la intervención

Para dar cumplimiento a los objetivos centrales de la intervención pedagógica se establecieron tres núcleos de trabajo, los cuales estaban orientados al desarrollo de lo que Sáiz (2014) denomina habilidades básicas en la enseñanza y el aprendizaje del trabajo con fuentes históricas –planteamiento de problemas de aprendizaje histórico; análisis y cuestionamiento de fuentes históricas, y desarrollo de respuestas interpretativas por medio de la construcción de textos expositivos o argumentativos–. Así pues, el primer núcleo se centró en el desarrollo de

6 Seminario en el que se inscribió el 88,6% de los 35 estudiantes que cursaron la asignatura “Historia del siglo XVIII y XIX de Colombia”, la cual sustentó el ejercicio diagnóstico previo.

7 Método que se estructura a partir fundamentalmente de la recolección de información sobre el tema objeto de estudio, la formulación de hipótesis explicativas, análisis y clasificación de las fuentes históricas, crítica de dichas fuentes, identificación de causas y consecuencias y establecimiento de explicaciones de los hechos estudiados (Henríquez, 2009).

explicaciones metodológicas por parte del docente en torno al análisis de fuentes; el segundo se sustentó en el desarrollo de microejercicios de selección y crítica de fuentes asociadas al periodo de la Violencia –temática central en la estructura del syllabus del curso<sup>8</sup>–, y el tercero se enfocó en la producción de un ensayo histórico por parte de los estudiantes, el cual debía tener como soporte no sólo el análisis de fuentes secundarias sino la integración del uso y crítica de fuentes históricas primarias dentro de la argumentación.

Es de aclarar que los tres núcleos se configuraron, desde una perspectiva de trabajo transversal, al abordaje y tratamiento crítico de los contenidos formales del curso. En otras palabras, la intención no era desarrollar un seminario sobre fuentes históricas sino generar un trabajo formativo a través del análisis de éstas y el consecuente desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, que permitiera cuestionar el sentido de reproducción acrítica de información que suele caracterizar los posicionamientos históricos de la mayoría de estudiantes de la licenciatura.

## IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

El primer núcleo de trabajo se desarrolló a través del análisis de las formas y los sentidos con los que los autores cuyos textos eran la base de discusión de las temáticas de las respectivas clases que contemplaba el syllabus emplearon fuentes oficiales y no oficiales para sustentar sus argumentaciones y posicionamientos analíticos sobre determinados procesos sociales, culturales y políticos de Colombia a finales del siglo XIX (primer eje temático del curso). Así pues, conforme se iban discutiendo contenidos formales, el docente, junto con los estudiantes, establecieron simultáneamente una discusión sobre los principios metodológicos e historiográficos que permiten comprender la producción de nuevo conocimiento histórico a partir del análisis de fuentes históricas de primer orden.

A partir de esta primera aproximación y la aclaración de algunos elementos básicos metodológicos, los estudiantes, posteriormente por grupos de trabajo, desarrollaron tres microejercicios de análisis de fuentes asociadas al periodo de la Violencia<sup>9</sup>, entre las que se destacan: artículos de prensa de la época, grabaciones de discursos políticos, y fotografías – fuentes que fueron seleccionadas y asignadas por el docente que orientó el curso–. Dichos ejercicios se estructuraron a partir del establecimiento del *lugar de producción* (De Certeau, 1999) de la fuente, el análisis de las posibilidades y limitaciones explicativas de ésta, la estructuración

8 Los ejes de discusión desde los cuales se estructura el syllabus del curso son: 1) Configuración del Estado-Nación y resistencias sociales; 2) Violencia política y organización social, y 3) Procesos políticos contemporáneos y conflicto armado.

9 “La Violencia” es un concepto que ha sido empleado dentro de los sectores académicos de las Ciencias Sociales en Colombia para explicar los complejos procesos políticos y sociales que se vivieron entre las décadas de los cuarenta y sesenta; décadas en las que el país sufrió una violenta confrontación fratricida que estuvo enmarcada bajo el bipartidismo, la lucha entre colonos y terratenientes, y la aparición del bandolerismo. Para muchos académicos y especialistas es un periodo histórico fundamental de Colombia, ya que en él se conjugan elementos estructurales y coyunturales de un pasado marcado por la inestabilidad y debilidad del Estado-Nación que se ha proyectado en un presente caótico, donde la violencia y la democracia paradójicamente siguen coexistiendo.

de un marco conceptual desde el cual leer la fuente y la producción de un escrito breve que diera cuenta de un problema histórico particular. Además de entregar un documento escrito, cada grupo socializó en plenaria los resultados de sus ejercicios, recibiendo una retroalimentación crítica del total de los integrantes del curso.

Con el fin de dar cuenta del ensayo final del curso, paralelamente a estos microejercicios, los estudiantes, de forma individual a partir de la sesión número cinco, definieron desde una exploración previa un problema histórico del siglo XX colombiano que les interesaba trabajar. Posteriormente, por medio de tutorías, los estudiantes, con el acompañamiento del docente, fueron definiendo las fuentes históricas de primer orden que requerían para solucionar el planteamiento del problema que habían formulado por medio del análisis de fuentes de segundo orden. De esta forma, plantearon hipótesis de trabajo propias que les permitieron en algunos casos cuestionar o apoyar de forma crítica las explicaciones propuestas por historiadores y científicos sociales en torno a los temas específicos que seleccionaron.

Estos tres núcleos de trabajo fueron sistematizados a través del análisis tanto de los productos escritos derivados de cada ejercicio como de las discusiones y socializaciones desarrolladas en clase. Para dicha sistematización se recurrió a las mismas estrategias de valoración empleadas en el diagnóstico inicial –rúbricas y matrices–, con el fin de tener parámetros similares de juicio que permitieran, luego de una comparación, establecer los niveles de avance o persistencia de limitaciones alrededor del dominio de habilidades de pensamiento histórico por parte de los estudiantes. Es necesario tener presente que sólo se tuvieron en cuenta para el análisis final los resultados de los estudiantes que hicieron parte de todo el proceso –diagnóstico e intervención–. Es decir, de los 45 estudiantes que inscribieron y terminaron el curso de “Historia de Colombia del siglo XX”, sólo fueron incluidos en el balance final de la intervención, los resultados de 31 estudiantes.

En esta medida, retomando los seis ejes problémicos identificados en el diagnóstico inicial, se presentan a continuación los resultados cualitativos que se obtuvieron mediante el desarrollo de la secuencia didáctica:

- a. *De la reproducción acrítica de información a la producción de conocimiento*: uno de los avances más significativos que se generaron a través del trabajo con fuentes históricas fue la superación por parte de la mayoría de estudiantes<sup>10</sup> de la formulación de argumentaciones históricas planas y simplificadas que se apoyaban en la reproducción acrítica de información. Dicha tendencia, aunque tuvo fuerza en los primeros ejercicios escritos y orales desarrollados en la parte inicial del curso, fue poco a poco dando paso a explicaciones históricas que, amparadas en la comprobación o *falsación* de hipótesis propias de trabajo, permitieron a los estudiantes entender el sentido de *construcción* del conocimiento histórico. De esta forma, el ensayo final y las discusiones que se desarrollaron en torno a la socialización de éste establecieron una gran diferencia con los ejercicios académicos llevados a cabo en el semestre inmediatamente anterior a la puesta

10 Salvo algunos casos en los que la dimensión crítica alrededor del análisis de la fuente histórica se diluyó en procesos descriptivos que reproducían la información contenida en ésta. Por lo general esta limitación se presentó en los primeros ejercicios que se desarrollaron.

en marcha de la intervención. Diferencia que fundamentalmente se expresó en el dominio *embrionario* de lógicas propias del trabajo del historiador por parte de los estudiantes, las cuales les permitieron formular juicios críticos acerca del pasado, combinando de forma compleja los postulados de diversos autores con sus propias valoraciones sobre determinados hechos y procesos históricos.

- b. *Las lógicas disciplinares de la historia, entendidas como medios que fortalecen la formación de los licenciados:* el trabajo con fuentes históricas les permitió entender a los estudiantes los procesos mediante los cuales los historiadores establecen sus explicaciones particulares sobre un fenómeno histórico. En este sentido, además de comprender los contenidos formales del curso, los estudiantes aprendieron a identificar, mediante el empleo de habilidades de pensamiento histórico, diversas variables que intervienen en la construcción de una explicación histórica. No obstante, en un porcentaje importante, este reconocimiento se establecía de forma inconsciente, hecho que facilitaba el que explicaciones posteriores no integraran variables analíticas que habían sido desarrolladas en ejercicios previos.
- c. *La pluriperspectividad, tarea pendiente en la formación de los licenciados:* uno de los elementos de análisis que supuso mayores inconvenientes en el trabajo desarrollado por parte de los estudiantes a través de la elección y crítica de fuentes históricas de primer y segundo orden fue el manejo de la pluriperspectividad. Aunque en las explicaciones propuestas desde el contexto de la intervención se presentaron algunos avances alrededor del reconocimiento de la importancia de ciertos agentes históricos que en ejercicios previos llevados a cabo en la etapa de diagnóstico por lo general eran invisibilizados o estereotipados –mujeres, campesinos e indígenas–, a los estudiantes se les dificultó entender que, dependiendo de los posicionamientos historiográficos, un mismo hecho o proceso histórico puede ser analizado de forma diferente. En consecuencia, fue común el desarrollo de contradicciones argumentativas originadas a partir del uso de perspectivas de análisis opuestas que se asumían como complementarias por parte de los estudiantes.
- d. *La conciencia histórica en las explicaciones de los estudiantes:* el trabajo con fuentes históricas le permitió a la mayoría de estudiantes proponer argumentaciones alrededor del vínculo entre pasado y presente, identificando continuidades y rupturas entre estas dos dimensiones temporales. De ahí que buena parte de los ensayos finales comenzara o terminara haciendo alusión a realidades contemporáneas definidas por racionalidades y lógicas que tienen en el pasado un referente importante. En este sentido, las explicaciones históricas propuestas no se limitaron a un recuento de lo que pasó, sino que integraron, a la vez, lo que está pasando y lo que puede pasar en determinados ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos de Colombia.
- e. *La empatía histórica:* se puede afirmar que, más allá de la pervivencia de algunas limitaciones propias de una formación anclada en la reproducción de información, el trabajo con fuentes históricas permitió potenciar en los estudiantes ejercicios analíticos y explicativos que se estructuraron a partir del reconocimiento y valoración de las lógicas propias de los agentes y sociedades históricos que se estaban estudiando. Con ello se hicieron evidentes, en la mayoría de ejercicios y socializaciones, la singularidad

y la diferencia de la experiencia del pasado frente al presente. Por consiguiente, dicho trabajo –al tener una estructura informativa que va desde la simple descripción hasta inferencias y deducciones cada vez más complejas, que necesitan en muchos casos el empleo de comparaciones (Santisteban, 2007)– estuvo directamente articulado con el abordaje de *contenidos estratégicos* y, por ende, con el desarrollo del pensamiento histórico. Es decir, el análisis de fuentes históricas en el marco del trabajo pedagógico que se llevó a cabo en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales se constituyó en un *punto* que estableció un contacto entre habilidades/contenidos diferentes que definen y son definidos por el pensamiento histórico, articulando unos a otros en el aprendizaje de éstos.

- f. *La construcción de documentos escritos y la sustentación oral de argumentos históricos*: pese a que los ejercicios escritos presentados a lo largo del semestre sujeto a la intervención siguieron presentando algunas fallas alrededor de elementos de forma que alteraban la argumentación histórica de los estudiantes, se puede apreciar un avance significativo frente a los trabajos elaborados durante la etapa diagnóstica, fundamentalmente alrededor del planteamiento de tesis de trabajo y el desarrollo de una estructura de escritura. Sin embargo, a la mayoría de estudiantes se les dificultaron tanto el establecimiento de análisis profundos acerca de las ideas centrales que iban enunciando como el proceso de conexión argumentativa entre éstas.

Es de resaltar que los mayores avances de forma se dieron en el campo de la argumentación oral, ya que la participación crítica en la clase aumentó, y los *debates no planeados*<sup>11</sup> crecieron en cantidad y calidad. Este cambio cualitativo se fundamentó principalmente a partir de la apropiación de los objetos de estudio por parte de los estudiantes, quienes a través del cuestionamiento de sus hipótesis de trabajo se vincularon activamente a las discusiones que surgían en medio de la explicación de los diferentes temas trazados en la ruta de estudio establecida en el syllabus. Lo interesante es que, a diferencia de los trabajos escritos, las explicaciones históricas que se desarrollaron en las socializaciones y los debates lograban conectar a la argumentación temas “ya vistos” o procesos históricos que no estaban contemplados directamente en el plan de estudios del curso, hecho que enriqueció y dinamizó las clases.

## CONSIDERACIONES FINALES: BALANCE CRÍTICO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El trabajo con fuentes históricas estableció una dinámica de trabajo que permitió a la mayoría de estudiantes problematizar procesos históricos del pasado, construyendo consecuentemente “[...] narrativas históricas mediante explicaciones o argumentaciones basadas en evidencias” (Sáiz, 2014, p. 84) que daban cuenta de éstos, hecho que estableció un punto de quiebre con la tradición limitada de reproducción de información desde la cual se posicionaban antes del desarrollo de la intervención pedagógica.

11 Discusiones académicas espontáneas surgidas a partir de la defensa de un posicionamiento histórico por parte de uno o más estudiantes que era puesto en cuestión por un par o el docente de la clase.

En este sentido, a través del análisis de los resultados generales de la implementación de la propuesta pedagógica se puede afirmar que la incorporación del método histórico en la formación de los licenciados en Ciencias Sociales permite establecer un mecanismo de solución a las falencias derivadas de enfoques formativos estructurados a partir de la reproducción y memorización de información. No obstante, es de aclarar que este cambio metodológico y teórico a la hora de asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia requieren un trabajo sistemático y de largo aliento que permita al estudiante, en tiempos y espacios adecuados, desarrollar y afianzar habilidades de pensamiento histórico. De lo contrario se corre el riesgo de establecer procesos de formación superficiales que no logran modificar estructuralmente los posicionamientos de los estudiantes, facilitando así la prolongación del sentido de reproducción acrítica con la cual comúnmente asumen y explican el pasado.

En el caso específico de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, la anterior aclaración establece la necesidad de desarrollar una discusión curricular profunda, en la que, más allá de aumentar o cambiar los cursos de historia que estructuran el área de formación disciplinar –postura generalizada en el cuerpo docente de la licenciatura–, se integre a la preparación de los futuros licenciados la pregunta por el desarrollo de contenidos estratégicos –conciencia temporal, conciencia histórica, causalidad histórica, pluriperspectividad histórica, etc.– permitiéndoles entender y asumir la enseñanza-aprendizaje de la historia desde perspectivas críticas y propositivas.

Esta apuesta de transformación curricular y epistemológica en la formación de los licenciados permitiría proyectivamente, y en términos generales, aportar elementos teóricos y prácticos encaminados a *romper* el círculo de transmisión de información limitada y cerrada que caracteriza y define en la actualidad los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la mayoría de instituciones educativas del país, impactando positivamente la formación en historia no sólo de los licenciados, sino a la vez de los estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media formados por aquéllos. En otras palabras, el impulso de transformaciones asociadas al desarrollo del pensamiento histórico –tarea en la que es central el trabajo con fuentes históricas– que fortalezcan los sentidos y formas con los que se desarrollan las relaciones de enseñanza-aprendizaje de la historia en las licenciaturas de Ciencias Sociales y afines evitaría la prolongación en el sistema educativo de prácticas y discursos docentes que han *desfigurado* la función social de la historia al reducirla a ejercicios vacíos, acríticos y sin sentido.

## REFERENCIAS

- Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Bermúdez, Á. (1995). El aprendizaje en dominios específicos: el caso de la historia. En J. Guerrero (ed.), *Etnias, educación y archivos en la Historia de Colombia. Memorias del noveno congreso de Historia de Colombia* (pp. 134-152). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/Archivo General de la Nación/ Asociación Colombiana de historiadores.
- Blanco, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. [Tesis de doctorado]. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica de les Ciències Socials.

- Cardona, A. P. (2011). Repensar la Historia patria: materialidad, formas narrativas y usos. Colombia segunda mitad del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 33-56.
- Carretero, M. & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de competencias Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- De Certeau, M. (1999). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana/Departamento de Historia.
- Domínguez, C. (2002). La enseñanza de la Historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 87-114.
- Funes, A. G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 87-96.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. [Tesis de maestría]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Historia.
- González, M. P. (2006). Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
- Green, R. P. (1991). Reconstruction historiography: A source of teaching ideas. *The Social Studies*, 8 (4), 153-157.
- Guerrero, C. A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la Historia en Colombia 1973-2007*. [Tesis de maestría]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Maestría en Historia.
- Henríquez, A. (2009). Incorporación del método histórico en la enseñanza de la historia. *Revista de Educación Media*, 1, 1-21.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Ibagón, N. J. (2014a). Repensar la enseñanza de la Historia. De la formación centrada en los contenidos a la formación de procesos de pensamiento. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, 31-54.
- Ibagón, N. J. (2014b). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11: 37-46.
- Martínez, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134.
- Melo, J. O. (2010). La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo. En C. Rincón, S. Mojica & L. Gómez (eds.), *Entre el olvido y el recuerdo: iconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia* (pp. 215-238). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria, coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Revista Iber*, 12, 7-18.
- Prats, J. & Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats (ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Sáiz, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2013b). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39, 1-20. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: Una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29 (1), 83-99. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/503/458>
- Santisteban, A. (2007). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56. [http://www.memoria.fahceunlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr4019pdf](http://www.memoria.fahceunlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr4019pdf)
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Shanahan, C. (2003). *Using multiple text to teach content*. Naperville: North Central Regional Educational Laboratory Learning Point.
- Vansledright, B. & Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple source on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98, 239-265.
- Vargas, S., Acosta, M. & Sánchez, R. (2013). *Historia, Memoria, Pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación acción*. Córdoba: Editorial Bruja.