

VOCES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

**MIRADAS CRUZADAS EN TORNO A LA
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA**

Olga Yanet Acuña Rodríguez
José Napoleón Guzmán Ávila
Compiladores

**VOCES DE LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA.**
MIRADAS CRUZADAS EN TORNO A
LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación

2022



Voces de la enseñanza de la historia. Miradas cruzadas en torno a la didáctica de la historia / Voices of History Teaching. Opposing views of history didactics. / Acuña Rodríguez, Olga Yanet; Guzmán Ávila, José Napoleón (Compiladores). Tunja: Editorial UPTC, 2022. 212 p.

ISBN: 978-958-660-688-2

ISBN Digital 978-958-660-689-9

1. Enseñanza de la historia. 2. Didáctica de la historia. 3. Experiencias investigativas. 4. Saber histórico. 5. Conocimiento histórico.

(Dewey 907) (Thema Historia)



Primera Edición, 2022

200 ejemplares (impresos)

Voces de la enseñanza de la historia. Miradas cruzadas en torno a la didáctica de la historia.

Voices of History Teaching. Opposing views of history didactics.

ISBN: 978-958-660-688-2

ISBN Digital 978-958-660-689-9

Libro No. 16 - Colección 80 años UPTC

Libro de Investigación

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: octubre 2020

Aprobación: julio 2021

© Ana Zavala, 2022

© José Napoleón Guzmán Ávila, 2022

© María Guadalupe Chávez Carbajal, 2022

© Joan Pagès i Blach (*in memoriam*), 2022

© Jessica Ramírez Achoy, 2022

© Olga Yanet Acuña Rodríguez, 2022

© Claudia Liliana Monroy Hernández, 2022

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115,

Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Dr. Enrique Vera López

Dra. Zaida Zarely Ojeda Pérez

Dra. Yolima Bolívar Suárez

Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez

Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar

Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez

Dr. Manuel Humberto Restrepo Domínguez

Dr. Óscar Pulido Cortés

Mg. Edgar Nelson López López.

Editor en Jefe

Ph. D. Witton Becerra Mayorga

Coordinadora Editorial

Mg. Andrea María Numpaque Acosta

Diagramación e Impresión

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 - 36

Tunja - Boyacá - Colombia

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación - la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Libro de investigación

Citar este libro / Cite this book:

Acuña Rodríguez, O. & Guzmán Ávila, J. (Comp.). (2022). *Voces de la enseñanza de la historia. Miradas cruzadas en torno a la didáctica de la historia*. Editorial UPTC. Colección 80 años - Facultad de Ciencias de la Educación, No. 16.

<https://doi.org/10.19053/9789586606813>



Colección 80 Años

Facultad de Ciencias de la Educación

Director de la Colección

Dr. Julio Aldemar Gómez Castañeda
Decano

**Sub-Comité de Publicaciones
de la Facultad de Ciencias de la Educación**

Dr. Antonio E. de Pedro
Dr. Pedro María Argüello García
Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla
Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz

Corrector de Estilo

Adán Alberto Ramírez Santos

Diseñador de la Colección:

Pedro Alejandro Leguizamón Páez

Diseñador del Logo de la Colección:

Pedro Alejandro Leguizamón Páez

Libro N° 16

Compiladores: Olga Yanet Acuña Rodríguez - José Napoleón Guzmán Ávila

Título: Voces de la enseñanza de la historia. Miradas cruzadas en torno a la didáctica de la historia

Imagen de Portada:

Montaje fotográfico: Carolina Solórzano Pulido.

Las opiniones vertidas en los textos son de entera responsabilidad del autor.

Resumen

El libro tiene por objeto dar a conocer experiencias investigativas en torno a la Didáctica de la Historia, a partir de voces diversas sobre el conocimiento histórico y la práctica de la enseñanza. Estas son algunas formas de recrear y percibir el saber histórico, con base en el saber derivado del conocimiento disciplinar-histórico y la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, con el fin de promover pensamiento histórico en la formación de futuros docentes de Enseñanza de la Historia, como se podrá ver en los cinco capítulos que lo componen.

Los autores pretenden indagar en torno al saber y al saber enseñar historia, como procesos diferentes pero complementarios, que parten de la reflexión crítica sobre la naturaleza de lo histórico y de las diversas perspectivas de análisis, lo que demanda manejo crítico de conceptos, métodos y procedimientos que fomentan el conocimiento histórico en la formación para la Enseñanza de la Historia. Se abordan temáticas sobre Didáctica de la Historia en Uruguay, México, Costa Rica y Colombia, y a partir de estudios de caso se da cuenta de proceso de enseñanza de la historia en estos países.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Didáctica de la historia; Experiencias investigativas; Saber histórico; Conocimiento histórico.

Abstract

The objective of this book is to reveal research experiences regarding history didactics, using diverse voices that speak about historical knowledge and the teaching practice. These experiences are ways of recreating and perceiving historical knowledge, based on the relation between knowledge derived from disciplinary-historical knowledge and the reflection on the practice of teaching, in order to promote historical thinking in the training of future history teachers, as can be seen in the five chapters of which the book is comprised.

The authors attempt to delve into knowledge and the knowledge of teaching history, as distinct but complementary processes, which begin from the critical analysis of the nature of history and the diverse perspectives of analysis, which requires a critical management of the concepts, methods and procedures that foster historical knowledge in history teacher training. Topics of history didactics in Uruguay, Mexico, Costa Rica and Colombia are approached and, based on case studies, the history teaching process in these countries is revealed.

Keywords: History teaching; History didactics; Research experiences; Historical knowledge; Historical understanding.

CONTENIDO

SOBRE LOS AUTORES	13
-------------------------	----

PRESENTACIÓN.....	15
-------------------	----

Olga Yanet Acuña Rodríguez
José Napoleón Guzmán Ávila

CAPÍTULO 1. SER PROFESORA DE DIDÁCTICA DE HISTORIA: UN LUGAR DE ENCUENTRO DE PRÁCTICAS, TEORÍAS Y TEORÍAS PRÁCTICAS.....	23
--	----

Ana Zavala

CAPÍTULO 2. BÚSQUEDA Y APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA. COLORÍN COLORADO... NARRATIVAS E HISTORIAS PARA TODOS.....	57
---	----

José Napoleón Guzmán Ávila

CAPÍTULO 3. OTRAS FORMAS DE ENSEÑAR HISTORIA: ARTE E INTERVENCIÓN EN EL LIBRO AUTOBIOGRÁFICO Y COMUNITARIO.....	111
---	-----

María Guadalupe Chávez Carbajal

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE ESTUDIOS SOCIALES EN COSTA RICA.....	147
--	-----

Jéssica Ramírez Achoy
Joan Pagès i Blanch (+)

CAPÍTULO 5. EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA, ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. ESTUDIO DE CASO	181
--	-----

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Claudia Liliana Monroy Hernández

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 2. BÚSQUEDA Y APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA. COLORÍN COLORADO... NARRATIVAS E HISTORIAS PARA TODOS

Figura 1. Facultad de Historia	72
Figura 2. Cartel del evento	92
Figura 3. Tríptico.....	93
Figura 4. Fotografía de Judith Guadalupe Jiménez Jaramillo	96
Figura 5. Fotografía de Marco Antonio del Río Tovar	98

CAPÍTULO 3. OTRAS FORMAS DE ENSEÑAR HISTORIA: ARTE E INTERVENCIÓN EN EL LIBRO AUTOBIOGRÁFICO Y COMUNITARIO

Figura 6. Estado de Michoacán	131
Figura 7 y 8. Algunos ejemplos del libro “Mi héroe”	132
Figura 9. Libro fuele	133
Figura 10. “Mi héroe”	133

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE ESTUDIOS SOCIALES EN COSTA RICA

Figura 11. Unidades de tiempo y espacio de los cursos de historia de la carrera de Estudios Sociales.....	156
Figura 12. Promedio de los porcentajes asignados a los rubros de evaluación en los cursos de historia de la carrera de Estudios Sociales.....	161
Figura 13. Métodos de enseñanza empleados en los cursos de Historia	163
Figura 14. Temas que se abarcan en los contenidos de los cursos de historia	169

SOBRE LOS AUTORES

Ana Zavala

Profesora de Historia del Instituto de Profesores Artigas, Uruguay), Licenciada en Ciencias Históricas por UDELAR, Uruguay, Magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires - UBA, Argentina. Autora de artículos y libros, entre sus últimas publicaciones: Enseñar Historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia. “Los profesores de historia enseñamos historia. Introducción: la luz de la historiografía”. Sobre clases, cursos y temas que preocupan a los profesores de Historia. “Cambiar para seguir siendo uno mismo”. Introducción: Pensar, repensar, cambiar. Cuando en mi clase de historia algo tiene que ser de otra manera, entre otros.

Email: azavala@claeu.edu.uy

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6324-1344>

María Guadalupe Chávez Carbajal

Docente del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Coordinadora editorial junto con Martín Pérez Acevedo, del libro Diálogos entre la fotografía y la Historia Social. Autor del capítulo del libro: «Entre la reflexión y la investigación. Un juego de espejos en la enseñanza de la historia». En de la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza. Imágenes construidas. Los inicios de la fotografía en Morelia. El capítulo “Otras formas de enseñar historia: Arte e intervención en el libro autobiográfico y comunitario”, se deriva del proyecto de investigación Rescate de la memoria histórica e identidad cultural a través del arte y la acción social comunitaria, financiado por la Coordinación de la Investigación Científica de la UMSNH.

Email: mgchavez@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5801-9906>

Jéssica Ramírez Achoy

Doctora en Didáctica por la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Docente de la Universidad Nacional (Costa Rica). Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en Estudios Sociales. Un estudio de caso en el contexto costarricense. La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. Aprender a enseñar ciencias sociales: reflexiones en torno a la investigación.

Email: jessica.ramirez.achoy@una.cr

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1795-3006>

Joan Pagès i Blanch (+2020)

Licenciado en Filosofía y Letras e Historia Moderna y Contemporánea. Doctor en Ciencias de la Educación, fue profesor de secundaria, profesor catedrático de asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Su investigación se centró en temas curriculares, en especial, en enseñanza y didáctica de la historia y en educación para la ciudadanía. Autor de varias publicaciones: libros y artículos relacionados con los temas mencionados.

Claudia Liliana Monroy Hernández

Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en Pedagogía, Magíster en Historia, Doctorado en Historia. Actualmente docente Secretaría de Educación de Tunja - Colegio Silvino Rodríguez. Pertenece al Grupo de Investigación Asociación Centro de Estudios Regionales, REGIÓN. Últimas tres publicaciones: con Olga Yanet Acuña Rodríguez, “De las Juntas Republicanas a la Unión Republicana. Colombia 1908-1910”, Artículo publicado en: Revista Secuencia. Autora del capítulo del libro “La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local”, en *La Historia Vuelve a la Escuela*. Autora del capítulo del libro “La familia Galindo Barreto: El reflejo del conflicto armado en Colombia”, en: *Memoria de Familias en Tiempos de Guerra*.

Email: climohe@gmail.com

Ordid: <https://orcid.org/0000-0002-0708-0889>

PRESENTACIÓN

El objetivo de este libro es conocer experiencias investigativas en torno a la didáctica de la historia, las cuales permiten vislumbrar voces diversas sobre el conocimiento histórico y la práctica de la enseñanza, así, como reconocer las formas de recrear y percibir el saber histórico, en esa relación existente entre el saber derivado del conocimiento disciplinar-histórico y la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, con el fin de promover pensamiento histórico en la formación de futuros docentes de enseñanza de la historia, como se podrá ver en los cinco capítulos que lo componen.

Una de las preguntas que guió la investigación fue de qué manera articular esos dos campos —el saber y el saber enseñar— como procesos diferentes pero complementarios, que parten de la reflexión crítica sobre la naturaleza de lo histórico y de las diversas perspectivas de análisis, lo que demanda manejo crítico de conceptos, métodos y procedimientos que fomentan el conocimiento histórico en la formación para la enseñanza de la historia. De este modo se inicia una revisión bibliográfica y documental relacionada con la didáctica de la historia en Uruguay, México, Costa Rica y Colombia; y, a partir de estudios de caso, intentar responder cómo se desarrolla la enseñanza de la historia en los países mencionados. Algunos de los autores tomaron como referente su propia práctica docente, que sitúa al sujeto en el centro de la formación y de la práctica, recreando su experiencia basados en reflexiones teóricas e historiográficas, en las que se describen los contextos que posibilitaron hacer cambios en su ejercicio como investigadores y como docentes, repensando en cómo motivar la formación en un campo del saber. Otros exponen, a vivencias con estudiantes en el aula de clase a saber, espacio en el que intercambian conceptos, experiencias y elementos que permiten definir procesos cognitivos.

Al convocar a diversas voces que giran en torno a la didáctica de la historia, lejos estábamos de pensar que enfrentaríamos circunstancias tan difíciles, como las que lamentablemente estamos viviendo. Darle forma a este libro no fue fácil. Los intercambios teóricos, las revisio-

nes de estados del arte y la consulta de materiales se encausan en, el mundo digital. Pero más trascendente aun, fue el cambio repentino de nuestra práctica docente. Confinados como hemos estado, recurrimos a plataformas y herramientas que recomendábamos a nuestros alumnos, pero, que, poco conocíamos. La pandemia generó un fuerte cambio en nuestra cotidianidad como maestros, investigadores y sujetos sociales, y también, nos hizo sentir que estábamos en la orfandad, alejados de quienes le dan sentido a nuestra vida académica: los alumnos. De la noche a la mañana, todo quedó reducido a una pantalla, supeditados a la disponibilidad de internet y lamentándonos de la deficiente conectividad. Egoístas, como solemos ser, olvidamos que muchos son los que, en nuestros países, por desgracia, carecen de lo indispensable, que buscan infructuosamente espacios y condiciones para acceder de alguna manera al conocimiento.

Privados de los espacios de interacción que habíamos disfrutado por años, ahora nuestra sociabilidad la realizamos por medios virtuales; estamos distantes, y en ocasiones pareciera más fácil comunicarnos con colegas que están en el extranjero, a miles de kilómetros, que con seres queridos que viven a corta distancia de nuestra residencia. Esta nueva dinámica, “nueva normalidad”, nos ha permitido redimensionar el papel del docente, de la escuela, de las nuevas maneras de aprendizaje y, sobre todo, de nuestro quehacer. Así las cosas, el libro recoge experiencias sustanciales de investigación en este campo, impresiones y percepciones del maestro desde de sus historias, de sus relatos de vida, de la experiencia en el aula, de la relación con estudiantes que son a la vez docentes en las instituciones educativas. Lo anterior, nos ha llevado a dimensionar el saber de una disciplina y el saber enseñar, en este caso, la historia; preguntarnos cómo enseñar, cómo aprender y cómo motivar a otros a saber enseñar.

La didáctica de la historia, motiva reflexiones de cómo comunicar un saber, en particular la formación para la comunicación en el conocimiento histórico, y cómo promover mayor interacción para lograr un

mejor aprendizaje¹; así se indaga también, por la finalidad y propósitos educativos, los contextos, las instituciones y las prácticas. Por lo tanto, la didáctica de la historia se ocupa de la enseñanza del oficio de enseñar, preparar al futuro profesor(a) para organizar y llevar a la práctica el conocimiento histórico que permita a los estudiantes conocer estos procesos, nociones temporales y cambios sociales; en definitiva, que motiven el pensamiento histórico. Asimismo, convocar a reflexión de diversos contenidos con miras a comprender su propia realidad a partir de los referentes temporales².

Varios capítulos de este libro, están centrados en enseñar a pensar la enseñanza desde la práctica, por medio de actividades y relatos del docente, brindados a partir de su propia experiencia. Además de compartir saberes, impresiones cognitivas, en estas narraciones se da paso a la reflexión sobre lo que implica la práctica docente, que siempre ha estado relacionada con el pensar, el hacer y el interactuar. Una primera parte del quehacer del maestro implica preparar una clase, organizar el material necesario, definir un discurso que pueda ser accesible a los estudiantes, esto es, planear la clase³. Una clase, tiene que ver con planes y programas educativos institucionales, con políticas de Estado que delinean temas, contenidos y métodos de enseñanza.

La motivación de escribir sobre su veteranía, implica referirse al sujeto desde su propio ejercicio, asumir metodológicamente una postura narrativa tomando como base las construcciones discursivas en las que está inmerso el sujeto —el docente—. Empero, es importante mencionar, que, en muchas ocasiones hemos reflexionado sobre nuestro quehacer como investigadores y docentes. Tres de los trabajos

-
- 1 Joan Pagès i Blanch, “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coordinado por María E. Nicolás y José A. Gómez, Murcia (España): Universidad de Murcia, 2004. https://www.academia.edu/11772140/PAGÈS_J_2004_Enseñar_a_enseñar_historia_la_formación_didáctica_de_los_futuros_profesores_In_NICOLÁS_E_GÓMEZ_J_A_coord_Miradas_a_la_historia_Reflexiones_historiográficas_en_recuerdo_de_Miguel_Rodr%C3%ADguez_Llopis_Universidad_de_Murcia_155_178 (consultado el 20 de junio de 2020).
 - 2 Joaquín Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Mérida (España): Junta de Extremadura, 2001, 13-16.
 - 3 Ana Zavala, “Entre dichos y hechos. A modo de Introducción”, en *Cuadernos de Historia. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*, editado por A. Zavala, Montevideo: Biblioteca Nacional, 2010.

contenidos en esta obra, basan su metodología a partir de la experiencia y, del tránsito por la enseñanza.

En el primer capítulo, “Ser profesora de didáctica de historia: un lugar de encuentro de prácticas, teorías y teorías prácticas”, se aborda la formación docente de historia en Uruguay. La autora delibera en torno a la experiencia en la formación de profesores – practicantes. Así, el capítulo es una invitación a reflexionar teóricamente sobre la práctica de ser docente, el conocimiento y las herramientas en la formación para el ejercicio de la docencia; se parte de la relación del ser historiador al ser docente, en una doble vía, enseñar a enseñar historia. Del mismo modo, se invita a considerar espacios, tiempos y actividades que acompañan el proceso de formación, que van más allá de los contenidos o actividades realizadas en el aula de clase, algunos de los cuales corresponden a la planeación, la revisión de contenidos, la pertinencia, las estrategias, las evaluaciones, las tutorías y otras actividades. A lo largo del texto, se consigna la compleja relación de la teoría y la práctica en la enseñanza de la historia, como un campo importante en el reconocimiento del docente como actor social y desde su experiencia vivida.

El segundo capítulo, “Búsqueda y aplicación de herramientas didácticas para la enseñanza y difusión de la historia en una universidad mexicana. Colorín Colorado... Narrativas e historias para todos”, da cuenta del proceso encaminado a la formación de docentes, a las distintas maneras de ver la enseñanza de la historia en las instituciones de educación superior. En la primera parte, se refiere a tendencias del conocimiento, políticas de Estado, incorporación de modelos y enfoque por competencias, reformas de planes y programas de estudio, al igual que el surgimiento de programas de posgrado orientados a la enseñanza de la historia. En una segunda parte, el autor desglosa su experiencia formativa, sus encuentros y desencuentros con la docencia. Del mismo modo, centra su atención en dos dependencias universitarias: la Facultad de Historia y el Instituto de Investigaciones Históricas de la máxima Casa de Estudios de Michoacán. Muestra de los cambios que se han venido sucediendo desde el punto de vista historiográfico, de la necesidad de reconocer a la docencia como tarea sustantiva de la dependencia universitaria. Por último, se perciben con claridad fortalezas, pero también carencias y limitaciones, en cuanto

al ejercicio docente. Además, el compromiso de buscar, ensayar, poner en práctica, herramientas didácticas que ayuden a fortalecer la formación de futuros historiadores.

En el tercer capítulo, “Otras formas de enseñar historia: Arte e intervención en el libro autobiográfico y comunitario”, se plantea la relación entre la experiencia vivida y el trabajo con estudiantes, lo que motivó a la autora a indagar por sus prácticas docentes, investigativas y formativas, que dan cuenta del saber y el quehacer del docente. Se parte justamente de esa compleja relación entre el saber y la necesidad de motivar al otro a indagar y a enseñar, tal como se plantea en una de las preguntas que se reproducen en el texto: ¿cómo enseñar a enseñar historia? Pero, esa experiencia académica adquiere una dimensión distinta cuando se entra en contacto con niños y jóvenes de pequeñas poblaciones y comunidades rurales. Así, en el texto se identifican tres momentos: uno, cuando Guadalupe Chávez describe su experiencia como docente. Resulta sumamente interesante conocer la actitud de los estudiantes; cómo motivar el aprendizaje y la actitud de los jóvenes hacia el saber. En un segundo momento, menciona y describe con detalle los talleres realizados con niños de las instituciones educativas, en los que pone en juego estrategias pedagógicas ligadas a las imágenes: fotografía, pintura y manifestaciones artísticas, lo que implica para los niños nuevas maneras de recrearse, aprender y exteriorizar el mundo que los rodea. Significativa es, también, la manera como un proyecto cultural le da un sentido diferente a una persona que, reconoce y siempre manifestó su desapego a la docencia. Al entrar en contacto con la naturaleza, la marginalidad y las necesidades que los universitarios por lo general desconocemos, la historiadora comprendió entonces, el ser y el quehacer del maestro.

El capítulo 4 titulado, “La enseñanza de la historia del profesorado en formación de Estudios Sociales en Costa Rica”, se pregunta por la formación de pensamiento histórico en los profesores de educación superior en Costa Rica. Joan i Pagès y Jessica Ramírez plantearon la necesidad de que los estudiantes contaran con instrumentos de análisis, para fomentar comprensión e interpretación del conocimiento histórico; así, diseñaron cuatro tipologías de conceptos relacionados con el pensamiento histórico, con lo cual les fue posible recrear y planear otras maneras de construir conocimiento y fomentar la práctica de la enseñanza.

La preocupación central, fue cómo dinamizar el pensamiento histórico, por lo que las tipologías se orientaron a generar conciencia histórico-temporal, historia como narración y explicación del pasado, formación de pensamiento crítico y creativo, la interpretación histórica a partir del análisis de fuentes. Los autores motivaron a que los docentes de la Universidad Nacional de Costa Rica, deliberaran sobre su propia práctica docente, a la vez, que, dieran cuenta de cómo se dinamizan los procesos de aprendizaje de la historia en la carrera de Estudios Sociales, no propiamente centrada en la formación de historiadores. Al respecto, describen tensiones entre las voces que reclaman una formación interdisciplinaria y algo etérea, y los que defienden la formación en historia y geografía; sin embargo, en los pocos espacios que se tienen para la enseñanza de la historia, los docentes se esfuerzan por fomentar la educación en torno a una historia crítica en los futuros docentes de las escuelas.

El capítulo 5, “El conflicto armado en Colombia, entre la enseñanza y la didáctica de la historia. Estudio de caso”, indaga por la forma como ha sido abordado el conflicto armado colombiano en las instituciones educativas, explora la forma en la que los niños y jóvenes han construido referentes sobre el conflicto armado colombiano. Se parte de un análisis sustancial entre historia y memoria; así, entre el recuerdo que tienen los estudiantes y graduados sobre la enseñanza y sobre el conflicto armado, se pudo vislumbrar que la enseñanza de la historia en ocasiones se desdibuja, porque los tiempos designados son muy pocos, y en ocasiones, se deben privilegiar otras temáticas para responder a los estándares y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Por eso, los estudiantes y graduados tienen los referentes proporcionados más por medios de comunicación que, en algunos casos, no han sido contextualizados, ni contrastados, y se asumen como verdades absolutas. Esto permite apreciar que la enseñanza del conflicto, siendo un tema fundamental para la comprensión de la historia reciente de Colombia, está alejada de los currículos de educación básica y media. La memoria que han construido los jóvenes proviene de los medios de comunicación que desdibujan la realidad, si bien hay docentes que abordan temáticas sobre el conflicto y la historia inmediata pero como algo más ligado a proyectos particulares que a políticas de Estado.

Con estos cinco capítulos derivados de proyectos de investigación, enfocados a indagar por la didáctica de la historia en ámbitos distintos y con referentes teóricos e historiográficos particulares, como se podrá apreciar, damos cuenta, en primer lugar, de un debate permanente, entre el qué y el cómo; es decir, qué enseñar y cómo enseñar historia. En segundo lugar, las narrativas de los docentes, en las que exteriorizan en sus versiones su práctica académica e investigativa, qué los llevó a ser maestros y a promover prácticas de enseñanza en los futuros profesores; en tercer lugar, estudios de caso que analizan particularidades sobre la formación docente y las temáticas propias de las realidades de países, como el conflicto armado colombiano. Con estos cinco capítulos, también queremos motivar a los docentes a indagar por sus propias prácticas como parte de la experiencia vivida.

Olga Yanet Acuña Rodríguez
José Napoleón Guzmán Ávila

BIBLIOGRAFÍA

Pagès i Blanch, Joan. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coordinado por María E. Nicolás y José A. Gómez, 155-178. Murcia (España): Universidad de Murcia, 2004. https://www.academia.edu/11772140/PAGÈS_J_2004_Enseñar_a_enseñar_historia_la_formación_didáctica_de_los_futuros_profesores_In_NICOLÁS_E_GÓMEZ_J_A_coord_Miradas_a_la_historia_Reflexiones_historiográficas_en_reuerdo_de_Miguel_Rodr%C3%ADguez_Llopis_Universidad_de_Murcia_155_178 (consultado el 20 de junio de 2020).

Prats, Joaquín, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Mérida (España): Junta de Extremadura, 2001.

Zavala, Ana. “Entre dichos y hechos. A modo de Introducción”, en *Cuadernos de Historia. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*, editado por A. Zavala, 7-37. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2010.

CAPÍTULO 1. SER PROFESORA DE DIDÁCTICA DE HISTORIA: UN LUGAR DE ENCUENTRO DE PRÁCTICAS, TEORÍAS Y TEORÍAS PRÁCTICAS¹

Ana Zavala

1. INTRODUCCIÓN: LAS PARTICULARIDADES DEL LUGAR

Este capítulo se enmarca, como no podía ser de otra manera, en un contexto institucional de formación profesional docente, que es singular. Es en el que me he desempeñado como profesora de didáctica de la historia por muchos años, y también, en el que hice la carrera de profesorado de historia. Con rasgos comunes a la mayoría de los sistemas de formación profesional docente, el caso uruguayo es, en algunos aspectos, diferente, y hasta original en otros. Me interesa destacar, por ejemplo, los distintos niveles de *partenariado* y *alternancia* entre los institutos de formación docente y los liceos públicos, en los cuales se desempeñarán los futuros profesores una vez terminada la carrera. Entre las muchas asignaturas que se imparten en estos institutos —algunas relacionadas con la asignatura que luego dictarán los profesores y otras de carácter más “general”, comunes a todos los profesorados— existe la asignatura “didáctica”, que, tiene la particularidad de ser exclusiva de cada profesorado: historia, geografía, física, etc. No existe, por lo tanto, ningún curso de didáctica “general” al cual asistan alumnos de diferentes profesorados. Por otra parte, y salvo en el primer año de la carrera en el que esta asignatura tiene la finalidad de proporcionar la mayor cantidad de herramientas de análisis a los futuros profesores, y en el último año, en el que se convierten en pasantes rentados en un liceo público. En los otros dos años, los futuros profesores cursan didáctica, a la vez que asisten regularmente

¹ Agradezco a la profesora Virginia Pedretti los comentarios y sugerencias hechos al manuscrito de este capítulo.

a lo largo de todo el año lectivo a la clase de un profesor “adscriptor”², en uno de los grupos que tiene a su cargo. Solo excepcionalmente hay más de un “practicante” en ese grupo. Las clases que dicta el practicante frente a ese grupo, también son compartidas, tres o cuatro veces al año, por su profesor de didáctica, y luego, analizadas, comentadas y evaluadas. Presentado así, este dispositivo de formación docente, parece estar lleno de virtudes, y lo está, pero, eso en ningún caso es equivalente a la garantía de unos resultados excelentes con relación a la calidad profesional de sus egresados³.

En un rasgo común a la formación docente, de los docentes del nivel terciario o universitario, también ha quedado sin prever algún mecanismo de formación profesional —e incluso una acreditación institucional, es decir, un título profesional habilitante para el desempeño de ese cargo— tanto para los profesores adscriptores, como para los profesores de didáctica, que acompañan a los futuros profesores durante su carrera de grado. Para el caso de los profesores adscriptores, se toma en cuenta la combinación de una cierta antigüedad en el cargo, con un determinado puntaje otorgado por la inspección de la asignatura, lo cual los hace suponer buenos profesores, pero no necesariamente buenos profesores adscriptores. Durante muchos años, esta doble función (ser a la vez profesor de historia de los alumnos y profesor adscriptor del practicante que lo acompaña cada día a lo largo

2 En el sistema uruguayo de formación profesional docente para profesores de enseñanza media, existe la figura del ‘profesor adscriptor’. Los estudiantes de profesorado de segundo y tercer año, al cursar la asignatura Didáctica-Práctica docente, asisten por un lado a las clases de su profesor de Didáctica (de historia, por ejemplo) en el Instituto y también a la clase de un profesor de historia en un liceo, en la cual son observadores la mayor parte del tiempo. A lo largo del año, tienen ocasión de dar algunas clases, siempre acompañados por su profesor adscriptor, y en algunas ocasiones también, por el profesor de didáctica. En el último curso de didáctica-práctica docente, ya no tienen profesor adscriptor, sino que, se les asigna un grupo en el cual actúan como profesores titulares, acompañados, asesorados y visitados varias veces al año por el profesor de didáctica.

3 Linda Evans, en “Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, n.º 2 (2014): 181, sostiene que, “establecimos que el efectivo aprendizaje profesional no está necesariamente confinado a las oportunidades y acontecimientos con la intención de formación”. Por su parte, Christopher Clark, en “Teachers as designers in self-directed professional development”, en *Understanding teacher development*, editado por A. Hargreaves y M. Fullan, New York: Teachers College Press, 1992, 75, declara que, a su manera de ver, los profesores son *self-directed professionals* y afirma que “la buena noticia es que los profesores no son pasivos, necesitados, deficientes ni homogéneos”.

de todo el año lectivo), no fue remunerada, aunque actualmente sí lo es, pero en forma relativamente modesta. Para el caso de los profesores de didáctica, la situación es similar con el peso de la antigüedad docente y de la calificación de los inspectores de asignatura, pero, en una selección para unos pocos cargos bastante bien remunerados, se tienen además en cuenta diversos tipos de méritos, que pueden ir desde cargos ocupados en relación más o menos distante con los cursos que ha de dictar, títulos universitarios distintos del título habilitante para la docencia, y cuando es el caso, producción académica (publicaciones, asistencia a congresos, etc.). En 2010, por primera vez, hubo que pasar un concurso, que además de la presentación de los méritos, incluía el desarrollo de un tema, una entrevista con el tribunal y el dictado de una clase frente a un grupo tomado al azar entre varios posibles, versando sobre un tema sorteado un par de días antes.

Esto quiere decir, que, en buena medida, la formación profesional que acompaña a estos profesores —yo misma entre 1991 y 2010— es hija de la experiencia personal, de la puesta en juego de saberes, convicciones y valores, pero también de la forma en que, una cierta tradición se impone con mayor o menor fuerza, a veces ligando al alumno de profesorado con el profesor de didáctica que está siendo actualmente. Por esta razón, no es posible analizar ni los procesos de formación profesional de estos profesores ni sus desempeños, a la luz de algunas herramientas clásicas con referencia a la formación docente o a las prácticas de enseñanza, como pueden ser los planes de carrera, la relación de fuerza entre un tipo de asignaturas y otro en el interior de estas, los modos de aprobación de los cursos, e incluso la forma en que los profesores los impartían a lo largo de la carrera. De acuerdo a lo anterior, este es uno de los mayores desafíos del presente capítulo: desentrañar la articulación entre la acción de enseñar y los componentes que se pueden considerar como formativos para el caso, desde la acción y no desde elementos prescriptivos o ‘teorizantes’ respecto de una ‘práctica’. Profundizaré en torno a esta cuestión casi de inmediato.

El otro desafío, lo constituye tomar en cuenta el peso de la asignatura a la cual la didáctica se refiere, en este caso, la historia. Todos sabemos que hay una amplia bibliografía, que cuando se trata de la enseñanza o de los profesores, hay una tendencia a considerar la existencia de un núcleo básico y fundamental que es la enseñanza, y un corolario que

se completa, llegado el caso, con historia, geografía o matemáticas. Si se puede argumentar con fuerza contra estos posicionamientos al analizar el trabajo de los profesores que enseñan una asignatura en particular, con más razón, puede hacerse para los que enseñan la didáctica de esa asignatura.

Este capítulo se desarrolla en tres apartados principales, el primero abordará la cuestión central de ¿qué es lo que esta profesora —que soy yo misma—, considera que ha “enseñado” en un curso de didáctica de la historia?, lo que oscilará entre dos extremos, no necesariamente inconciliables: enseñar lo que uno hace y ha hecho durante años como profesor de historia o enseñar a los futuros profesores lo que habrán de hacer una vez queden establecidos en su cargo. Este apartado dejará el camino abierto para centrarme en la cuestión de las herramientas de análisis como centro neurálgico, no solo de las clases de didáctica, sino de cualquier producción académica dirigida a colegas o futuros colegas en relación con la práctica de la enseñanza. Será justo en este apartado, donde me ocuparé del lugar de la historia (en su sentido tanto historiográfico como filosófico) en esos cursos de didáctica de la historia. Finalmente, se orienta un apartado para mostrar de manera clínica, la naturaleza de ese trabajo profesional, que entrelaza de formas siempre inéditas, las experiencias, los saberes, y también las *teorías prácticas* de todos los involucrados.

2. ¿ENSEÑAR LO QUE EL OTRO HA DE HACER O ENSEÑAR LO QUE UNO HACE?

El primer paso en la comprensión de cualquier desempeño laboral, y más aún si se es profesional, es poder poner en palabras de qué se trata ese trabajo que alguien —que puede ser uno mismo— hace o ha de hacer. Desde este punto de vista, decir que alguien es profesor de didáctica de historia —por ejemplo—, por analogía con la tarea de otros docentes, tiende a ser pensado como el trabajo de *enseñar* algo llamado “didáctica de la historia”, como otros enseñan historia o filosofía, etc. No cabe duda de que, para varios colegas, al menos en el plano declarativo, esto es así y por lo tanto, pueden defender que *enseñan* (tanto en el sentido de *mostrar* como en el de *aspirar a que sus alumnos aprendan*) los rudimentos de la profesión. La lista de estos rudimentos podrá ser más o menos larga y variada según quien la

haga, pero seguramente ha de incluir un capítulo para la planificación de las clases, de los temas o de los cursos, otro para el uso de los recursos didácticos, otro para el mantenimiento del orden en clase, otro para la evaluación de los trabajos de los estudiantes, etc. Estoy lejos; sin embargo, de considerar que los contenidos de un curso de didáctica, cualesquiera que sean, son *la teoría* que han de aprender para poder llevar a cabo *la práctica* de una forma *correcta*. Lo importante aquí es, entonces, indagar qué clase de asignatura (en el sentido de conjunto de contenidos de enseñanza) es la didáctica de la historia, dado que este apartado está dedicado precisamente a indagar ¿qué es lo que he enseñado como profesora de didáctica de historia a mis alumnos, cuando visualizaba que serían mis futuros colegas? Hoy en día algunos de ellos son entrañables compañeros de ruta y con otros no me he vuelto a cruzar.

La pregunta que encabeza este apartado no pretende más que mostrar dos extremos posibles sobre qué es lo que se espera que se enseñe en una clase de didáctica de historia, a sabiendas de que un importante número de lectores podrán argumentar en contra de la polarización de situaciones que ven como dos caras de una misma moneda e incluso dos componentes esenciales a la hora de comprender lo que se enseña, o se les ha enseñado, en un curso de didáctica. Desde la perspectiva de los estudiantes de profesorado con los cuales compartí uno o dos cursos, el sentido de un curso de didáctica parecía ser en esencia el de dar herramientas para entrar en el mundo profesional de la enseñanza, lo mejor posible y, por lo tanto, para ellos hubiera contado seguramente mucho más la primera parte de la pregunta. No obstante, nunca falta —como veremos en el último apartado de este capítulo— aquella situación en la cual no hay forma de convencer a alguien de que haciendo las cosas de otra manera la clase hubiera marchado mejor... y descubrimos que no todos vienen a aprender al pie de la letra los rudimentos de la profesión en la clase de didáctica. De hecho, demoré poco tiempo en darme cuenta de que —en términos de Kaës *et al.*⁴— la *oferta de formación* del profesor de didáctica —es decir, el deseo de que el otro cambie y deje de ser como es ahora— no siempre coincide, porque no puede hacerlo, con las *demandas de formación* de todos sus alumnos. Debo decir, que, si como profesora de historia he tenido que

4 René Kaës *et al.*, *Fantasme et formation*, París: Dunod, 2007, 70-72.

experimentar el desencuentro con alguno de mis estudiantes, ha sido siempre objeto de cuestionamiento; como profesora de didáctica esto siempre ha tenido forzosamente otros matices en cuanto remitía de alguna manera a la responsabilidad que sentía no solo con relación al desempeño profesional de ese alumno-practicante, sino también en lo concerniente a los demás involucrados —los estudiantes de carne y hueso— que interactuaban con el joven profesor en esa situación que me parecía deficitaria.

En líneas generales, no me es posible imaginar un profesor de didáctica de historia o de otra asignatura, que no haya sido, y quizá aún lo sea, profesor de historia por un período razonablemente largo. En este sentido, es siempre la voz de la experiencia la que traza un puente tranquilizador entre los futuros profesores y las situaciones inéditas y en potencia amenazadoras, que los esperan cuando estén frente a un grupo de estudiantes reales. Desde este punto de vista, en cualquier caso, enseñar lo que uno hace como profesional experto, gana terreno a propósito de la pregunta inicial. Existe, sin embargo, una importante bibliografía de carácter prescriptivo, en su mayoría, cuyos autores no siempre escriben a partir de una larga experiencia en las aulas de la enseñanza secundaria⁵. Solo una mirada clínica en extremo, situada casi en lo singular-único, nos permitiría decir en qué medida estas conceptualizaciones relativas a cómo enseñar historia, y cómo no hacerlo, acaban formando parte de lo que se enseña en un curso de didáctica de la historia, en particular, y luego, son tomadas en cuenta a los efectos de la práctica de la enseñanza. No obstante, es la existencia de esta bibliografía, y otra, la que de alguna manera, permite asimilar un curso de didáctica de la historia a otros cursos de la carrera, puesto que da la ocasión de organizar, al menos, algunos tramos en torno a unos textos que han de ser leídos, discutidos, comentados y, eventualmente, también aprendidos.

Cuando me enfrenté por primera vez a un grupo de futuros docentes —mis alumnos en el curso de didáctica— pensaba que, lo esencial,

5 Es el caso, entre muchísimos ejemplos, de los trabajos de Mario Carretero (1995), o de Raimundo Cuesta (1998, 2002), entre los publicados en español. De la misma manera, se pueden ver los trabajos de François Audigier & Claude Basuyau (1988), para la lengua francesa, o los de Peter Lee y Denis Shemilt (2004) o Kitson, Husbands & Steward (2011) para la lengua inglesa.

era sin duda, contar con una buena bibliografía. Sentía la necesidad de demostrar que había leído bastante, y que ellos también tendrían que hacerlo para aprobar el curso. Asimismo, creía que transitar la senda de la actualización permanente en materia bibliográfica, era un deber, de modo que, no solo leía muchísimo, sino que también me mantenía en guardia para saber qué buscar, comprar, fotocopiar, leer... y a lo mejor, llevar a clase. Tengo que reconocer, que, a comienzos de los años noventa del siglo pasado, la psicología tenía un lugar preferencial en las lecturas de los profesores de didáctica, incluso a través de los autores que se dedicaban, en especial, a la didáctica de la historia, como por ejemplo Pilar Maestro⁶. No había forma de eludir la resaca conductista de que si uno sabe cómo aprenden, logrará enseñar de forma tal que todos salgan sabiendo lo que uno ha enseñado. Lo único era que, en lugar de remitirnos a Skinner —de la mano de los autores españoles en boga en aquel momento: Carretero⁷, Pozo y Asensio⁸, y algún otro más— nos apoyábamos en Piaget y en Vygotski, que eran constructivistas y no conductistas. Sucedió que me fui dando cuenta de que, si bien sus conceptualizaciones eran potencialmente buenas herramientas de análisis, no alcanzaban ni mucho menos para analizar, comentar o evaluar una clase de historia dictada por un practicante. Con el paso de los años, las filosofías, la de la acción, la del lenguaje, y sobre todo las de la historia, ganaron la partida, dominando casi por completo el escenario de los contenidos académicos que respaldaban el curso de didáctica de historia⁹.

6 Pilar Maestro, "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", *Studia Pedagógica*, n.º 23, 1991; P. Maestro, "Epistemología histórica y enseñanza", *Ayer*, n.º 12, 1993; P. Maestro, "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la historia enseñada)", *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n.º 2, 1997.

7 Mario Carretero, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995.

8 Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, coords. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor, 1989.

9 Cuando dejé los cursos de didáctica de historia pasé a dictar el curso de Filosofía de la Historia. Me sentí en la obligación de aclararle a los estudiantes que, con los años, progresivamente dentro del de Didáctica, había ido quedando escondido un curso de Filosofía de la Historia, y que ahora habría uno de Didáctica de Historia escondido dentro del de Filosofía de la Historia. No solo había muchos autores en común en ambos cursos, sino que definitivamente el enfoque de la filosofía de la historia estaba al servicio de la comprensión de la práctica de la enseñanza de la historia, y en particular, de los contenidos de enseñanza abordados en una clase en particular.

Creo que todos tenemos claro que en un curso de didáctica de la historia hay dos fuentes de autoridad y legitimación de los contenidos de enseñanza que son, la presencia de un corpus bibliográfico y la experiencia del docente a cargo transformandola en contenido de enseñanza y criterio básico de evaluación, con relación al desempeño del futuro profesor en sus primeros pasos en la enseñanza. Que estas dos voces logren marchar armónicamente, es algo que nunca podrá estar asegurado, y siempre será posible que la letra escrita quede al servicio de los actos discursivos de carácter curricular como pruebas parciales, exámenes, etc., con un contacto no demostrable con las decisiones tomadas respecto del hacer profesional de los futuros profesores, incluida la calificación final del curso. Como veremos en el próximo apartado, fue posiblemente la idea de enfocar el curso desde la óptica de las herramientas de análisis, lo que me permitió darle un sentido no prescriptivo y ritual a las lecturas más o menos obligatorias, más o menos simplemente sugeridas...

Quisiera ahora, poner la mirada sobre la faceta *acompañamiento*, que en la imagen de la labor profesional de un profesor de didáctica gana terreno, aunque no necesariamente. Lo gana sin duda en los casos en los cuales se ha podido crear una relación positiva entre la *oferta de formación* del profesor de didáctica y las *demandas de formación* de un alumno en particular¹⁰ y todos conocemos algún caso en el que pasó lo peor posible, justamente en ese aspecto. No debemos olvidar que, si para el caso de la enseñanza de conocimientos como la historia, la relación interpersonal entre un profesor y un alumno puede tener una cierta importancia, cuando se trata de un profesor de didáctica y un futuro profesor esto puede ser más relevante. En efecto, los profesores de didáctica no solo enseñamos (más bien en el sentido de que tratamos de que el otro aprenda) algunos contenidos relativos al ejercicio de la profesión docente, sino que, además, y muy especialmente, nos encargamos de *acompañar* en forma personal a quien está dando sus primeros pasos en el terreno de la enseñanza de la historia. En este sentido, al menos para mí, este rol se asemeja al de un tutor de tesis. En efecto, los profesores de didáctica, no solo nos enfocamos en diversos asuntos de orden práctico (que asumen la forma de *consejos*, e

10 Kaës et al., *Fantasma et formation*.

incluso de *recetas*, pero también de freno y contención afectiva¹¹), sino que también, nos enfocamos, y muy especialmente, en los contenidos de enseñanza que el practicante abordará en su próxima clase. A veces, tal vez, muchas veces, de hecho, enseñamos también historia, o dónde estudiar historia para preparar una buena clase sobre un cierto tema (lo que no puede faltar, lo que ayudaría a alivianar la clase o a darle espesor conceptual, etc.). Existen, por supuesto, alumnos de profesorado que de alguna manera están convencidos de que, si los alumnos tienen doce o trece años, hay cosas más importantes que saber historia o estar actualizado en la temática de la clase. Trataremos alguna situación de este tipo más adelante.

La idea de que este profesor está *acompañando* a alguien en el camino a hacer lo que él mismo ha hecho a lo largo de los años lo hace un profesor diferente, porque en cierta medida, como hemos visto, es también un tutor. Siempre he pensado que si *enseñar* puede sugerir una posición frontal entre el que sabe y enseña y el que no sabe y ha venido a aprender, *acompañar* sugiere la idea de caminar al lado, de guiar, de marchar de alguna manera en la misma dirección y en el mismo sentido, pero también de compartir¹². En el fondo hay algo de parental, incluso de maternal, en este rol¹³. Es interesante, sin embargo, destacar que quien enseña didáctica de historia ha aprendido a *hacer* lo que está enseñando *cómo hacer* a otros años de ejercicio

11 Hace un tiempo, al finalizar un evento en el que estaba participando, vino a saludarme una antigua alumna del instituto de profesores. Lo singular es que quería agradecerme por mi papel en su carrera porque el reprobar —cosa que yo ya no recordaba— el curso conmigo, unos quince años atrás, la había hecho replantearse profundamente su perspectiva sobre la carrera de profesorado y la profesión docente, lo que no hubiera pasado de haber aprobado con una calificación baja y nada más. Al momento de esta conversación ya era profesora adscriptora, es decir, tenía practicantes a su cargo en algunos de sus grupos liceales.

12 Maela Paul, en “Ce qu’accompagnement veut dire”, *Carriérologie*, vol. 9, n.º 1, 2003, 125, anota que el verbo *acompañar* remite etimológicamente a ser *compañeros*, es decir, a *compartir* el pan (*copain*). Véase también: Laurent Filliettaz, “Les dynamiques interactionnelles de l’accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l’apprentissage sur la place de travail”, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n.º 90, 2009; Paul Fustier, “Le lien d’accompagnement et la question de l’énigme d’autrui”, en *Le lien d’accompagnement. Entre don et contrat salarial*, París: Dunod, 2000; Michel Vial, *L’accompagnement est une intervention*. http://www.arianesud.com/bibliotheque/accompagnement/vial_l_accompagnement_est_une_intervention_2005

13 Mireille Cifali, “Une altérité en acte. Grandeurs et limites de l’accompagnement”, en *Accompagnement et formation*, editado por Georges Chappaz, Marsella: Université de Provence, 1999.

profesional, sin haber estudiado o recibido instrucción sobre *cómo enseñarlo* a otros. Para los seguidores de la Didáctica Profesional¹⁴, esto no es una deuda, sino más bien una virtud enorme, porque en realidad, es así como entienden que se aprenden los gestos profesionales. Desde este punto de vista, debatir como profesor de didáctica es una experiencia muy singular, en la que hay gente entrando en la profesión de los dos lados del mostrador, salvo que, unos están siendo acompañados y para los otros no hay nada previsto en este sentido¹⁵. Lo primero que salta a la vista es, quizá, que, para poder ayudar a otros a conceptualizar, analizar y eventualmente mejorar su desempeño profesional, hay que empezar por casa. Me consta, que, para muchos este debut es agotador, porque en esencia nadie está preparado para transformarse en contenido de enseñanza, sobre todo, en razón de la pesada carga narcisista que esto implica¹⁶. Los que ya han sido profesores adscriptores —que no era mi caso— sin duda, tienen parte del camino recorrido, pero sé que se sienten con frecuencia en deuda con la actualización bibliográfica en materia de didáctica de la historia, y experimentan a menudo el temor de que su curso se transforme en nada más que un recetario de buenos consejos para enfrentar situaciones desconocidas o complejas. Lo cierto es que, con el paso del tiempo, la experiencia como profesor de didáctica, tiende a entrelazarse de manera profunda con la de haber sido también profesor de historia (o profesor adscriptor, si es el caso) por años y el análisis de situaciones pasadas por otros profesores debutantes, lo que adquiere un lugar de privilegio en la clase de didáctica frente a lo que pueda provenir estrictamente de la experiencia profesional del profesor a cargo del curso. Reservo el análisis de algunas situaciones particulares para el último apartado de este capítulo.

14 Pierre Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. París: PUF, 2011; P. Pastré, “Quelques réflexions sur l’organisation de l’activité enseignante”, *Recherche et Formation*, n.º 56, 2007.

15 Pierre Pastré sostiene, precisamente, que “uno aprende generalmente cuando se ve confrontado a un problema, es decir a una situación en la cual no existe un procedimiento conocido por el sujeto para llegar a la solución, o donde el sujeto debe reorganizar sus recursos para encontrar una salida”. [“Apprendre à faire”, en *Apprendre et faire apprendre*, dirigido por Étienne Bourgeois y Gaëtane Chapelle, París: PUF, 2006, 118].

16 Cifali, “Une altérité”, 156-157.

Lo planteado hasta ahora, me brinda la ocasión de abordar la temática de este apartado a partir de las nociones clave de *experiencia*¹⁷ (profesional) e *identidad* (también profesional). Me parece, que, eque estas permiten mi acercamiento a la configuración de un conjunto de contenidos de enseñanza muy particulares, ya que habilitan la articulación de las dimensiones singulares e idiosincrásicas de mi labor como profesora de didáctica de historia/profesora de historia, experta, con las demandas reales o imaginadas de mis estudiantes-futuros colegas, tal como yo me figuro en la actualidad que las cosas sucedieron.

En el terreno laboral, progresivamente, se va abriendo camino la idea de que la experiencia profesional tiene estatus de saber, para algunos incluso un “saber de acción”. Varios autores¹⁸, consideran que, paradójicamente, la experiencia acaba por ocupar el lugar (de prestigio) que en planteamientos más clásicos ocupaba la “teoría” respecto de “la práctica”. Para la Didáctica Profesional, es casi como el sinónimo del “auténtico” aprendizaje profesional¹⁹. Desde mi punto de vista, la clase de didáctica combina los diversos sentidos que se pueden atribuir al término. Naturalmente, la experiencia que hemos acumulado en el terreno en el que nuestros alumnos están dando los primeros pasos, está en la base del planteamiento que define el rol; sin embargo, buena parte de esa experiencia que ayuda a otros a adentrarse en un terreno desconocido tiene que ver con haber vivido momentos difíciles, maravillosos, o singularísimos, que hacen la diferencia entre un *oficio de lo humano*, como es la enseñanza, y un oficio que relaciona al operario con objetos inanimados o con animales. Finalmente, todos hemos *experimentado* algo en clase, de historia o de didáctica (ya veremos lo de centrarse en las herramientas de análisis) para ver qué tal resultaba, y como sea que hayan resultado las cosas, eso nos ha convertido un poco en *expertos* en la materia.

17 El término *experiencia* puede remitir a asuntos bien diversos. Algo que es *experimental*, está a *prueba*; alguien que ha pasado por *una experiencia* terrible, *ha vivido* momentos dramáticos; alguien que tiene *mucha experiencia*, es un *experto* en algo.

18 André Zeitler & Jean-Marie Barbier, “Autour des mots de la formation. *Expérience*”, *Recherche et Formation*, n.º 70, 2012, 108. Véase también: Jean-Marie Barbier, “Introduction”, en *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences ?* editado por Jean-Marie Barbier & Olga Galatanu, París: L'Harmattan, 2004.

19 Pierre Pastré, “La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives”, *Education permanente*, n.º 139, 1999; P. Pastré, “Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle: développement et/ou professionnalisation ?”, en *Travail et formation des adultes*, editado por Marc Durand & Laurent Fillietaz, París: PUF, 2009.

Desde mi punto de vista, la experiencia profesional del profesor de didáctica es, en cualquier caso, uno de los respaldos principales que lo hace aparecer como tal, frente a los estudiantes y frente a sí mismo, como veremos en un instante. La propia experiencia es quizá también la cantera de situaciones que permite volver comprensibles las conceptualizaciones abstractas, que atraviesan la bibliografía manejada en el curso, dando pistas de cómo servirse de conceptos como “la madre suficientemente buena”, el “objeto transicional”, la “herida narcisista”, o el “horizonte de expectativa”, la “mímesis II”, el “lugar” etc., a la hora de enfrentarse a una tarea de análisis, que bien mirada es una iniciación a la *teorización práctica*.

Si partimos de la base de que una construcción identitaria es el fruto de la acción del sujeto, entonces de lo que hemos estado hablando es de movilizar componentes identitarios a la hora de hacer lo que uno haga como profesor de didáctica. Ricoeur²⁰ habla de una constitución recíproca de la acción y de su propio sujeto, y es justamente allí donde quiero apuntar en este momento²¹. Desde este punto de vista me interesa particularmente asociar el *sentimiento identitario* (como lo llama Giust-Desprairies²²) de uno mismo, es decir, sentirse profesor de didáctica de historia con la posibilidad de ser reconocido por los alumnos, y también por los colegas. Como sea, antes hay que sentirse profesor de historia con una cierta experiencia a cuestas, y luego, tiene que suceder que los otros entiendan que uno les puede enseñar algo acerca de cómo dar clases de historia porque es, precisamente, un profesor de historia y no un psicólogo, un sociólogo o un lingüista... De alguna manera, es este mismo sentimiento identitario, y también algunas tensiones y dinámicas identitarias lo que me permite, me autoriza, es decir, me habilita, para escribir este capítulo.

20 Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 2006, 138.

21 De todas formas, nadie tiene una sola identidad en la medida en que su vida se desenvuelve en diferentes ámbitos sociales o laborales, desempeñando diferentes roles en cada uno de ellos. Es atendiendo a esta situación que Mohktar Kaddouri habla de tensiones y dinámicas identitarias, que tienden a conjugar —siguiendo a Ricoeur [“*Sí mismo*”, 138]— una identidad para sí y una identidad para los otros. [Mohktar Kaddouri, “Dynamiques identitaires et rapports à la formation”, en *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, editado por Jean-Marie Barbier, Etienne Bourgeois, Guy de Villers y Mohktar Kaddouri. París: L’Harmattan, 2006, 121-146].

22 Florence Giust-Desprairies, “Approche psychosociale clinique de l’identité”, *Recherche et Formation*, n.º 41, 2002, 50.

Finalmente, he de decir que, no creo poder responder de manera sencilla a la pregunta que encabeza este apartado. En líneas muy generales, la respuesta sería que no se trata de una disyuntiva sino de ambas cosas, cada una declinada de forma tan singular que no podríamos hacer un cuadro que esquematizara todas las posibilidades de combinación y articulación, ni para un profesor en particular ni para todos en general. Dicho un poco más metafóricamente, todos somos hijos únicos, pero tenemos familia. Sin embargo, y a lo mejor, en mayor medida que en el ejercicio de la docencia de una asignatura como historia, por ejemplo, el nivel de implicación subjetiva que atraviesa el desempeño del rol sea, a mi manera de ver, un eje organizador de todo el resto. Diciendo esto, no hago más que expresar de una manera que puede ser generalizadora, lo que en realidad da cuenta de un universo bastante singular, porque todas las interacciones —no solo las que comentaré en el apartado final de este capítulo— están singularmente calibradas. Estoy segura de que varios colegas que he conocido dirían más o menos lo mismo, y también de que la lectura de estas páginas invita a otros colegas a debatir y poner en cuestión la mayoría de las afirmaciones, porque su mirada sobre la didáctica de la historia es totalmente otra.

3. FINALMENTE, LA DIDÁCTICA ES CUESTIÓN DE HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS

El apartado anterior no ha resuelto, el fondo de la cuestión, que a consecuencia de una pregunta no del todo bien planteada para dar cuenta de una práctica de enseñanza y acompañamiento. A pesar de la presencia de comentarios relativizadores, siempre ha quedado flotando la idea de que *lo que se enseña* en un curso de didáctica tiene una fuerte relación con lo que los futuros profesores *aprenderán a hacer* a partir de su participación en esos cursos. Plantear las cosas a veces deja la sensación de que se espera que aprendan algo referente a cómo ser un profesor de historia, en oportunidades tiene que ver con la expectativa de que sean un determinado tipo de profesor de historia, y seguramente no otro. Lo que no queda claro en todo caso, es qué tipo de relación existe entre la forma precisa que tenga un determinado curso de didáctica y lo que los futuros profesores harán cuando dicten sus

propias clases de historia²³. Desde lo personal, esta es una razón en verdad de peso para tratar de darle una orientación diferente al curso de didáctica de la historia, que es la que abordaré en este apartado.

Discursivamente hablando, es posible que el problema principal al abordar un curso de didáctica sea tratar de esquivar las trampas de los colectivos singulares, como *el* profesor (que muchos prefieren designar académicamente como *el docente*), *el* alumno, *el* aula, *la* educación, *la* práctica, *la* historia, etc., cuando todos sabemos que si queremos entender el mundo real tenemos más bien que usar los plurales: *los* profesores, *los* alumnos, y por supuesto *las* historiografías y *las* filosofías de la historia, en el sentido *cada uno de* los profesores, etc., y no *el conjunto de todos* los alumnos..., porque de lo contrario, estamos cayendo en la trampa que queríamos evitar. Podemos incluso pensar que ese profesor en singular —que tiene nombre y apellido y cuya clase estamos analizando y que puede ser el propio profesor de didáctica— no es con exactitud *el mismo* ni todos los días, ni con todos los grupos o con todos los temas, ni a lo largo de toda su carrera profesional. El problema es, entonces, cómo enfocar un curso que parta de la existencia de la diversidad y no se convierta en un “todo vale”, o en un “no podemos hablar de lo que no sabemos ni cómo es ni si seguirá siendo así mañana”, y entonces termine no habiendo contenidos de enseñanza posibles, para darle el estatus de un curso que luego hay que aprobar.

Creo que fue haciendo camino al andar —digamos *experimentando* en el sentido de *probando*— que me fui dando cuenta de que si algo tenía sentido en un curso de didáctica, era hacer foco en la cuestión de las herramientas de análisis, porque era lo que nos permitía no solo abordar analíticamente la infinita diversidad de las situaciones a enfrentar, sino también, poder hacerlo de formas diferentes, incluyendo la profundidad y sofisticación del propio análisis. En realidad, no hay análisis de una práctica o de cualquier otro “objeto” sin algún tipo de herramientas para llevarlo a cabo. Lo que sucede, es que a veces uno se esfuerza por hacer de cuenta que, al no nombrarse, entonces las herramientas de análisis son invisibles y naturales. No es lo mismo,

23 Roger Hancock, “Why are class teachers reluctant to become researchers?”, *Journal of In-Service Education*, vol. 23, n.º 1, 1997; Evans, “Leadership for professional”; Clark, “Teachers as designers”.

por cierto, manejar las herramientas de análisis como algo dado (lo que las pone del lado de las ortodoxias interpretativas), que considerar a la herramienta como una variable en el análisis, e incluso jugar a probar con unas o con otras no solo para ver que los resultados son diferentes, sino para calibrar su adecuación a la situación analizada. Creo que este terminó siendo el contenido “cero” del curso, y no el más fácil de abordar en el marco de una cultura discursiva, que tiende a naturalizar más bien acríticamente el uso de conceptos en boga según las épocas, como el aprendizaje significativo/memorístico, la clase centrada en el profesor o en el alumno, la evaluación que mide aprendizajes, la enseñanza constructivista, la historia enseñada y tantísimos otros.

Naturalmente, la propia diversidad de las herramientas de análisis me obligó siempre a presentar solo las que por alguna razón consideraba más relevantes y pertinentes para *ese* curso, que podían ser diferentes de las del anterior y del siguiente. De hecho, la propia dinámica de las situaciones que se iban presentando era la que acababa definiendo la entrada en escena de herramientas que tal vez, no estaban en el proyecto inicial que, por otra parte, siempre he considerado como tentativo y sujeto a adaptaciones circunstanciales. Nada que, como profesora de historia que ahora era de didáctica, no hubiera hecho alguna vez en forma similar, en referencia a mis propios cursos de historia y que de alguna manera me pareciera oportuno *enseñar* (tal vez solo en el sentido de *mostrar*) a esos alumnos *cómo hacer* cuando fueran profesores.

La apuesta por un enfoque de la didáctica desde las herramientas de análisis ha tenido en mi experiencia varias virtudes, entre las cuales hacer una lectura crítica de textos referidos —profundamente prescriptiva y en modo de generalidad— a la práctica de la enseñanza en su conjunto o de la historia en particular no es la menos relevante. Creo que para los alumnos, alguna de estas instancias de revisión crítica de la literatura historiográfica o didáctica, tuvo en alguna medida un cierto sabor a desengaño, como si Michel de Certeau²⁴ no pudiera escribir en un libro que la historia nunca es segura, o Jean-Marie

24 Michel de Certeau, *La possession de Loudun*. París: Mame, 1970, 11.

Barbier²⁵, no pudiera decir que la evaluación se comprende antes que nada como una transacción de reconocimientos, y que el evaluador habla de sí mismo antes que de lo que está evaluando, o que Beillerot²⁶ pudiera decir que, el aprendizaje es una sumisión... Un costo extra lo representó a menudo hacerse a la idea de que esto no era ninguna verdad, sino para nosotros una herramienta de análisis entre tantas para entender eso que nos ocupa en el hoy, que incidirá en el mañana.

Tengo que reconocer que, contra toda previsión, poco a poco me fue resultando muy provechoso manejar herramientas provenientes de campos por lo general poco vinculados con la enseñanza de la historia, como las teorías de la acción, el psicoanálisis, algunos enfoques de la lingüística, y muy en especial, conceptualizaciones provenientes de la semiótica y la hermenéutica, sin olvidar los aportes de la teoría literaria. Naturalmente, el otro dominio conceptual que tampoco es tan habitual en la didáctica de la historia, es el de la filosofía de la historia, asociado, en casos, con los enfoques historiográficos manejados en las situaciones analizadas. Lo que he tratado de separar de forma artificial, y porque sus autores son diferentes, no lo está tanto. Al final descubrimos que hay hermenéutica, semiótica, lingüística, teorías de la acción o teoría literaria en filosofías de la historia y en análisis historiográficos, así como las encontramos en el trabajo de historiadores... y nos damos cuenta de que las herramientas de análisis pueden perfectamente ser compartidas por distintos tipos de objetos, entre los cuales se encuentra esa clase de historia que estamos tratando de entender un poco mejor.

No puedo negar, sin embargo, que optar por el camino de las herramientas de análisis en clase de didáctica tiene algunas dificultades notorias, entre las cuales la falta de obviedad de la relación entre el contenido de un texto y aquello para lo que se supone herramienta de análisis no es de las menores. En ese sentido, los textos prescriptivos que dicen cómo hacer o cómo no hacer, o qué lograr y cómo hacerlo serían más fáciles de recibir, salvo por el hecho de que difi-

25 Jean-Marie Barbier *et al.*, "Chapitre. 5. Questions pour repenser l'activité évaluative dans la société", en *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, dirigido por Gérard Figari y Mohammed Achouche, Bruselas: De Boeck Supérieur, 2000.

26 Jacky Beillerot, "Le rapport au savoir", en *Formes et formations du rapport au savoir*, editado por Claudine Blanchard-Laville, Jacky Beillerot & Nicole Mosconi, París: L'Harmattan, 2000, 50.

cilmente podemos convertirlos en herramientas de análisis potentes para una clase (más allá de acercarla a, o alejarla de un modelo ideal y perfecto de las cosas, dando cuenta de sus errores y aciertos). De hecho, a partir de la constante necesidad de declinar las grandes conceptualizaciones del texto en una situación concreta, el manejo de textos provenientes de campos lejanos y abstractos tiene la virtud de invitarme, con persistencia, a visitar mi propio pasado profesional, porque ha sido de ahí de donde tendían a provenir los ejemplos más claros y convincentes de las heridas narcisistas, de la extranjería del pasado, de la historia de los conceptos o de la situación hermenéutica. Cuando esos ejemplos provenían de la clase que dictó alguno de los alumnos del curso, o de alguien que les es conocido pero que ya cursó... el mundo cambiaba de color al instante. Más de una vez me sorprendí narrando una situación proveniente de mi experiencia como profesora de historia, a veces acontecida ese mismo día o muy recientemente, y descubrir cómo mirada a través de una cierta herramienta de análisis revelaba para mí, en el momento, aristas inusitadas. No sé si los demás aprendían algo a partir de lo que era allí *mostrado*, pero yo sí, sin duda²⁷. Aprendía, es obvio, acerca de mi forma de dar clases de historia y de enfrentar situaciones a veces adversas, a veces favorables en extremo, a veces inesperadas, pero también aprendí acerca del manejo de esas situaciones, como contenido de enseñanza en un curso de didáctica de la historia, porque el análisis era como con lupa y en cámara lenta para que todo quedara claro, clarísimo, explícito... Lo mejor de todo siempre fue llegar a la conclusión de que había una forma mejor de hacer las cosas que a veces llegaba en el relato de una segunda clase que terminaba dando cuenta más que del cambio, del sentido que tenía el trabajo de análisis.

En realidad, las herramientas de análisis son conceptualizaciones más o menos potentes, que se convierten en herramientas cuando son convocadas a alguna tarea de corte analítico. Por lo tanto, si hay un lugar ideal para acercarse a ellas, es precisamente el de un curso de didáctica, que convive de una manera o de otra con la práctica de la

27 Suzanne Nadot considera que el oficio de enseñante se aprende tanto haciendo como viendo hacer, pero también siendo acompañado y aconsejado por los que ya están en la profesión. [Suzanne Nadot, "Des savoirs à la pratique", en *Malaise dans la formation des enseignants*, editado por Claudine Blanchard-Laville & Suzanne Nadot, París: L'Harmattan, 2000].

enseñanza de la historia de todos sus participantes. Esto no ha de hacernos imaginar, sin embargo, que conceptualizaciones complejas respecto del hacer humano o de la interpretación del pasado, aparecen de la nada y despliegan su magia en un instante al ser demandadas por un emprendimiento analítico. Con esto quiero decir, que, hay siempre un procedimiento, a veces tedioso, en definitiva, rutinario, de sentarse a leer y entender lo que autores como Michel de Certeau, Roland Barthes o Hayden White, dicen con respecto de la escritura de la historia, para tenerlo disponible cuando llegue el momento de utilizarlo como herramienta de análisis, de una situación de práctica de la enseñanza de la historia. Existe igualmente un aprendizaje de su uso, que no tiene receta, porque a usar las herramientas de análisis se aprende usándolas. Para muchos, cruzar esa delgada línea que pasa de poder *decir* lo que piensa un autor a poder *usar* eso para analizar su propia clase es un paso gigantesco, en el marco de una cultura más bien libresca, en la cual dar cuenta de los saberes adquiridos es lo que se espera que un estudiante haga para ser valorado.

Hay que tener claro, por otra parte, que la mayoría de las herramientas que finalmente utilizamos a lo largo del análisis de una(s) clase(s), de un curso o de un proyecto de clase o de curso no fueron pensadas para la enseñanza. Ninguno de los autores que convocamos, desde Nietzsche, Heidegger o Ricoeur, hasta Gadamer, Koselleck o Chakrabarty, han mostrado inclinación a teorizar acerca de la práctica de la enseñanza de la historia. Tampoco lo han hecho autores como Suchman, o Theureau, o Dubar o Clot, cuya atención está centrada, como para Pastré o Schön, en el trabajo profesional de obreros, de ingenieros o de otro tipo de profesionales, y, sin embargo, pueden ser de una ayuda enorme en el momento de analizar una clase de historia. Es cierto, por otra parte, que algunos autores, a veces portadores de conceptualizaciones potencialmente fructíferas a la hora del análisis, se han concentrado en las situaciones de aprendizaje de conocimientos, que en las de su enseñanza (como Piaget o Vygotski, por ejemplo), lo que nos obliga a hacer el esfuerzo extra de superar la idea de una relación causal entre enseñanza y aprendizaje —largamente instalada en los asuntos referentes a la enseñanza— para poder encontrarle sentido a sus trabajos en la tarea que nos convoca que está lejos de ser “si sabemos cómo aprenden, debemos enseñar en consecuencia, y entonces sin duda aprenderán lo que se les enseñe”.

Es el análisis del contenido de la clase el que siempre nos ha llevado por el camino más corto hacia las miradas provenientes de la filosofía de la historia, incluso las relacionadas con el o los enfoques historiográficos seleccionados para organizar la temática de la(s) clase(s) analizada(s). Lo interesante en el análisis es, por un lado, el reconocimiento de las huellas historiográficas, pero es más relevante la explicitación de la elaboración de una versión del texto original (que en realidad es una versión del saber del profesor) a los efectos de construir una ruta discursiva para su clase o su curso. Desde mi punto de vista, es aquí donde empiezan a tener sentido herramientas provenientes del psicoanálisis, de la lingüística, de las teorías de la acción... que nos acercan a los deseos, a los miedos, a los motivos y las intenciones, a los afectos, sin perder de vista la forma en que eso se relaciona, de una manera o de otra, con la orientación historiográfica de la clase, con la orientación filosófica o directamente ideológica. Profundizar en torno a los orígenes, los motivos, las intenciones de una clase “en blanco y negro”, llena de héroes y villanos en algún tema sensible del siglo XX —o para el imperio español en América— ha sido siempre una ocasión dorada para movilizar todo tipo de herramientas de análisis, lo mismo que si se tratara de una clase pretendida, “no-historiográfica” en la que su autor asume ser riguroso ciñéndose a “lo que pasó”. Denotar la presencia/preferencia/opción historiográfica cierra el círculo del análisis, integrando herramientas del más variado origen epistemológico. Para algunos, superar la referencia a “lo leí en un libro”, o “en unos apuntes”, o “en unas fotocopias”... representaba un pequeño momento de duelo, que por supuesto también daba ocasión a un análisis interesante. Para otros, someter a análisis su lectura —a veces demasiado superficial o rápida— de Mousnier o de Anderson para la preparación de su clase sobre el absolutismo era como un puente peligroso por el cual tener que pasar inesperadamente.

Todo esto le ha dado sin duda a este curso de didáctica en particular —el mío durante tantos años— una especie de ritmo binario: a veces, era el momento de leer, comentar, profundizar en el sentido de un texto que se anuncia con ejemplos como herramienta de análisis para algunas situaciones de enseñanza; en otras ocasiones era cuestión de partir del relato de una clase que algunos habíamos compartido en distintos roles (agente principal y observadores, a quienes también estaba destinada esa clase en particular) e ir en busca de las herramien-

tas disponibles para el análisis. Desde la interpretación y el análisis, no hay que perderse en el hecho de que cuando trabajamos en torno a una situación de enseñanza —sin importar quien haya sido el profesor— esa clase ya pasó y por lo tanto dependemos necesariamente de un relato que es interpretativo en su naturaleza de reconstrucción discursiva de la acción, y por lo tanto ni ingenuo ni neutral, y menos “objetivo”²⁸. Ni qué hablar de lo particular que pueden ser los relatos de las clases en un contexto que incluye una relación de autoridad y la expectativa de una calificación suficiente para aprobar el curso. A ciencia cierta mis propios relatos tenían también esa marca y en otro contexto, hubieran sido ligera o ampliamente diferentes. Esto fue siempre asunto de análisis, y todos partíamos de que los interlocutores formaban parte del relato²⁹.

No debemos olvidar, que el análisis depende también de unas herramientas que descansan en una dimensión interpretativa, y que serán —junto con el relato de la situación— las que llevarán a una conclusión que conceptualizará distintos momentos de la clase como tributarios; por ejemplo, de la historia conceptual, pero, solo en parte porque..., o como conceptualmente confusos, o como clarísimos enlaces con el pensamiento particular de tal o cual historiador que respaldaba de forma ostensible el planteo del tema.

Es a partir de aquí, que me interesa, para terminar, destacar las diversas formas en las cuales la noción de coautoría tiene sentido en un curso de didáctica, que incluya el análisis del desempeño de los estudiantes en cuanto profesores debutantes. En primera instancia, debemos pensar que cualquier clase, tan original como la podamos concebir, está hecha en esencia con los conocimientos de otros, lo mismo que cualquier análisis que podamos hacer de esta. Pero, y esto también es importante, hay una parte del proceso de comprensión

²⁸ Ricoeur, *Uno mismo*, 138.

²⁹ Yves Clot sostiene que en tanto el discurso está siempre dirigido a alguien, el interlocutor participa de él y por lo tanto a su entender “las actividades no se expresan en palabras que les servirían de vehículos amorfos para hablar de ellas. Gracias al lenguaje dirigido a otro, el sujeto realiza —en el sentido fuerte del término— sus actividades. De hecho, su *realización* está determinada por el contexto en que son movilizadas. Hay tantas realizaciones como contextos posibles”. [Yves Clot, “Chapitre V. La formation par l’analyse du travail”, en *Manières de penser, manières d’agir en éducation et en formation*, dirigido por Bruno Maggi, París: PUF, 2000, 143].

de la propia práctica de la enseñanza que sucede en interacción con otros, durante las clases de didáctica o en otras instancias del curso como, los comentarios que siguen a la visita a clases dictadas por los practicantes, o los encuentros personales o en pequeños grupos fuera de la clase. Podemos incluso pensar que esa interacción no necesariamente exige la presencia física de los otros... que pueden ser fantasmales o solo literarios. Parafraseando a Ricœur, entiendo que los profesores de didáctica que no hemos dado la clase que analizamos, somos, sin embargo, coautores en cuanto a la construcción de sentido para ella³⁰. Y esto siempre ha valido también para el análisis de mis propias clases tomadas como ejemplo y apoyo para introducir la tarea de análisis en el curso.

Muy brevemente he tratado de argumentar acerca de la centralidad de las herramientas de análisis en mi experiencia como profesora de didáctica, y en esencia en la didáctica misma como teoría práctica de la práctica de la enseñanza. Esta idea no se sostendría, no obstante, si no nos permitiéramos buscar nuestras herramientas en todos lados. Es cierto que los textos que más hablan de la didáctica de la historia, no son precisamente los más fértiles a la hora del análisis, pero estamos lejos de descartarlos, porque en definitiva nada es herramienta de análisis hasta que sirve, justo, para analizar una clase de historia. También es cierto que, a veces es sorprendente darse cuenta de que con las mismas herramientas que los historiadores analizan el pasado, nosotros podemos también analizar, al menos en algún sentido, nuestra clase de ayer. Como veremos a continuación, un curso de didáctica de la historia no se puede ni planear ni transitar como un curso de historia, y tal vez por eso la cuestión de las herramientas de análisis sea tan importante.

4. ENTRE “TEORÍAS” Y “PRÁCTICAS”

El repaso de algunas situaciones singulares me permitirá en este último apartado, recapitular y dar sentido unificador a lo anteriormente planteado. Revisitaré entonces, y solo haciendo memoria, de distintos relacionamientos con varios tipos de estudiantes de profe-

30 “Al hacer el relato de una vida de la que no soy el autor en cuanto a la existencia, me hago su coautor en cuanto al sentido” [Ricœur, *Uno mismo*, 164].

sorado, lo que hará brotar la dimensión clínica de la tarea, que ha sido aludida esporádicamente en los apartados anteriores. La elección de estas interacciones con estudiantes de profesorado ha sido guiada singularmente, por el deseo de exponer la diversidad, quedando por fuera cualquier intento de clasificación o de tipificación, porque si hay una conclusión a la que uno llega a poco de andar en ese camino, es que todos son “hijos únicos”³¹.

Destacar el diálogo entre dos juegos de *teorías prácticas* relativas a la enseñanza de la historia, pero también, a la formación profesional docente. En cuanto *teorías prácticas*, estas dan fundamentalmente un sentido a la acción —presente, pasada o planeada— de su propio actor. Esto quiere decir, que, estoy partiendo de la base de que incluso en la más completa inexperiencia en materia de enseñanza, porque no han dado aún su primera clase, todos llegan al instituto de profesores siendo portadores de ideas a veces muy sólidas acerca de cómo hay que enseñar, qué es lo que hay que enseñar, etc.; que no creo que sean implícitas en ningún modo, puesto que uno las conoce justamente cuando pueden ser puestas en palabras (aunque sean íntimas y privadas, incluso silenciosas). Por supuesto, como he anunciado más arriba, todos tienen ideas —cada uno las suyas, parecidas o diferentes a las de otros—de qué es lo que han de adquirir o cambiar en el curso de esta carrera profesional y en particular en un curso de didáctica de la historia. Por supuesto, cada profesor de didáctica tiene las suyas, y serán entonces las distintas formas de diálogo entre esos dos juegos de *teorías prácticas* las que me interesará destacar en las páginas que siguen.

4.1 Acerca de sentirme inútil o de lo innecesario

Cuando Arturo cursó la carrera de profesorado era un poco mayor que sus compañeros y tenía además un trabajo estable en una ofi-

31 Me siento tentada a retomar algún fragmento de “El idioma analítico de John Wilkins” de Jorge Luis Borges: “[...] los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas”, para imaginar una forma de describir la experiencia con distintos estudiantes de profesorado. [Jorge Luis Borges, *Otras inquisiciones*, Buenos Aires: Emecé editores, 1960].

cina municipal. No era de los estudiantes más comunicativos, pero Arturo era amable y gentil. En clase, siempre daba cuenta de estar al día con las lecturas sugeridas o indicadas para el análisis y la discusión. La primera vez que fui a ver una clase suya en un grupo que tenía a su cargo trataba sobre el período del Directorio durante la Revolución Francesa. La clase duraba setenta minutos sin interrupción y correspondía a las dos últimas horas del turno vespertino que finalizaba sobre las ocho de la noche. Eran estudiantes de dieciséis años o algo más y cursaban el segundo año del segundo ciclo de enseñanza secundaria.

Lo primero que me llamó la atención, fue que me dijera que *toda* su clase iba a tratar sobre el Directorio, porque en mi propia experiencia como profesora de historia el Directorio había sido siempre un tema “de paso” entre la Convención y el Consulado, camino al Imperio, y ocupaba por lo tanto un tiempo menor. También, me llamó la atención la actitud atenta y silenciosa de los estudiantes, que tomaban nota todo el tiempo y solo interrumpían cuando no entendían bien lo que Arturo había dicho (no tenía una dicción muy clara) o lo que había escrito en el pizarrón (pues su letra de mano izquierda era difícil de leer). El discurso era minuciosamente informativo, lleno de nombres de personas y de eventos, fechados con toda precisión, así como descritos en detalle. Hubo alguna lectura de texto y amplia cita textual sin necesidad de mirar un papel o un libro. Tuvo tiempo también para dejar claro que una cosa era la mirada de los robiespierristas y otra la de los bonapartistas, para hablar de lo que había sucedido durante esos cinco años.

Arturo, estaba movilizando saberes que yo había dejado de lado hacía tiempo, de forma que en verdad me era difícil dialogar con él sobre unos contenidos de enseñanza que, daba por descontado, estaban bien fundados. Cualquier manual de didáctica lo hubiera crucificado por la elección del tema, el enfoque y el manejo de una clase en esencia expositiva. No hizo preguntas, no propuso actividades, no hizo un planteo conceptual en el pizarrón... Sin embargo, sucedió que, tanto los alumnos como yo, no pudimos en ningún momento apartar la atención de lo que estaba planteando Arturo, sobre las idas y venidas de los asuntos políticos y militares durante ese período. Evidentemente, para él, dar clase de historia era hacerlo así y además el Directorio

merecía un enfoque así de minucioso. De hecho, todas las clases que le vi fueron en ese estilo, erudito, seco y a la vez atrapante. Siempre me quedé con la duda de cuál parte de mi clase de didáctica le resultaba útil o al menos interesante, y pienso que tiene que haber sido la que abordaba cuestiones referidas a la filosofía de la historia. Aprobó el curso con una calificación excelente.

En el polo opuesto recuerdo una clase de Martín, más joven, igualmente inexperto en materia de enseñanza, pero, posicionado de forma bien diferente en cuanto a la cuestión de la movilización de saberes en clase de historia. Una vez le observé, en el comentario de la clase, que había algo que no me cerraba en cuanto a la presencia de la China comunista en el Consejo de Seguridad de la ONU, recordándole que se había producido recién después de 1971... Sin inmutarse, y mirando hacia su portafolio que estaba en el piso, me desafió diciéndome: “eso está por verse”. Naturalmente esa “fluidez” en el manejo de los contenidos a nivel informativo que se mantuvo como una constante a lo largo de todas las clases visitadas, e incluso la que era “examen”, hizo que no pudiera aprobar el curso. Martín, argumentó una y otra vez, que, esos detalles no eran importantes, y hacía una lista de otras cosas que le parecían más relevantes, pero que yo no tomaba en cuenta. En realidad, siempre tuve la tendencia a pensar que para él la clase de didáctica era un estorbo y que no había gran cosa para aprender allí. Al año siguiente aprobó el curso de didáctica con otro profesor, se recibió y todavía es profesor activo en enseñanza secundaria.

De todas formas, hay un punto en común entre Arturo y Martín, y algunos otros que podría haber nombrado aquí, y es que el curso de didáctica, tal como yo lo había pensado y puesto en marcha, no era el mejor o el más apropiado para alumnos como ellos. Con Alberto siempre me preocupó cómo serían las cosas con un público menos complaciente y atento, salvo que esa posibilidad no existiera frente a él, y que, de todas formas, contada por él, la historia fuera siempre interesante. Desde luego, a Martín tendría que haberle enseñado también historia, o hacer mucho más énfasis —mano a mano, es decir clínicamente— con el tema y el enfoque de cada clase, pero había una barrera que no me permitía pasar porque lo que para mí era importante para él no lo era. Sin embargo, creo que las barreras más dolorosas eran las que no lograban poner un pie en el análisis, dejando

al relato de lo acontecido como un punto final infranqueable. En este sentido, un número significativo de estudiantes, finalmente, aprobaron el curso en la convicción de que no habían dado malas clases y que al menos habían leído algunos autores que tal vez, un día, los ayudarían a mirar su trabajo con otro espesor conceptual. A medida que fui avanzando en la idea de que las *teorías prácticas* existen, aunque otro no las conozca, me fui acercando también a la idea de la violencia que puede significar exponerse fuera del círculo de confianza y hablar de lo que uno es, piensa, hizo, máxime si a todas luces merecería una revisión. Tiene mucha similitud a un límite absoluto.

4.2 Acerca de la dependencia y la sumisión

Algo que uno aprende siendo profesor de didáctica, es que existe un punto en que la ruptura entre ser alumno y ser profesor es una instancia compleja de gestionar. De hecho, todos nuestros ‘alumnos’ deben comportarse como “profesores” frente a sus “alumnos” y entonces, son a la vez, una cosa y la otra. Siempre he tenido la sensación de que para esos alumnos el curso de didáctica es el lugar donde alguien les enseñará a hacer bien las cosas cuando sean profesores, y cuanto más se esfuercen por ser buenos alumnos más aprenderán. Por eso, a menudo en estos casos, mis respuestas a sus demandas de consejo, ayuda, orientación, se limitaban a decirles cómo daría yo esa clase, incluyendo manejo del pizarrón, textos para leer y comentar, mapas, etc. La pregunta de “¿cómo hago para...?” me hacía debatirme entre el impulso a responder sin darle vueltas (o sea, como yo lo hubiera hecho) y tratar de darles pistas para que fueran encontrando el camino a casa...

Marta, fue tal vez el caso más extremo de esta situación, porque cuando por fin asistía a la clase dictada por ella, reconocía una y otra vez mi voz en distintos fragmentos de la conversación que habíamos tenido en carácter de “orientación” para su próxima clase. Si en algún momento la noción de coautoría ha tenido sentido, creo que este era el caso. También entiendo que la dimensión de tutoría y acompañamiento del curso era en su caso más fuerte que la de las herramientas de análisis, que la ponían siempre en la posición hipotéticamente frágil de llegar a la conclusión equivocada y perjudicial para sus intereses.

De hecho, después de recibirse, solo dictó clase “sola” un par de años, luego de los cuales reorientó su destino laboral.

Francisco, en cambio, me dejó claro, que, estaba dispuesto a ser el alumno-profesor que la situación demandaba, de forma que, intentaba que todo lo que hiciera o dijera fuera en el sentido de un curso de didáctica, que él consideraba prescriptivo. La argumentación en favor de las herramientas de análisis era más bien disonante, pero fue justamente gracias a este enfoque que esta estrategia de “buen alumno” quedó en evidencia y tuvo ocasión de ser puesta en palabras y analizada. Unos meses antes, había integrado un tribunal de examen en el que Francisco había aprobado con muy buena nota, haciendo gala de una gran actualización historiográfica con relación a la independencia del Uruguay. Cuando presencié una clase que estaba en las antípodas de lo que yo recordaba, admitió que como no sabía cuál era mi postura en ese sentido había preferido moverse dentro de cánones más tradicionales, pero que cuando yo no estaba observando su clase, hacía las cosas más a su manera. Quedamos en que me gustaría saber cuál era “su manera”, aunque yo no compartiera la orientación historiográfica o filosófica de la clase. En cualquier caso tenía claro que nunca sabría si Francisco estaba montando un espectáculo para su evaluadora o lo hubiera hecho así de todas formas.

Alicia, que había sido siempre una estudiante brillante que solo conocía las calificaciones máximas desde la escuela primaria hasta el instituto de profesores, tuvo ocasión de mostrarme una vez más lo difícil que es ajustar una propuesta de trabajo para todos los estudiantes. Nunca le vi una clase que no fuera excelente, todos los trabajos que presentó en el curso eran excelentes, sin embargo, tuve que saber que en el día a día de sus clases las cosas iban mal o muy mal, particularmente en cuanto al manejo del orden en clase. Al final pude concluir que a ella le costaba más que a ninguno dejar de ser alumna y sentirse —autorizarse a ser— profesora, más allá de las instancias en las que como alumna actuaba para ser evaluada. Quiero creer que, con el tiempo, logró ser una buena profesora todos los días, con todos los grupos, porque podía realmente dar clases bien planteadas, sólidas, interactivas...

Marta, Alicia y Francisco —y tantos otros— me han hecho siempre pensar sobre todo en los límites de una propuesta ya sea de acompañamiento o de “enseñanza” en un curso de didáctica de la historia. Me han mostrado el lado opaco de la realidad, ese al cual uno cree poder acceder pero luego entiende que era *diferente* (pero no necesariamente *verdadero*) y entonces las que eran desafiadas al límite eran mis propias herramientas de análisis para dar cuenta de mi accionar profesional como profesora de didáctica.

4.3 Acerca de los que pueden potenciar hasta la más mínima sugerencia

He dejado para el final justamente la referencia a aquellos alumnos de profesorado que combinan la seguridad personal y la solidez académica con la apertura a comentarios, críticas o sugerencias de cualquier tipo. Son, con seguridad, aquellos que uno tiene la impresión de que sacan más provecho de la propuesta del curso, que en el fondo ha sido pensada para ellos. Escribir acerca de este aspecto, en lo personal, un combate por plasmar en las páginas de un libro algo acerca de los estudiantes de profesorado que remita a las fortalezas, a las grandes potencialidades, al placer de interactuar. Tengo la sensación, tal vez equivocada, de que la literatura relativa a la formación profesional docente tiende a mostrar a los estudiantes de profesorado como niños pequeños a quienes hay que llevar de la mano y asistir todo el tiempo hasta en las cosas más insignificantes, sin tener en cuenta que algunos, antes de largar, llevan varios cuerpos de ventaja a gente que hace años está en las aulas.

Acompañar la excelencia es un desafío enorme, tal vez más que el de acompañar a alguien que a todas luces necesita ser guiado, ayudado, asistido a fin de poder avanzar en su camino. Estoy hablando de casos como el de Sabrina o el de Camilo, o de tantos otros, que lo primero que hacían era preguntar qué me parecía lo que habían pensado para su clase, y antes de que yo hubiera podido decir una palabra desplegaban un aparato crítico de dudas, a veces existenciales, que dejaba su propuesta al borde de la quiebra... Por supuesto que eso habilitaba cualquier tipo de comentarios de mi parte, desde los más negativos a los más positivos, incluyendo la sugerencia de vías alternativas que no necesariamente aceptaban. Eran sin duda los más demandantes

en materia bibliográfica: a menudo querían saber si no tenía algo más de Ricœur, o de Barthes o del historiador tal, o una imagen, o un mapa... que aparecían como imprescindibles para la preparación del próximo tema, la propuesta de un ejercicio o la elaboración de su propia escritura, en torno al desarrollo del curso que estaban dictando en el liceo. Algo me decía que no tenía que limitarme en esos aspectos y en oportunidades creo que pequé por exceso de material sugerido o de profundidad en la crítica y en el análisis. Fue en algunas de sus clases que vi por primera vez con qué naturalidad se puede plantear un tema “según Spivak”, o “más allá de Hobsbawm” o del nacionalismo clásico, cuando yo misma tenía que luchar con mi propia tradición de enseñanza para mostrar en mis clases la descolonización, más allá de Hobsbawm o de Miège. Fue en esa época que empecé a usar la frase: “con buenos alumnos cualquiera se cree buen profesor”, porque en realidad sentía que todo lo que hacía tenía sentido y los ayudaba a avanzar en sus propuestas de trabajo. Nunca me pareció que ninguno de estos alumnos pensara que tenía todo resuelto, más bien al contrario, y, por lo tanto, su interacción con la propuesta del curso de didáctica era realmente intensa y demandante. De hecho, a menudo me sentía expuesta por no haber leído con la profundidad suficiente alguno de los materiales que yo misma había propuesto para su discusión en clase.

A través de la evocación de algunas situaciones referidas a la interacción con algunos estudiantes de profesorado, he querido mostrar las rutas paralelas de la formación profesional y de la teorización práctica en un curso de didáctica de la historia. Creo que más que nada han quedado expuestos algunos trazos de mi propia formación como profesora de didáctica, que, para placer de los defensores de la Didáctica Profesional, fue en las tablas, sin depender de cursos previos o de acompañamientos o de acreditaciones específicas. En su infinita complejidad, esta formación profesional hubiera sido impensable sin un correlato extenso en las aulas de historia. Y, sin embargo, con esto no es suficiente. Ha habido para mí como para cada uno de mis alumnos un trayecto recorrido en compañía de otros, en diálogo — amable o disonante— con otros, que es lo que permite la construcción progresiva de las teorías prácticas y al mismo tiempo de la identidad profesional, esa que declinamos siempre en tiempo presente.

5. CONCLUSIÓN: LA ESCRITURA O EL DÍA DESPUÉS

Ahora estoy haciendo, y no por primera vez, algo que antes de ser profesora de didáctica no sabía hacer: escribir analíticamente sobre mi ejercicio profesional. Lo aprendí a hacer acompañando a otros a hacerlo, en una aventura en la cual al principio todos éramos debutantes, pues, al final del curso debían escribir un ensayo dando cuenta de su percepción de lo acontecido durante ese año, en el que se habían convertido en profesores por primera vez en la vida. Fue allí que me quedó claro que el trabajo “pesado”—ese para el cual desplegamos tales y cuales herramientas— de análisis de una práctica no sucede más que de forma muy primaria en un intercambio verbal durante una clase de didáctica, en una tutoría o en ocasión de una visita al practicante. Tampoco es simplemente cuestión de “relatos de prácticas” con bastante foco en lo descriptivo, que de todas formas es interpretativo, pero podría serlo siempre un poco más. En realidad, el análisis de una práctica, de enseñanza, por ejemplo, tiene la forma de un relato que entrelaza la reconstrucción discursiva de lo analizado con las herramientas que le van construyendo sentido, como he pretendido hacer en los apartados anteriores de este capítulo. En cierto sentido, es una forma de hacer historia, posiblemente la *égohistoire* con la que soñaba Pierre Nora.

Aunque este trabajo no ha sido acompañado en la forma en que he acompañado a otros en sus escrituras, creo que de todas formas constituye un diálogo y un reconocimiento a los que me enseñaron las mil formas que puede tener ese trabajo de escritura³², porque naturalmente nunca hice un curso u obtuve un diploma de acreditación para el acompañamiento en la escritura. Lo interesante a mi manera de ver es que ese acompañamiento es mínimamente presencial y tiene

32 Aunque nunca quise conservar ninguno de esos trabajos porque simplemente pertenecían a sus autores y eran en buena medida un asunto privado entre ellos, sus clases y su análisis, quisiera mencionar, de memoria, el trabajo de B. C., que asumió la forma narrativa de una novela policial al estilo de D. Hammett; el de A. B., que fue escrito en el estilo de un guion de cine; el de V. V., que seguía los pasos de Cortázar en “Casa tomada”; el de F. G., que se titulaba *A magic and mystery tour* y daba sentido a cada capítulo con un fragmento de una canción de John Lennon; el de C. B., que se titulaba *Una tal Clara*, y que parte a parte iba cambiando de Clara a Carla, Lara, Cara... hasta llegar a su verdadero nombre, denotando así el trayecto recorrido durante su primer año como profesora... entre muchísimos más, algunos que recuerdo y otros que en el momento tengo olvidados.

lugar a través de la escritura... en los márgenes, en el interlineado con otro color, o en las otras maneras que nos permiten los formatos digitales de edición de textos. Es también un lugar especial en el cual se pueden decir y “escuchar” cosas que, cara a cara, serían más difíciles. Hay más tiempo para decir lo que uno tiene que decir, y más tiempo para pensar lo que uno está leyendo en los márgenes de su propio trabajo, todavía en curso.

Creo que es precisamente allí, donde el título de este capítulo en realidad toma sentido: en el encuentro de dos prácticas de escritura que dan cuenta de modos de entender lo acontecido, lo que vendrá, lo leído, y también lo escrito, que es una forma de construcción identitaria de primer orden, tanto en lo personal como en lo profesional. Espacio en que el trabajo en coautoría, como cualquier trabajo con tutoría, es particularmente relevante. Por último, enseñar saberes formales, enseñar acerca de saberes prácticos, enseñarse (y aprenderse) a uno mismo como profesional de la enseñanza de la historia y de la de la didáctica, constituyen los hilos de un tejido demasiado denso y complejo como para poder destrabarlo en un solo gesto. Una razón más para seguir andando.

BIBLIOGRAFÍA

Audigier, François y Claude Basuyau, “Comment l’histoire et la géographie sont-elles enseignées ? Exemple des classes de CM2 et 6^e”, *Revue Française de Pédagogie*, n.º 85, 1988, 21-27.

Barbier, Jean-Marie. “Introduction” en *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, dirigido por Jean-Marie Barbier, 1-17, París: PUF, 1996.

Barbier, Jean-Marie, Michel Vigezzi, Emmanuel Triby, Lise Demailly y Michel Lecointe. “Chapitre 5. Questions pour repenser l’activité évaluative dans la société”, en *L’activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, dirigido por Gérard Figari y Mohammed Achouche, 315-360. Bruselas: De Boeck Supérieur, 2000.

Barbier, Jean-Marie. “Introduction”, en *Les savoirs d’action : une mise en mots des compétences ?*, editado por Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu, París: L’Harmattan, 2004.

Beillerot, Jacky. “Le rapport au savoir”, en *Formes et formations du rapport au savoir*, editado por Claudine Blanchard-Laville, Jacky Beillerot & Nicole Mosconi, 39-57. París: L'Harmattan, 2000.

Borges, Jorge Luis. “El idioma analítico de John Wilkins”, en *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé editores, 1960.

Carretero, Mario, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995.

Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, coords. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989.

Certeau, Michel de, *La possession de Loudun*. París: Mame, 1970.

Cifali, Mireille. “Une altérité en acte. Grandeurs et limites de l'accompagnement”, en *Accompagnement et formation*, editado por Georges Chappaz, 121-160. Marsella: Université de Provence, 1999.

Clark, Christopher. “Teachers as designers in self-directed professional development”, en *Understanding teacher development*, editado por A. Hargreaves y M. Fullan, 75-84. Nueva York: Teachers College Press, 1992.

Clot, Yves. “La formation par l'analyse du travail”, en *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, dirigido por Bruno Maggi, 133-156. París: Presses Universitaires de France, 2000.

Cuesta, Raimundo, *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

Cuesta, Raimundo, “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”, *Encounters on Education*, vol. 3, 2002, 2-41.

Evans, Linda, “Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, n.º 2, 2014, 179-198.

Filliettaz, Laurent, “Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage

sur la place de travail”, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n.º 90, 2009, 35-58.

Fustier, Pierre. “Le lien d’accompagnement et la question de l’énigme d’autrui”, en *Le lien d’accompagnement. Entre don et contrat salarial*, 115-136. París: Dunod, 2000.

Giust-Desprairies, Florence, “Approche psychosociale clinique de l’identité”, *Recherche et Formation*, n.º 41, 2002, 49-63.

Hancock, Roger, “Why are class teachers reluctant to become researchers?”, *Journal of In-Service Education*, vol. 23, n.º 1, 1997, 85-99.

Kaddouri, Mohktar. “Dynamiques identitaires et rapports à la formation”, en *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, editado por Jean-Marie Barbier, Etienne Bourgeois, Guy de Villers & Mohktar Kaddouri, 121-145. París: L’Harmattan, 2006.

Kaës, René, Didier Anzieu, Louis-Vincent Thomas, Norbert Le Guerinél y Janine Filloux, *Fantasme et formation*. París: Dunod, 2007.

Kitson, Alison, Chris Husbands y Susan Steward, *Teaching and Learning History 11-18. Understanding the past*. Berkshire (UK): McGraw Hill - Open University Press, 2011.

Lee, Peter y Denis Shemilt, “‘I just wish we could go back in the past and find out what really happened’: progression in understanding about historical accounts”, *Teaching History*, n.º 117, 2004, 25-31.

Maestro, Pilar, “Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas”, *Studia Pedagógica*, n.º 23, 55-80, 1991.

Maestro, Pilar, “Epistemología histórica y enseñanza”, *Ayer*, n.º 12, 1993, 131-181.

Maestro, Pilar, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la historia enseñada)”, *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n.º 2, 1997 9-34.

Nadot, Suzanne. “Des savoirs à la pratique”, en *Malaise dans la formation des enseignants*, editado por Claudine Blanchard-Laville & Suzanne Nadot, 185-231. París: L'Harmattan, 2000.

Pastré, Pierre, “La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives”, *Education permanente*, n.º 139, 1999, 13-35.

Pastré, Pierre. “Apprendre à faire”, en *Apprendre et faire apprendre*, dirigido por Étienne Bourgeois & Gaëtane Chapelle, 109-121. París: Presses Universitaires de France, 2006.

Pastré, Pierre, “Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante”, *Recherche et Formation*, n.º 56, 2007, 81-93.

Pastré, Pierre. “Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ?”, en *Travail et formation des adultes*, dirigido por Marc Durand & Laurent Filliettaz, 159-189. París: Presses Universitaires de France, 2009.

Pastré, Pierre, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. París: Presses Universitaires de France, 2011.

Paul, Maela, “Ce qu'accompagnement veut dire”, *Carrièreologie*, vol. 9 n.º 1, 2003, 121-144.

Ricœur, Paul, *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

Vial, Michel, *L'accompagnement est une intervention*. http://www.arianesud.com/bibliotheque/accompagnement/vial_l_accompagnement_est_une_intervention_2005

Zeitler, André y Jean-Marie Barbier, “Autour des mots de la formation *Expérience*”, *Recherche et Formation*, n.º 70, 2012, 107-118.

CAPÍTULO 2. BÚSQUEDA Y APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA. COLORÍN COLORADO... NARRATIVAS E HISTORIAS PARA TODOS¹

José Napoleón Guzmán Ávila

1. INTRODUCCIÓN

El tema que nos ocupa ha cobrado interés recientemente. En la década de los setenta del siglo anterior, comenzó a darse un movimiento en algunos países de Europa (Inglaterra, Francia, Italia, España) y Estados Unidos, que alentó el análisis y discusión en torno a la enseñanza y difusión de la historia. Algunos autores consideran que los acontecimientos del 68, que tuvieron repercusión en diversos países, fue el punto de partida de lo que vendría a convertirse en una transformación educativa. La enseñanza y el aprendizaje de la historia encontró condiciones propicias en los ochenta, y una etapa de crecimiento en las décadas subsiguientes. Razones las hubo: los procesos democráticos experimentados en varias naciones —sobre todo en América Latina—, y las reformas educativas impulsadas. Este estado de cosas dio como resultado

[...] el surgimiento de nuevas temáticas de investigación
[...] la capacitación en competencias laborales para las
nuevas condiciones de un mercado más abierto y flexible;
el problema político e identitario de la memoria sobre los
acontecimientos recientes, o la identificación de los pro-

1 El presente texto es uno de los resultados derivados del proyecto de investigación “La Enseñanza de la Historia en dos contextos latinoamericanos: Los casos de México y Colombia”, que tuvo a bien apoyar la Coordinación de la Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

cesos cognitivos particulares que se requiere para pensar históricamente y que tanto se mencionaron en los planes curriculares de los años noventa [...] Las metodologías de investigación se diversificaron y se escribieron las primeras reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia [...].²

En los setenta, en México, apenas comenzaba a dársele forma a la profesionalización de la historia. Debieron pasar veinte años más para que se hablara de manera más consistente sobre el rubro de la enseñanza. Si bien se reconoce que, en los setenta y ochenta, Josefina Zoraida Vázquez, reconocida investigadora de El Colegio de México, había incursionado en la didáctica de la historia, no fue sino hasta los noventa que empezó a prestársele mayor atención gracias, principalmente, a Luz Elena Galván, Andrea Sánchez Quintanar, Victoria Lerner y Mireya Lamonedá³.

La enseñanza de la historia, “indispensable para el conocimiento del ser humano viviendo en sociedad”, fue vista por un connotado historiador como uno de los lastres del sistema educativo nacional hace algunos años. Según él, pese al reconocimiento de la historia como una asignatura importante, “sus contenidos, los modos de enseñarla, la formación de los profesores, los métodos que la difunden y sus resultados poco han contribuido a formar mejores ciudadanos y mexicanos”⁴. La crítica descansaba en el reconocimiento de errores o limitaciones que podían sintetizarse de la siguiente manera: la impartición de una educación histórica estrecha, en la que predominaba una identidad nacional uniforme; el uso recurrente de la memorización y métodos obsoletos de enseñanza; la utilización de libros de texto inadecuados en el nivel básico desde el punto de vista histórico y pedagógico; la poca claridad en cuanto a lo que se pretendía enseñar en historia de México y, por último, la ausencia de un pensamiento crítico y reflexivo.

2 Joan Pagés y Sebastián Plá, “Introducción”, en *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, coordinado por Sebastián Plá y Joan Pagés, México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 6.

3 Sebastián Plá y Paulina Latapí Escalante, “La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México”, en *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, 193.

4 Enrique Florescano, “Para qué enseñar la historia”, *Nexos*, 1.º de mayo de 1999, 3 y 6. <https://www.nexos.com.mx/?p=9250> (consultado el 18 de agosto de 2020).

Al decir de Florescano, debían agregarse tres agravios: la exposición del alumno a “una retahíla de nombres, fechas y acontecimientos que antes de comprender tiene que memorizar”; la existencia de una relación entre alumnos y profesores que, en la mayoría de los casos, está fincada en actitudes autoritarias; “la carga de aburrimiento, apatía, rechazo y nulo aprovechamiento que inunda al alumno en las clases de historia”. En suma, la enseñanza de la historia reflejaba problemas que no eran exclusivos del nivel básico, también podían observarse en la enseñanza media y superior⁵.

Si tomamos lo expresado de manera literal, pareciera que no se han impulsado a nivel nacional reformas en materia de enseñanza de la historia. No es así; en diferentes momentos —1974, 1993, 2006 y 2011— se impulsaron cambios curriculares en este campo. Primero fue la conformación del área de ciencias sociales, de la que formaban parte la historia, el civismo y la geografía. Esta decisión no hizo sino retomar lo implementado en Estados Unidos, algunas naciones europeas y latinoamericanas. La respuesta del magisterio no fue la que se esperaba, por el contrario, hubo críticas y rechazo a la política impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Como consecuencia, esta modalidad solo fue aplicada en las escuelas secundarias (1975), y provocó desconcierto y confusión.

En el marco de la reforma de planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria, en 1993, se reorientó el enfoque concediéndosele más atención a la asignatura de historia. Un aspecto en el que se insistió mucho en la primaria, fue que el niño pudiera comprender nociones como espacio y tiempo; que partiera de lo “más cercano y concreto hacia lo más lejano y general”. De igual modo, que lograra afianzar valores que le permitieran al estudiante convertirse en un buen ciudadano. Otro punto a resaltar fue la iniciativa de incorporar una serie de elementos pedagógicos. Respecto a la secundaria, se dieron cambios en torno a la orientación histórica, sobre todo en historia de México. Posteriormente, en 2006,

[...] se buscó favorecer la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, entre otros. Asimismo, se

5 Florescano, “Para qué enseñar la historia”, 8-9.

propuso evitar la memorización de datos como objetivo *principal* de la enseñanza de esta asignatura.

[...] también se propuso diversificar los objetos de conocimiento histórico al incorporar junto a lo político otros objetos de estudio: las ciencias y las manifestaciones artísticas, los grandes cambios en la civilización material y en la cultura, así como elementos de vida cotidiana. Se dio prioridad a procesos sociales y culturales relevantes frente a los eventos políticos o militares.⁶

Varios de los puntos señalados pueden advertirse también en el nivel medio superior. Desde finales de los noventa, una especialista en la materia planteaba un conjunto de problemas, a saber: la dificultad para el manejo de espacio y tiempo; la problemática para comprender aspectos con “alto nivel de abstracción”; el desinterés de los alumnos por contenidos político-militares; la amplitud de los programas y el poco tiempo destinado a la materia; la falta de temas relacionados con la historia social, cultural, vida cotidiana y contemporánea. Si a estos factores se agregaba el recurso de la memorización, resultaba un esquema positivista que presumiblemente ya no tenía por qué existir. Asimismo, debía recordarse que los estudiantes eran adolescentes, y la enseñanza de la historia debe

[...] incorporar recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje a partir de actitudes reflexivas [...] debe responder a una necesidad de explicar la historia desde un marco lo más amplio posible en el que se detecten y entiendan las complejas interrelaciones de la vida humana.⁷

La irrupción del constructivismo introdujo conceptos novedosos al entorno educativo. Las habilidades de pensamiento y las competencias ciudadanas le dieron sentido a una nueva concepción. En lo sucesivo,

6 Laura H. Lima Muñiz y Rebeca Reynoso Angulo, “La enseñanza y el aprendizaje de la Historia de México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria”, *Clío & Asociados*, n.ºs 18-19, 2014, 47-48. [cursivas en el original]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47512/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y, consultado el 18 de agosto de 2020.

7 Mireya Lamonedá Huerta, “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 5, 1998. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000506>, (consultado el 20 de agosto de 2020).

el aprendizaje cognitivo sería indispensable para alcanzar un pensamiento racional, sostenido en “criterios objetivos”. Con relación a la ciudadanía, esta debía entenderse como el cumplimiento por parte de los individuos de obligaciones y de hacer valer sus derechos, mientras que el Estado debía ser la instancia responsable de proteger los derechos de los ciudadanos. El ciclo tenía como remate la justicia social, misma que podía alcanzarse “dentro de una democracia y un mercado liberal competitivo, en el que el desempeño de cada uno determina la posición que ocupa en la sociedad”⁸.

La preeminencia de los derechos sociales, la invitación a un trabajo colectivo —más que individual— y el análisis de las relaciones de poder que traen consigo desigualdad e injusticia social, son las columnas en las que se sostiene la enseñanza crítica, de la cual es representante sobresaliente Paulo Freire. Esta corriente encontró buena recepción en México, sobre todo tratándose de interculturalidad. Quienes la adoptaron, vieron en ella un buen instrumento para.

[...] enseñar a identificar las condiciones materiales que impiden la igualdad, para así deconstruir las relaciones simbólicas que legitiman las estructuras sociales de producción y de reproducción de la desigualdad. Para ellos, los contenidos históricos son centrales, pues son las interpretaciones del pasado y del presente político, social, económico y cultural, la materia prima para la deconstrucción de los opuestos binarios que legitiman las relaciones de poder.⁹

Pero, fue a partir de la década de los noventa, cuando al bachillerato se le concedió mayor importancia, creándose la Subsecretaría de

8 Sebastián Plá, “Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social”, *Diálogo andino*, n.º 53, 2017, 4. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-268120117000200033>. (consultado el 22 de agosto de 2020). Acerca del constructivismo y la persistencia de prácticas educativas tradicionales en Chihuahua, véase: José Luis Evangelista Márquez *et al.*, “Problemas actuales de la docencia universitaria”, en *Debates por la Historia*, coordinado por Guillermo Hernández Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2012, 201-7.

9 Plá, “Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano”, 5; Isabel del Rosario Arcudia García y Francisco A. Pérez Piñón, “Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica”, en *Debates por la Historia*, coordinada por G. Hernández Orozco y F. Alberto Pérez Piñón, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2012.

Educación Media Superior y adoptándose el enfoque por competencias. Estas medidas se vieron fortalecidas por la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), y la conformación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) y el Marco Curricular Común (MCC). Este replanteamiento le dio un sentido diferente a la historia, que, no obstante el discurso oficial, había quedado en desventaja respecto a otras asignaturas integradas a los campos disciplinares de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Comunicación. Las Ciencias Sociales y las Humanidades, fueron desplazadas, debido a que el nuevo enfoque privilegiaba el vínculo de este nivel educativo con el mercado laboral. Y no podía ser de otra manera, si se recuerda el origen empresarial de este modelo. El entonces director del Instituto de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, no dudó en afirmar que estos cambios tenían como razón de ser, el “incremento de la competitividad del país, resultaba urgente el cambio de modelo de una educación enciclopedista, basada en la memorización, a uno que propicie la producción y potencialización de competencias que fomenten el pensamiento crítico en los jóvenes [...]”¹⁰.

La reorientación que se dio en el nivel medio superior también comenzó a manifestarse en el superior y alcanzó a las universidades públicas estatales, a pesar de la resistencia de algunas instituciones, como la Universidad Michoacana. La Secretaría de Educación Pública, estableció como prioridad la calidad educativa. Esta política fue acompañada de acreditaciones y certificaciones de procesos académicos, administrativos y financieros. A tono con lo ocurrido en el bachillerato, un buen número de instituciones de educación superior hicieron suyo el enfoque por competencias, y ello alcanzó también al área humanística. Así, varias de las escuelas o facultades de historia del país llevaron a cabo reformas a sus correspondientes planes de estudio, comprometiéndose con el enfoque por competencias.

Las siguientes líneas reflejan con toda claridad esta orientación.

En este marco de transformaciones, las prioridades y los objetivos de la educación superior fueron profundamente redefinidos. La calidad de la educación se convirtió en una

10 Miguel Székely Pardo, “Avances y transformaciones en la educación media superior”, en *Los grandes problemas de México. Educación*, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, México: El Colegio de México, 2012, VII: 335.

meta mayor porque de ella se esperaba una contribución sustantiva para la modernización de la economía, la producción de conocimiento e innovaciones y la formación de una fuerza de trabajo calificada. Además, la vinculación de las instituciones educativas con el mundo empresarial y la esfera productiva comenzó a ser concebida no sólo como una contribución de la universidad al desarrollo del país, sino como condición necesaria para participar exitosamente en el proceso de globalización.¹¹

En ese contexto, abordo la temática de la enseñanza y difusión de la historia. Lo hago en el caso específico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y para ello retomo a dos dependencias universitarias: la Facultad de Historia y el Instituto de Investigaciones Históricas. En mi calidad de docente, expongo el trabajo realizado en la primera, y la búsqueda de herramientas didácticas que contribuyan a una mejor formación de los estudiantes.

2. LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA A NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO

En el caso de la educación superior, la llamada profesionalización de la historia iniciada en la década de los setenta del siglo XX, dio pie a la creación de una serie de colegios y escuelas de historia localizados en distintas partes de la república mexicana. Concebidos como espacios dedicados a la formación de futuros profesionales transmisores de conocimientos propios de la disciplina en diversos niveles educativos, carecieron de una orientación pedagógica y con el paso de los años centraron más su atención en la investigación, actividad esta última que transitó por diversas corrientes historiográficas.

Si revisamos los programas de estudio de las licenciaturas en Historia a partir de esa década, podemos constatar la ausencia o escasa presencia de asignaturas referentes a la didáctica y enseñanza de la historia. En el ámbito universitario, primó la idea de que las instituciones de educación superior no debían cumplir funciones propias de la educa-

11 Rodolfo Tuirán y Christian Muñoz, "La política de educación superior: Trayectoria reciente y escenarios futuros", en *Los grandes problemas de México. Educación*, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, México: El Colegio de México, 2012, VII: 372.

ción normal. Tampoco tenían por qué involucrarse en la educación básica, si acaso, en determinados momentos, colaborar mediante opiniones, asesorías y elaboración de materiales didácticos con el nivel básico. Andrea Sánchez Quintanar, reconocida historiadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuestionó ese planteamiento y propuso prestar más atención al ejercicio docente, a pesar de que en los hechos no había condiciones propicias todavía. Sobre este aspecto, planteaba:

[...] la formación como la información del futuro historiador se orienta mucho más hacia la investigación que hacia la docencia, pese a que, por el contrario, el terreno de la práctica profesional es mucho más amplio en la enseñanza escolar. Esta situación se demuestra en el Plan de Estudios, donde existe solamente un curso de dos semestres llamado “Didáctica de la Historia I y II”. El enunciado de tal materia es limitado si se desarrolla con un concepto estrecho de la didáctica. En el curso que imparto como titular en la licenciatura en Historia, procuro abarcar de una manera general la problemática que plantea la enseñanza de la historia: problemas de organización educativa, elementos de sociología de la educación, los problemas específicos de la transmisión-difusión del conocimiento histórico (temporalidad, espacialidad y varios más) y, desde luego, los propiamente didácticos: formulación de objetivos, técnicas didácticas, proyectos de trabajo docente, programas y planes de estudio [...].¹²

Es indudable que las universidades que ofrecen la licenciatura en Historia privilegian el área de la investigación, olvidándose o limitando la enseñanza y difusión de la historia, no obstante que en 24 programas educativos del país se planteaba como prioritaria la formación docente hasta hace poco tiempo; “en el discurso está presente la necesidad de formar a los futuros historiadores como docentes. Pero

12 Andrea Sánchez Quintanar, “Enseñar historia en la universidad y fuera de ella”, *Perfiles Educativos*, n.º 68, 1995. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206809> (consultado el 22 de julio de 2020). De la misma autora, véase: *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de la enseñanza en México*, México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 2002.

una cosa es lo que se plasma en la misión, visión y en el perfil y otra muy distinta lo que se ofrece en las mallas curriculares”¹³.

Quienes egresan de las escuelas de historia alcanzan, en menor o mayor medida, un bagaje informativo sobre diversos procesos históricos; hacen uso de metodologías que permiten abordar temáticas de distinta naturaleza, así como de técnicas de investigación que favorecen la consulta, recopilación y sistematización de materiales varios. Sin embargo, el docente universitario no manifiesta interés alguno en dotar al alumno de herramientas didácticas para enfrentar necesidades propias de la instrucción, probablemente porque en su fuero interno no concibe a ese futuro historiador en el rol de profesor. Acerca de esta problemática, conviene retomar un texto publicado en 2012 que arrojó datos interesantes en torno al perfil del egresado y el campo de trabajo relacionado con la docencia en doce instituciones que ofrecen la carrera de historia a nivel nacional. En dicho texto se consigna que la mayoría

[...] maneja contenidos orientados a la práctica laboral de la investigación y la difusión, que sin considerarlas menos importantes que la docencia, son parte de la actividad profesional de un historiador. A excepción de algunas instituciones que dan la misma importancia a cualquiera de los campos laborales para el egresado y, por tanto, tienen mayor cantidad de créditos relacionados con la docencia de la Historia.

Las oportunidades laborales del historiador no dejan a un lado la difusión. Para un investigador es imprescindible dar a conocer sus estudios. Pero su integración en las aulas escolares es muy distinta a la realidad de la práctica docente; es pertinente mejorar constantemente, con la ayuda de la didáctica, la transmisión de los contenidos históricos [...] la didáctica es necesaria para hacer trascender la Historia,

13 María del Rocío Rodríguez Román, “Enseñar a enseñar Historia: Una tarea pendiente en la educación media superior y superior”, en *La enseñanza de la historia: sus implicaciones en el aula*, compilado por M.^a Gabriela Guerrero Hernández y María del Rocío Rodríguez Román, Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 2014, 105.

tanto en el campo de la investigación como de la difusión y la docencia.¹⁴

La Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA), ha prestado atención a los temas antes tratados. En diferentes momentos y en el marco de los encuentros nacionales organizados en diversos puntos de la geografía nacional (2007-2012), se han analizado las reformas a los planes y programas de estudio, los procesos de evaluación y acreditación, el trabajo realizado por los innumerables cuerpos académicos existentes, entre otras. De todas, una de las que ha concitado especial interés es la enseñanza de la historia. Sobre el particular, retomemos dos casos: el de la Universidad Autónoma de Zacatecas y el de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En cuanto al primero, después de un análisis realizado a los docentes de la Licenciatura en Historia, se llegó a la conclusión de que el principal problema tenía su origen en la insuficiente preparación pedagógica de buena parte de los integrantes del cuerpo académico, al grado de practicarse “una docencia sin modelo didáctico”. Al igual que en otros espacios educativos similares en el país, los profesores recurrían a la mera transmisión de conocimientos, apoyándose en el dominio disciplinar y la experiencia alcanzada a través de los años. El resultado: enseñanza improvisada, ausencia de una planificación docente y deficiente evaluación de aprendizajes. Este cuadro contrasta con los planteamientos contenidos en el programa:

14 Silvia Cirett Sáenz de Sicilia, “El perfil del historiador. La formación del historiador como docente”, en *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*, coordinado por Lorena Llanes Arenas, México: Palabra de Clío, 2012, 30. De las doce instituciones, algunas contemplan en su malla curricular la asignatura de Didáctica de la Historia (Acatlán-UNAM, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Sinaloa, UNAM-SUA, Universidad de Guanajuato, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y Universidad Autónoma Metropolitana), otras incluyen Enseñanza de la Historia (UNAM, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez e Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora). Con base en los datos proporcionados, se presta mayor atención al perfil docente en la Universidad de Sonora (Didáctica, pedagogía y teorías del aprendizaje y Planeación didáctica y formación docente, con nueve créditos cada materia), Universidad Iberoamericana (Docencia de la Historia; Elaboración de materiales didácticos; Práctica educativa en el campo de la Historia; Planeación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; Teoría del conocimiento y Fundamentos de la enseñanza), y en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (Teorías del desarrollo y del aprendizaje; Docencia; Instrumentos de evaluación; Materiales didácticos; Comunicación patrimonio cultural y enseñanza, y Lenguaje para transmitir el conocimiento histórico).

[...] se aspira a la construcción del profesor como agente curricular que remite a la concepción del profesor como investigador innovador en el aula. El perfil que se pretende alcanzar a través de un diagnóstico y seminarios de formación continua inter y multidisciplinares en el campo de las ciencias de la educación para impulsar los ejes de la nueva formación docente: creatividad, calidad, competencia y colaboración.¹⁵

En 2011, la licenciatura modificó su plan de estudios y “se implementó el modelo por competencias”. Esta decisión que, como se ha expresado, no todos los programas de historia en el país han adoptado, demuestra la incidencia y penetración de políticas a las que hasta hace poco tiempo impulsó la SEP¹⁶. En ese esquema, el programa al que hacemos referencia se vio enriquecido por la incorporación de varios egresados de posgrado carentes de preparación pedagógica. “En otras palabras, se formaron para llevar a cabo investigación histórica como primera actividad profesional, la docencia se ejerce sin profesionalización explícita”¹⁷. En el desarrollo de las clases que impartían se podía observar exposiciones monótonas de los profesores, desprovistas de un ejercicio crítico; presentaciones de los alumnos sin eco entre aquellos que los escuchaban; ausencia de actividades grupales¹⁸.

Por lo que hace a la formación de historiadores en la Universidad Autónoma de Sinaloa, no hay tanta diferencia con el caso anterior. Ciertamente que la mayoría de la planta académica contaba con “alto nivel”, el cuestionamiento tenía que ver con su nula formación pedagógica, tal como se lee en las siguientes líneas:

15 María del Refugio Magallanes D., Norma Gutiérrez H. y Ángel Román G., “Una mirada al aula de licenciatura en historia de la UAZ. Docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje significativo”, en *Curriculo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*, coordinado por Oriel Gómez M., Elva Rivera G. y Graciela Sánchez A., Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013, 245.

16 Sobre el enfoque por competencias en el nivel superior, a partir de la entrada en vigor de la RIEMS (2008), la SEP y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) signaron el Acuerdo 447. Algunas universidades lo adoptaron, pero otras —como la propia UNAM o la Universidad Michoacana—, se mostraron renuentes y externaron desacuerdos.

17 Magallanes *et al.*, “Una mirada al aula”, 247.

18 *Ibíd.*, 249-250.

[...] a nivel licenciatura no existe de manera formal un programa de capacitación en competencias docentes y esto repercute en la práctica cotidiana de los profesores.

[los profesores] no tienen como una de sus preocupaciones fundamentales la de prepararse pedagógicamente ni por innovar su forma de impartir las clases, presentándose un relativo estancamiento en este terreno y eso ha sido señalado como una de las principales recomendaciones formuladas por organismos acreditadores. Un alto porcentaje de los profesores de la Facultad continúan con los mismos métodos de enseñanza basados en la cátedra magistral y esto no contribuye a superar los problemas relacionados con los índices de deserción y reprobación, y las bajas tasas de egreso y titulación, así como en la preparación de los alumnos [...] que no egresan con las habilidades y aptitudes que debe tener un profesionista de historia en los tiempos actuales.¹⁹

Quienes hacen este análisis consideran que los nuevos tiempos exigen replantear el tipo de historiador que se desea formar. En un mundo en que priva la industrialización y se producen cambios significativos a nivel económico, político, social, educativo y tecnológico, es indispensable recurrir a paradigmas que respondan de mejor manera a necesidades y exigencias, hoy en boga. La solución que plantean es la de estimular capacidades y habilidades; aplicar el enfoque por competencias. Según su apreciación, retomada de un texto publicado por una investigadora de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas del Instituto Politécnico Nacional²⁰, recurrir a él podría traducirse en la planificación del proceso educativo, favorecer la elaboración de materiales curriculares, incorporar nuevos procesos tecnológicos, impulsar las tutorías, valorar las actividades de aprendizaje desarrolladas por los educandos, así como llevar a cabo tareas de aprendizaje con un perfil profesional. La suma de estos factores redundaría en “que potencie tanto el desarrollo de conocimientos

19 Arturo Carrillo Rojas y Jesús Arturo Carrillo López, “Hacia la formación de competencias docentes en la Licenciatura en Historia de la UAS”, en *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*, coordinado por Oriel Gómez M., Elva Rivera G. y Graciela Sánchez A., Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013, 231-2.

20 María Sara Araceli Hernández Hernández, *La docencia ¿una profesión a pesar del profesor?*, México, Instituto Politécnico Nacional, 2010.

y habilidades como de las dimensiones de la personalidad moral del estudiante, que le permitan un aprendizaje profesional ético, una formación integral como persona que ejerce una profesión [...]”²¹.

Adoptar el enfoque por competencias pareciera entonces la solución. Aunque en el texto se reconoce su origen empresarial, los autores destacan la gran aceptación que ha alcanzado en los ámbitos laboral, educativo —“el enfoque por competencias está siendo utilizado en la mayoría de las instituciones de educación superior”—, y hasta familiar. Afirman, además, que su puesta en práctica en el nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa ha dado buenos resultados, lo que hace suponer que podría ser de la misma manera en la licenciatura. Ciertamente, lo que sí se advierte al revisar un conjunto de documentos es que la mayoría de los profesores están volcados a tareas de investigación, preocupados por su “productividad” y dedicados a garantizar su permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que, como es sabido, depende del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y reconoce el trabajo en materia de investigación, no tanto de docencia. Desde esta perspectiva, se cuenta con un cuerpo académico de calidad, aunque se carezca o haya limitaciones en lo que hace a recursos y herramientas que demanda el ejercicio docente²².

21 Carrillo Rojas y Carrillo López, “Hacia la formación de competencias”, 233.

22 *Ibid.*, 236-237. La conversión de investigadores a docentes universitarios ha dado lugar a un sinnúmero de reflexiones y discusiones que no solo reflejan una problemática académica, sino también laboral. La Universidad Nacional Autónoma de México, lo mismo que otras instituciones de educación superior, no ha estado exenta de esta polémica. Sin duda la máxima casa de estudios es una de las universidades que mayor prestigio tiene en América Latina, las investigaciones que se han desarrollado tienen un reconocimiento internacional y son un orgullo para México, sin embargo la docencia puede verse en ocasiones desdibujada en el escenario, pues los profesores de mayor categoría y pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) obtienen la mayor parte de los estímulos económicos gracias a la investigación y no así a la docencia, lo que puede afectar incluso la importancia que le pueden conceder a la docencia con respecto a la investigación, esto no debe entenderse como una crítica a la investigación, pues es gracias a la investigación que podemos encontrarnos en el panorama internacional con grandes avances. Sino como una perspectiva que invita a devolver la mirada al docente como una de las figuras de mayor impacto en la formación de los futuros egresados. [Sonia Miriam López-Cureño, “El modelo de competencias en educación superior, análisis, funcionalidad e importancia”, *Acta Educativa*, vol. 2, n.º 1, 2019, <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/04/22/el-modelo-de-competencias-en-educacion-superior-analisis-funcionalidad-e-importancia/>, (consultado el 14 de agosto de 2020)].

La enseñanza de la historia, hasta hace poco tiempo ignorada o relegada en los programas de estudio de las licenciaturas, empieza a cobrar forma en los mapas curriculares. Un ejemplo de ello es lo ocurrido en la Universidad Autónoma de Querétaro, donde ha pasado a convertirse en línea terminal. Paulina Latapí Escalante, responsable de su diseño, reconoce que en esta decisión pesó el hecho de que un número creciente de egresados realizara actividades docentes. La realidad se impuso y hubo de admitir que la asignatura de Didáctica que contemplaba el viejo plan de estudios, no era suficiente. Así, en agosto de 2010, comenzó a funcionar una nueva propuesta que contempló tres líneas terminales: Investigación, Patrimonio Histórico Cultural, y Enseñanza de la Historia.

En la práctica, el estudiante entre el cuarto y quinto semestre, está obligado a cursar una materia genérica de cada una de las líneas terminales. Posteriormente, definida la opción que más le satisface, cubrirá el resto de la carrera —sexto a octavo semestre— las asignaturas propias de la línea que haya escogido,

[...] el alumno [...] cursará seminarios, talleres y tópicos selectos especializados. Para la graduación, secuencia y tipo de asignaturas a ofrecer consideramos sustancial que el planteamiento de vinculación disciplinar estuviera al día en los paradigmas de la epistemología de las ciencias sociales, las psicopedagogías y la disciplina de la Historia. El diseño de los objetivos y contenidos de las asignaturas se enfocaron a rebasar niveles de relación disciplinar que son comunes en el ámbito propio del historiador.²³

Es indudable que la enseñanza de la historia debe recurrir a miradas distintas y nutrirse de ellas; enriquecerse con elementos disciplinares,

23 Paulina Latapí Escalante, “Construyendo sobre las miradas en torno a la Enseñanza de la Historia”, en *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos*, coordinado por Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 2012, II: 106-108. Otra experiencia que vale la pena conocer, es la que se refiere a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Al respecto, véase: M.^a Gabriela Guerrero Hernández, “La práctica docente: Tradición e innovación”, en *La enseñanza de la historia: sus implicaciones en el aula*, compilado por M.^a Gabriela Guerrero Hernández y María del Rocío Rodríguez Román, Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 2014.

antes ausentes o desdeñados. La tarea no es fácil dado que se requiere la participación de diversos actores y políticas institucionales que favorezcan el cambio. Las licenciaturas en historia requieren cambios importantes en su orientación y objetivos. Los mapas curriculares deben dar cabida a asignaturas que fortalezcan la práctica docente o, como el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, incluir líneas terminales que favorezcan al futuro profesional de la historia.

3. LA FORMACIÓN DE HISTORIADORES EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA

La Escuela (hoy Facultad) de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, fue fundada en octubre de 1973. Sin embargo, su antecedente lo encontramos en la Facultad de Altos Estudios “Melchor Ocampo”, creada en 1961, de la que formaban parte las escuelas de historia, filosofía, biología y físico-matemáticas. En 1965, durante las administraciones de Gustavo Díaz Ordaz y Agustín Arriaga Rivera, presidente de México y gobernador de Michoacán respectivamente, la institución educativa fue clausurada a raíz de una serie de acontecimientos que derivaron en la ocupación del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo por parte del ejército mexicano. Las licenciaturas tenían una periodicidad de cuatro años y el egresado podía aspirar al título de profesor universitario; estaban concebidas para impartir “enseñanza científica y humanística”, formar investigadores y estimular la “conciencia social en los problemas de alta cultura”.

Reabiertos los estudios de historia en 1973, la dependencia universitaria ha logrado consolidarse en el entorno universitario. A lo largo de su vida ha tenido tres planes de estudios: 1973-1977, 1977-1994 y 1994-2020. El primer director fue el arqueólogo michoacano José Corona Núñez, quien además de sus funciones administrativas impartió las materias de Arqueología de Mesoamérica, Seminario de Cultura Tarasca, Raíces de la Lengua Tarasca y Náhuatl, entre otras. Además, autor de artículos y ensayos que dio a conocer en diversas publicaciones universitarias y en revistas especializadas, así como

monografías y libros, entre los que destacan *Mitología Tarasca* y la reedición facsimilar de *Relación de Michoacán*²⁴.



Figura 1. Facultad de Historia. Fuente: José Napoleón Guzmán Ávila, fotografía, diciembre 2021.

En sus inicios, la Escuela de Historia tuvo, como es comprensible, una orientación arqueológica. En cuanto a los estudiantes, un buen número había cursado la Escuela Normal, incluso laboraba en planteles educativos de nivel básico, mientras que otros estudiantes eran egresados de la Licenciatura en Derecho o tenían alguna otra formación. Esta tendencia varió pocos años después al hacerse cargo de la dirección el entonces maestro en Estudios Latinoamericanos, Ángel Gutiérrez Martínez. En 1975, un grupo de profesores y alumnos del plantel universitario lo invitaron a incorporarse a la planta académica de la naciente institución educativa michoacana. En ese momento fungía como profesor adjunto en la materia de historia de las Ideas en América Latina en el siglo XX, en la emérita Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Apenas comenzaba a familiarizarse con Morelia y el medio universitario, y asumió el cargo de director (1975-1979).

²⁴ Adriana Pineda Soto, "José Corona Núñez", en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez Escutia, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

Su arribo le dio un enfoque distinto a la Escuela de Historia, en un periodo particularmente difícil, caracterizado por variadas expresiones sociales, marchas campesinas e indígenas, protestas estudiantiles. El maestro Ángel, como llegó a conocersele, tenía una trayectoria e ideas que fueron del agrado de un grupo estudiantil, atraídos por su inclinación hacia el materialismo histórico. Académico de origen humilde y pasado obrero, cursó estudios en la Escuela Nacional de Maestros, participó en diversos movimientos magisteriales y políticos, formó parte de la Confederación Nacional de Estudiantes Democráticos y simpatizó con el Movimiento de Liberación Nacional, encabezado por el general Lázaro Cárdenas del Río. Al cumplir su ciclo normalista fue comisionado a una escuela primaria, luego obtuvo una beca y decidió proseguir sus estudios profesionales en la Facultad de Filología e Historia de la Universidad de la Amistad de los Pueblos “Patricio Lumumba”, de Moscú, en la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Más tarde, entre 1972-1974, realizó su maestría en la Ciudad de México e inició una fructífera relación con el filósofo Leopoldo Zea, de quien siempre dijo, había sido su maestro²⁵.

Bajo su conducción, el plantel universitario experimentó cambios significativos y, sobre todo, se sentaron las bases de la investigación en el área de la historia en la Universidad Michoacana. Gracias a él nació el Departamento de Historia, que habría de convertirse más adelante en el Instituto de Investigaciones Históricas (1988). Poco a poco y a raíz de la incorporación de profesores que de manera incipiente desarrollaban proyectos de investigación y mantenían vínculos con otras instituciones educativas, las actividades docentes fueron transformándose. En el ánimo de varios de los que en aquel tiempo ocupábamos las aulas de la Escuela de Historia, comenzó a germinar la idea de la investigación y el deseo de desarrollar estudios de posgrado²⁶.

25 Ramón Alonso Pérez Escutia, “Felipe Ángel Gutiérrez Martínez”, en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez Escutia, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

26 En torno a esta experiencia, véase: José Napoleón Guzmán Ávila, “Profe: ¿Cómo debo enseñar Historia?”, en *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, coordinado por Ana Zavala, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo – Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2017.

La conformación de una planta de profesores en la que se advertía mayor interés por la investigación que por la docencia, a diferencia de lo que había ocurrido en las primeras generaciones, fue una constante en la década de los ochenta. Los estudiantes mostraban predilección por temas de investigación referidos a Historia de América Latina y el Caribe, Historia de los Movimientos Sociales, Historia de la Iglesia, Historia Agraria e Historia Regional —línea esta última que alcanzó un sitio de primer orden en los siguientes años—. Con relación al mapa curricular, asignaturas como Materialismo Histórico, Historiografía, Metodología, Talleres y Seminarios de Investigación y Tesis, fueron consideradas como la columna vertebral en la formación de los futuros historiadores universitarios. A Historia Universal, Historia de México, Historia de América Latina y el Caribe e Historia de Michoacán, se les confería un carácter informativo. Relegada aparecía Didáctica de la Historia, impartida por el profesor normalista José Enrique Reyes González quien tenía en su haber una dilatada trayectoria en el medio magisterial (Instituto del Magisterio Estatal y Escuela Normal Superior de Michoacán), como responsable de las cátedras Didáctica General y Didáctica Especial, Ciencia de la Educación y Tecnología Educativa. Sobre él, es menester recordar algunos detalles curriculares:

Siendo estudiante del sexto semestre (de la Escuela de Historia), fue designado como profesor de la materia de Didáctica de la Historia, que se cursaba en el primer plan de estudios en el tercer semestre, por lo que de hecho fue el primer cuadro formado en esta institución que pasó a integrar su planta de profesores [...]. Figuró entre los primeros diez egresados que se titularon al presentar y defender el tema de tesis: Planeación, Realización y Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje de la Historia, que recibió mención honorífica.²⁷

Varios años tuvieron que pasar para que se volviera a hablar de enseñanza y difusión de la historia; antes solo hubo algunas referen-

²⁷ Ramón Alonso Pérez Escutia, “José Enrique Reyes González”, en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez Escutia, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

cias aisladas o iniciativas particulares que no trascendieron, como las impulsadas por Reyes González cuando ocupó la dirección de la Escuela de Historia (1982-1983). Pero a Ángel Gutiérrez, esta temática no le fue ajena. En el proyecto de creación del Instituto de Investigaciones Históricas —del que fue fundador—, comprometió a sus integrantes a mantener vínculos con el sector educativo, de manera especial con el nivel básico; también, propuso la elaboración y difusión de textos que contribuyeran a la enseñanza de la historia. Consecuente con sus ideas, escribió dos libros: *Michoacán para niños* (1985) y *Mi libro de Historia de Michoacán. Presente y pasado* (1993), editados por la Universidad Michoacana.

La Escuela de Historia, se enriqueció con enfoques y nuevas corrientes historiográficas que se abrían paso de manera progresiva. A través de los años, la dependencia universitaria creció en cuanto a matrícula, cuerpo académico e infraestructura física y administrativa. La planta de profesores sufrió cambios importantes, no solo desde el punto de vista cuantitativo, sino con respecto a su formación, preparación —buena parte de ella alcanzó niveles de posgrado— y dedicación a las tareas de investigación. Si en sus inicios quienes prestaban sus servicios tenían una carga horaria orientada casi de manera exclusiva a la impartición de clases, esta tendencia comenzó a revertirse y favoreció el desarrollo de proyectos de investigación financiados por la Coordinación de la Investigación Científica de la Universidad Michoacana, fundamentalmente. La conformación de un cuadro de profesores de tiempo completo, así como la incorporación de académicos provenientes de instituciones de educación superior nacionales y extranjeras, tuvo repercusiones positivas en la formación de los educandos. También es cierto que, a medida que los académicos se involucraban más en las tareas de investigación, empezó a reflejarse cierto grado de especialización que repercutió en la impartición de las asignaturas y en la definición de las tesis de licenciatura.

Un aspecto que debe mencionarse es que no todos los profesores de la ahora Facultad de Historia están adscritos a ella. La participación de un sector que forma parte del Instituto de Investigaciones Históricas obedece a una invitación que se renueva semestre tras semestre mediante un acuerdo institucional. Así, la formación de historiadores en la Universidad Michoacana tiene como base la conjunción de

esfuerzos de profesores investigadores de ambas dependencias universitarias. Lo que ocurre a nivel de licenciatura, también se da en dos de los programas de posgrado acreditados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: la Maestría en Historia y el Doctorado en Historia. En el primero de los casos, con dos terminales en cada una de las unidades académicas, en tanto que, en el segundo, compartiéndose un Núcleo Académico Básico (NAB).

Por otra parte, desde hace algunos años el número de egresados ha ido en aumento como consecuencia del ritmo ascendente observado en la matrícula de nuevo ingreso, aunque en determinados momentos ambos registros han disminuido sin que se haya buscado una explicación para este fenómeno. Entre 1998 y 2000 las generaciones alcanzaron cifras por el orden de los cuarenta egresados (44, 42, 41, respectivamente), en 2001 alcanzó 65, en 2002 decreció (45) y al año siguiente se incrementó de forma significativa (72)²⁸.

Pese al énfasis que se le da a la investigación en las aulas, la realidad demuestra que son pocos los que tienen la posibilidad de integrarse a una institución que les permita llevar a cabo actividades en esa dirección. Lo que es incuestionable es el incremento que se ha venido observando de egresados que ingresan a los programas de posgrado ofrecidos por la Facultad de Historia y el Instituto de Investigaciones Históricas, convencidos de que es la mejor manera de prepararse y ampliar sus posibilidades laborales, también porque las becas otorgadas por CONACYT son una buena alternativa económica en tiempos en que las contrataciones escasean. Quienes concluyen su ciclo escolar —estén o no titulados— buscan como primera opción incorporarse a la docencia. En las décadas de los ochenta y noventa del siglo próximo pasado, subsistemas educativos como Telesecundaria, Colegio Nacional Profesional Técnico (CONALEP), Colegio de Bachilleres (COLBACH), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (CECyTEM), Telebachillerato, entre otros, se

28 Arminda Zavala Castro, "Panorámica general de la institución", en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez Escutia, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

convirtieron en un espacio propicio para aquéllos que concluían sus estudios de licenciatura en Historia.

Esa realidad influyó para que en la Facultad de Historia le prestara más atención a la enseñanza de la historia. En 1994, fue aprobado un nuevo plan de estudios —el tercero— que contempló asignaturas que pretendían dotar a los estudiantes de herramientas para afrontar la docencia en condiciones más propicias: Enseñanza de la Historia I (sexto semestre), Enseñanza de la Historia II (séptimo semestre), Difusión de la Historia I (octavo semestre). Sin duda que fue un avance, pero a todas luces insuficiente si consideramos que entre sexto y octavo semestre se contemplan 19 materias y las que se ofrecen para la pretendida formación docente solo son tres. Supuestamente, una posibilidad de refuerzo para esta área sería por medio de las materias optativas que se comienzan a dar a partir del quinto semestre. Sin embargo, pocas veces se plantea un curso que tenga orientación pedagógica. Además, por razones laborales y compromisos sindicales, no siempre los profesores responsables de las tres materias mencionadas tienen el perfil adecuado, salvo honrosas excepciones; desconocen lo que es la enseñanza de la historia y recurren a contenidos y prácticas tradicionales que no tienen nada que ver con la orientación que pretende dárseles a los estudiantes. De lo anterior se desprende la necesidad de, en un futuro mediano, modificar el mapa curricular, probablemente a la manera de la Universidad Autónoma de Querétaro; si bien hay preocupaciones, ojalá estas logren concretarse para bien de las futuras generaciones.

Aunque en el Instituto de Investigaciones Históricas, como se ha dicho, hubo diversas inquietudes en torno a la enseñanza de la historia, sobre todo en la persona de Ángel Gutiérrez, no fue sino hasta 2006-2007 cuando se materializó una iniciativa de ese tipo, en la que intervinieron Marco Antonio Landavazo Arias, Dení Trejo Barajas y Francisco Javier Dosil Mancilla, entre otros. Preocupadas las autoridades universitarias por el hecho de que un buen número de profesores de asignatura impartiera en el Bachillerato Nicolaita la materia de Historia sin tener esa formación, solicitó a la dependencia referida la realización de un curso o diplomado para que los académicos tuvieran conocimiento de la naturaleza y razón de ser de la disciplina. De la respuesta —que rebasó con las expectativas planteadas en un primer

momento— surgió la idea de crear la Maestría en Enseñanza de la Historia. El programa, aprobado por el Consejo Universitario de la Casa de Estudios en 2007, logró su ingreso al PNPC ese mismo año, primero como de Reciente Creación, luego en Desarrollo y, por último, en Consolidado. Cabe destacar que su carácter es profesionalizante,

[...] se ha dado prioridad a la formación profesional, pero sin demeritar la investigación. Consideramos [...] importante que los estudiantes se familiaricen con las estrategias de intervención educativa y con la investigación-acción [...] al final de la maestría los estudiantes deben presentar [...] sus experiencias educativas, en reflexiones teóricas y en trabajo de campo y de investigación.²⁹

Única en su género a nivel nacional por más de una década, solo hasta fecha reciente la Universidad de Sonora, ha creado un programa semejante. En línea existe otro, la Maestría en Enseñanza de la Historia de México, respaldado por la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Con ciento cinco egresados, seis cohortes y una más que cursa actualmente el tercer semestre, la propuesta auspiciada en la Universidad Michoacana ha contribuido a la formación de estudiantes provenientes de República Dominicana, Colombia, Venezuela y Argentina; de entidades como Sonora, Chihuahua, Baja California Sur, Estado de México, Ciudad de México, Guanajuato y Chiapas, entre otras, así como de diferentes puntos de la geografía michoacana.

La formación profesional de los estudiantes es heterogénea (historiadores, pedagogos y normalistas, principalmente) y su experiencia profesional es igualmente muy diversa: jóvenes titulados y sin experiencia docente; profesores jubilados; maestros de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, bachillerato, educación de adultos y aun de universidad; maestros de centros de educación especial, de escuelas

²⁹ Gerardo Sánchez Díaz, Dení Trejo Barajas y Marco Antonio Landavazo, coords., *Encuentro y Memoria. El Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en su vigésimo quinto aniversario*, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012, 55-56.

públicas y privadas; que laboran en enclaves urbanos, marginales, internados rurales e indígenas.³⁰

4. LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DE LA HISTORIA EN LA FACULTAD DE HISTORIA

¿Cómo enseñar historia en las aulas universitarias? ¿Cómo preparar a los futuros historiadores para que además de la investigación puedan ejercer la docencia? ¿De qué medios debemos valernos para transmitir los conocimientos históricos adquiridos a nuestros alumnos? Estas y otras preguntas nos hemos formulado en su momento, y no siempre ha sido posible responderlas. Al igual que buena parte de mis colegas, inicié mi experiencia docente en la, en otros tiempos, Escuela de Historia, sin tener idea de la manera como debía impartir clases, apoyado en el recuerdo de mis profesores, en los recursos y herramientas por ellos utilizados, también procurando no cometer los mismos errores que como estudiante había cuestionado, en ocasiones de manera mordaz. Aprendí sobre la marcha, cometí errores, enfrenté momentos de desaliento en los que pensé que únicamente debía dedicarme a la investigación, me pregunté una y otra vez cómo captar la atención e interés de los alumnos. En contraste, tuve y he tenido grandes satisfacciones, sobre todo a partir de que entendí la necesidad de dialogar con los jóvenes, entenderlos, captar sus inquietudes y problemas, no asumir una actitud autoritaria y de subordinación.

Mi incorporación a la Maestría en Enseñanza de la Historia, me hizo comprender la labor docente; el conocimiento empírico logrado a lo largo de los años encontró sustento en metodologías, lecturas, herramientas que, sin duda, enriquecieron mi trabajo en las aulas. Asimismo, confirmé que es necesario romper con prácticas tradicionales, anquilosadas y pasivas, desprovistas de análisis crítico. En la medida en que logremos darle un enfoque distinto a la historia, incorporar a sectores y actores que han sido excluidos, superar el carácter cronológico y apegado a próceres y hechos heroicos, y hagamos uso de variados recursos didácticos, estaremos en condiciones de cambiar la percepción que se tiene de nuestra profesión. No obstante, debemos

30 *Ibíd.*, 57.

ser conscientes de que el cambio es todo un proceso, y que entraña aspectos que debemos tomar en consideración:

Debemos ser prudentes y pacientes al introducir innovaciones en la práctica educativa, así como tomar en cuenta que el aula es una realidad sistémica en la que interactúan infinidad de procesos que en su mayoría están fuera del control del docente, por tanto, es conveniente imaginar diferentes escenarios con los posibles cambios y consecuencias.³¹

Trastocar ese panorama no es fácil, como lo plantea un especialista en temas educativos. En 1993, como ya ha quedado asentado, fueron modificados planes y programas de estudio en los niveles de primaria y secundaria por parte de la Secretaría de Educación Pública de México. En el caso de historia, se propuso dejar atrás la concepción memorística. La propuesta tenía como eje principal que los estudiantes “pensaran históricamente”; que niños y adolescentes pudieran entender el significado de espacio y tiempo, comprendieran en qué consiste la causalidad de los hechos, ejercieran la crítica y reafirmaran la identidad nacional. Empero,

[...] los alcances de esta reforma han sido muy limitados porque para implementar las nuevas propuestas se requiere una transformación profunda en la enseñanza de la historia, lo que implica cambiar muchas prácticas e ideas preconcebidas sobre la materia, tanto en la escuela como en el resto del conjunto social.³²

Si hasta el momento no ha sido posible cambiar esta situación en la educación básica o los cambios se han dado con exasperante lentitud y todavía no figuran en los libros de texto, tampoco puede decirse que en el nivel medio superior haya muestras de una posible transfor-

31 Concepción Arias y Simarro, *¿Cómo estudiar la Historia? Técnicas de apoyo para los profesores*, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2004, 11.

32 Miguel Ángel Gutiérrez López, “La práctica de la enseñanza de la historia, algunos problemas y posibles soluciones”, en *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*, coordinado por Oriel Gómez M., Elva Rivera G. y Graciela Sánchez A., Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013, 225.

mación. En el superior, por el contrario, es evidente que los enfoques tradicionales han sido sustituidos por una diversidad de miradas y maneras de entender la historia; que la incorporación de otras disciplinas ha enriquecido la reflexión y la comprensión de procesos de distinta naturaleza; que hoy en día contamos con una amplia gama de acervos y fuentes que posibilitan el desarrollo de nuevas líneas de investigación. Uno de los varios problemas identificados es que esos logros y avances historiográficos no se reflejan en el contexto educativo nacional.

En el ámbito de nuestra competencia, en la Facultad de Historia e Instituto de Investigaciones Históricas, debe pugnarse por una enseñanza de la Historia renovada, que no descansa en la mera transmisión de conocimientos y reconozca que de nuestros egresados encaminarán sus pasos hacia la docencia.

En la actualidad, la mayor parte de los historiadores encuentra trabajo en la docencia en instituciones de diferentes niveles educativos de los sectores público y privado. Su campo laboral se extiende a instituciones de cultura y diferentes medios de comunicación. Son pocos los que logran insertarse en la investigación y menos aún los que llegan a consolidarse como profesionales de la misma [...] ante los problemas planteados, la formación de los docentes es un elemento clave para modificar las prácticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación formal [...] sólo los docentes [...] pueden [...] buscar alternativas para cumplir con los objetivos que se persiguen con los cursos de historia, en especial aquellos que repercuten en la formación de una conciencia histórica entre los estudiantes.³³

El panorama descrito confirma la necesidad de darle mayor énfasis a la enseñanza de la Historia en la facultad, sin menoscabo de la investigación y la difusión. Pero, hacerlo implica que nuestros pares entiendan su importancia; es lamentable que todavía no se le dé el sitio que merece e incluso se le minimice al considerarla como una asignatura sin importancia, y a los que se ocupan de ella como aca-

33 *Ibíd.*, 230.

démicos que no tienen el mismo nivel y cuyos trabajos carecen de rigor y seriedad.

En el caso de la Facultad de Historia, lo primero que debemos preguntarnos es cómo enseñamos, qué recursos utilizamos, cómo nos califican los estudiantes, no de manera oficial, porque hay que decir que las evaluaciones que semestralmente se realizan y dan a conocer a través del Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA), tienden a ser complacientes y no reflejan la realidad. El tema es delicado porque puede malinterpretarse, prestarse a manejos inescrupulosos. En ese sentido, convendría que partiéramos de una reflexión propia y no rehuyéramos la autocrítica. En 2017, tuve oportunidad de impartir Enseñanza de la Historia en séptimo semestre y escuchar los comentarios, opiniones y críticas vertidas por los alumnos sobre el desempeño de sus profesores. Acordamos que quien estuviera de acuerdo podía entregar un texto breve que diera respuesta a tres cuestionamientos: ¿Cómo se imparte Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo? ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases de Historia en la Facultad? ¿Cómo darías tus clases de Historia? Del mismo modo, convenimos en no mencionar los nombres de los profesores, y en el caso de los estudiantes, estaban en libertad de identificarse o no.

El grupo en el que desarrollé esta actividad fue atípico en cuanto al número de estudiantes. Por razones administrativas, la autoridad universitaria dispuso una compactación de secciones y, contrario a lo acostumbrado, el número al que atendí ascendió a 51 alumnos, cuando por lo general no excede de los 20. De ese universo, 34 entregaron el documento y todos dieron su nombre. Este ejercicio se hizo después de transcurridas dos semanas de clases —son tres horas semanales que se desahogan en dos sesiones de 2 y 1 horas, respectivamente—. Las preguntas se formularon de manera abierta, sin pretender en ningún momento realizar un diagnóstico, solo con la idea de tener un conjunto de impresiones e incidir en ciertas problemáticas que se viven en el entorno de la enseñanza de la Historia. Veamos algunas de ellas.

Respecto a la pregunta ¿cómo se imparte Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?, hubo dos posturas bien definidas: una parte de los alumnos considera que existe una buena planta de profesores, con preparación y estudios

de posgrado e involucrados en proyectos de investigación. Desde el punto de vista docente, cumplen con sus materias, las preparan, motivan a los alumnos a participar, y recurren a las nuevas tecnologías (así las denominan). La otra cuestiona a un número importante de profesores que aplican métodos tradicionales: exposiciones, dictado, uso del pizarrón y lectura de excesivos materiales bibliográficos y documentales, prescindiendo del análisis y la discusión.

A propósito de la primera postura, uno de los alumnos, Julio, opina sobre la diversidad del cuerpo académico y el nivel observado:

[...] la planta de profesores [...] es [...] variopinta llena de muchas incongruencias y de diferentes niveles [...]. En la facultad hay profesores con un nivel muy bueno, y son muy accesibles la mayoría [...] por eso creo que como tal la enseñanza de la historia puede ser excelente si te sabes mover y aprovechar a los profesores con verdadero nivel [...] a lo mejor algunos profesores y algunas técnicas de enseñanza pueden mejorar, y particularmente el plan de estudios, creo que es obsoleto y anticuado, hace ¡20 años que lo aprobaron! Es increíble que otras escuelas de historia están innovando en sus planes de estudios y apoyando la interdisciplinariedad [...] y la facultad siga pensando en términos de la posmodernidad.³⁴

La variedad de formas en la impartición de clases y evaluación, no sorprende a Alejandra. Recuerda que durante su permanencia en la Escuela Preparatoria “Melchor Ocampo” de la Universidad Michoacana, pudo percatarse de que, apelando a la libertad de cátedra, la mayoría de los maestros asume actitudes distintas; lo mismo ocurre en la Facultad de Historia, razona. Para ella, buena parte de los profesores de la segunda de las dependencias universitarias favorece la reflexión de los temas objeto de estudio y la participación de los alumnos. Algo más: “nos han invitado a relacionar las problemáticas del pasado con las del presente”. Reconoce que hay otros docentes, los menos, que no han logrado desprenderse de criterios tradicionales;

34 Los nombres reales fueron sustituidos pero se mantuvieron los géneros de los participantes, la sintaxis, puntuación y ortografía de sus textos. Los materiales obran en mi poder.

son protagonistas, proporcionan información limitada, desdennan la actualización, inhiben la participación estudiantil “y, por supuesto, de ninguna manera aceptan una contradicción en sus afirmaciones”. Pero prefiere hablar de aquéllos que cree han contribuido a su formación:

Volviendo a los profesores que exhortan a la reflexión y participación en clase, ya que son los que considero más importantes y que, por suerte, hasta ahora han sido la mayoría, se trata de profesores que dejan lecturas para poder participar, escuchan diferentes puntos de vista y, casi siempre, se preocupan por conseguir material actualizado. Es este tipo de clases las que considero que deberían privilegiarse... Asimismo, cada vez hay más maestros que usan recursos como el proyector, lo cual está bien, pero algunos abusan de él. En lo personal, sigo prefiriendo el uso del pizarrón y la voz del maestro como guía para la clase.

Elizabeth, está de acuerdo con sus compañeros, con relación a la diversidad formativa de los profesores, cuestiona a una minoría que continúa recurriendo a la memorización, los dictados y las exposiciones “sin chiste alguno”. Del mismo modo, observa un problema que tiene que ver con el plan de estudios: la poca, y en ocasiones nula correlación entre las materias, sobre todo en el caso de las historias mundial, de México y Michoacán. Estima que no todos los profesores tienen el perfil para dar determinadas asignaturas. En ese sentido, le parece incongruente que alguien imparta clases con características disímiles. Pero el problema mayor lo observa en el renglón pedagógico,

[...] hay un gran déficit en la enseñanza pedagógica, el interés del profesorado hacia el alumno está puesto principalmente en la investigación, quedando olvidadas las diferentes áreas donde un historiador puede laborar. Eso crea un impacto fuerte en muchos de los alumnos, puesto que no todos sueñan con ser investigadores, y con esto van perdiendo cierto interés en la disciplina. Esto pasa también con el plan de estudios, hay un estancamiento grande [...] hace falta promover la multidisciplinariedad que está en boga [...] ayudarse de ciertas herramientas pedagógicas para la mejor comprensión del alumno.

Mario, hace un análisis de varios de sus profesores. Recuerda que durante el primer semestre tuvo una clase en la que le pidieron hiciera una exposición. Quien estaba a cargo de la materia privilegiaba las exposiciones; algunos de sus compañeros no pudieron o no quisieron presentarse, tomaron la decisión de ausentarse y reprobar: como “solo calificaba con exposición ya lo demás estaba de más”. Luego, con una profesora le tocó trabajar materiales audiovisuales de History Channel, aunque también recurría al dictado y las exposiciones. Pese a las opciones manejadas, a muchos de sus compañeros les fue mal en los exámenes. También fue una profesora la que le dio Historia de México en los semestres iniciales, ella hizo uso de un solo libro y trabajó mediante exposiciones:

[...] pero vaya a creer usted que sí comprendí y entendí en parte lo que fue la época colonial mexicana y nos mostró un poco la historia de España [...] esta profesora me dio durante dos semestres y es una de las mejores que he tenido su forma de calificar era entregarle un trabajo de alguno de los temas del libro [...] yo escogí a Carlos V [...] yo escogí repetir ya que el profesor que me impartía clases en segundo semestre no me emocionaba ni me motivaba ya que su forma de dar clase era llegar y hablar de lo malo que eran nuestros trabajos pero no aconsejaba solo criticaba y usaba frases rimbombantes que lastimaban mi oído así que decidí dejar de entrar a su clase y repetir [...]

Por suerte para él, tuvo “la dicha de conocer a [...] una excelente profesora”, quien valoraba más las participaciones y hacía un examen sencillo, “el salón era muy participativo y fluían las ideas y el entendimiento”.

Respecto a la pregunta de ¿cómo te gustaría que fueran tus clases de Historia en la Facultad?, hay una serie de coincidencias: que los profesores incorporen aspectos pedagógicos, que las clases sean dinámicas, que haya interacción y posibilidades de discutir y disentir, que se utilicen medios digitales, y que se reforme el plan de estudios. Leonor considera que gran parte de los académicos tienen preparación y “son muy buenos”. Aun así, desearía que transmitieran mayor entusiasmo a los educandos, que supieran “fascinarlos”, que sus intervenciones denotaran pasión y entrega. Sobre el particular, agrega:

Me gustaría que las clases fueran más dinámicas, no sólo leer (e) [...] investigar en la biblioteca, sino hacer trabajo de campo, poder aprender Historia fuera de las aulas, no sólo exponer, que algunas maestras realmente den clase, y no con su cara de apatía, si no que se dediquen a la investigación y den paso a docentes que estén enamorados de estar frente a grupo y disfruten de brindar sus conocimientos [...] que [...] nos contagien ésa energía y pasión, para que los próximos licenciados [...] les interese seguir estudiando [...] ser docentes excelentes [...].

Cristina prefiere que se preste más atención a los trabajos multidisciplinarios, y al uso de recursos multimedia; Marcela recomienda trabajar más con la computadora, elaborar presentaciones en Power Point, diseñar portafolios digitales “para guardar los documentos” e incorporar plataformas; Tamara también se inclina por acercarse a las nuevas tecnologías pues, no obstante que las utilizan, profesores y alumnos desconocen su uso o en su defecto no saben sacarles provecho, por esa razón sugiere “que se impartiera un curso de computación, comprensión y análisis de la información para agilizar las clases y métodos didácticos utilizados dentro de las aulas”; Gabriel propone darle más importancia a la práctica, “para formar experiencia y no solo quedarse en la teoría”, además pediría a los maestros que pusieran más interés “y no solo hicieran acto de presencia o dejar bastantes lecturas y no comentar nada o abrumarnos de tantos trabajos solo porque están ocupados viajando y creciendo en sus carreras como para darnos clase”.

Las propuestas son varias y ponen de manifiesto que hasta la fecha ha habido poco acercamiento con los jóvenes, no se les ha escuchado lo suficiente y hay sugerencias que valdría la pena tomar en cuenta si se quiere modificar o replantear las tareas sustantivas de la Facultad de Historia en el corto plazo. En algunos casos, se recomienda cambiar el enfoque general presente en la institución, lo mismo que la orientación de ciertas cátedras. Así, por ejemplo, Ana Lucía, sugiere modificar la disposición y el equipamiento de las aulas; considera que las aulas tradicionales existentes no son sino la reafirmación o el reflejo de los espacios de poder, tal como lo plantea Foucault. En esa dirección, “propondría que se hicieran los pupitres en mesa redonda,

con [...] poca cantidad de estudiantes dando prioridad a la crítica y una mejor participación del estudiante y que el profesor no juegue el papel central como maestro sabelotodo sino como un instrumento de guía [...]”. Azucena critica el carácter eurocentrista del plan de estudios y sugiere cursos que aborden Asia, África y Estados Unidos, aprovecha también para solicitar más atención “en la escritura de la Historia [...] la redacción, la consulta de fuentes y los métodos de investigación”. Susana, va más allá: pide contemplar y reforzar temáticas relacionadas con Teoría de la Historia, Epistemología, Historia del Pensamiento Histórico y Enseñanza de la Historia.

Me gustaría también que se hiciera presente la practicidad de la historia y sobre todo, el trabajo de campo en el cual puede intervenir la práctica de historiar ya que pocas veces nos han mostrado como puede servir a la sociedad a la que no(s) dedicamos, o simplemente como debemos escribir para que no solo nos lea el gremio.

En relación con la modificación al plan de estudios, no son pocos los que apoyan esta idea. Para Elizabeth, el actual refleja un “estancamiento grande”, no contribuye a una “enseñanza integral”, las materias no se relacionan y hay desdén por el estudio de sucesos contemporáneos; Yanet pide que tenga un enfoque más orientado a la multidisciplinariedad y se creen ramas de especialización en investigación, docencia, gestión cultural y archivonomía; Gabriel insiste en el carácter práctico de la carrera, “no quedarse en la teoría”, igual planteamiento formula Julio y, finalmente, Ernesto urge a las autoridades a incorporar más herramientas didácticas, “videos, películas o documentales (que) [...] estimulen otras zonas del cerebro”, impulsar el trabajo de campo y evitar la formación de “historiadores de escritorio”.

¿Cómo darías tus clases de Historia? Rafael medita en cómo hacerlo si estuviera en una primaria o secundaria: piensa en una “temática entretenida”, que no sea “aburrida” como las matemáticas. Eso sí, está consciente de que requeriría tomar un curso de pedagogía. No le desagrada la idea de trabajar con los libros proporcionados por “el gobierno” (la Secretaría de Educación Pública):

[...] son interesantes pero muy sintetizados [...] (deseo) explicar más de lo que hay en el libro para que ellos tengan la claridad de lo que es la historia de México y también la historia mundial que son pieza fundamental de la enseñanza de la historia en el nivel básico y contando también la geografía ya que está ligada a la historia.

Mario, hace una distinción entre los diferentes niveles educativos: en bachillerato y profesional, considera que sí es apropiado recurrir a las exposiciones, pero en secundaria tendría que prescindirse de ellas y apoyarse en lecturas, “para examinar en clase”, películas, documentales y entrevistas. “Aparte de una que otra lectura no les dejaría trabajos y mi mayor meta sería crearle un interés al alumno que al momento que salga de clases le nazca investigar lo que en ella comentamos y si(n) ninguna clase de presión”. Para Armando, lo prioritario es que los planes de estudio garanticen alumnos más preparados “para el mundo competitivo”. Habla de fortalecer la parte didáctica, entendida esta como viajes de campo, visitas a museos y lugares arqueológicos, utilización de películas y documentales. Pero, independientemente de estos recursos, rescata el papel determinante del maestro: “debería ser un guía para que el alumno tenga más interés en buscar la información de su ciudad y hasta de sus pueblos que algunos les interesa a los que vienen de diferentes lugares”.

5. COLORÍN COLORADO... BÚSQUEDA Y APLICACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Como puede observarse en las opiniones vertidas por los estudiantes de la Facultad de Historia, hay un conjunto de inquietudes que versan sobre la enseñanza de la historia y que podrían sintetizarse de la siguiente manera: la necesidad de incorporar elementos pedagógicos que fortalezcan la preparación de los estudiantes y les permitan afrontar en mejores condiciones futuros compromisos docentes; la reorientación de ciertas materias e inclusión de otras para que el plan de estudios tenga una visión más integral; la correlación de las diferentes áreas que dan sustento al mapa curricular, que bien podría asociarse al reclamo de modificación al plan de estudios. Al mismo tiempo, entremezcladas, se advierten sugerencias en torno a la difusión de la historia, punto sobre el que poco se ha insistido.

En los últimos cuatro años, siempre que las condiciones administrativas y laborales lo han permitido, he impartido las cátedras de Enseñanza de la Historia y Difusión de la Historia, no siempre de manera continua. En la medida de lo posible, he llevado a cabo diversas actividades en ambas direcciones, afortunadamente con una excelente respuesta por parte de la comunidad de la mencionada dependencia universitaria. Algunos otros profesores también lo han hecho³⁵, con resultados que son de apreciar y tomar en cuenta.

En el ciclo escolar correspondiente al año 2019, se me responsabilizó de la asignatura Difusión de la Historia, a desarrollar con el 8 semestre, sección 03, integrada por trece alumnos. Pronto me di cuenta de que era un buen grupo, inquieto y participativo, deseoso de realizar tareas que ampliaran sus horizontes en torno a esta importante actividad. Siete hombres y seis mujeres, de los cuales tres mantenían vínculos con la docencia y, de una u otra forma, compromisos laborales relacionados con el nivel básico (Daniela Orozco Hernández, Claudia Kisai Paredes Hernández y Judith Guadalupe Jiménez Jaramillo); tres desarrollaban labores ajenas a la educación (Omar Tinoco Zarazúa, Fredy Méndez Pérez y Juan Carlos León Hernández). Los demás eran solo estudiantes (Rosa Izel Pedraza Flores, Viridiana Ramírez Figueroa, Nohemí Ruiz Hernández, Javier Álvarez García, Zuriel Karnaim Arzate López, Marco Antonio del Río Tovar y Jorge Gabriel Aburto Hernández).

El programa de la materia señalaba expresamente la necesidad de que el alumno conociera el significado de la difusión de la Historia, la manera en que esta puede llevarse a cabo y las áreas o espacios que dan cobijo a este quehacer. El reto principal, consistente en cómo darle forma a un discurso histórico que pueda ser transmitido a sectores sociales que no tienen que ver con la academia, fue objeto de análisis y despertó gran interés en la sección. Buena parte de los estudiantes coincidieron en que el curso era una buena oportunidad para demostrar que se podía construir una narrativa libre de ataduras técnicas,

35 Rebeca Ballín Rodríguez, “Experiencia docente sobre la materia de Difusión de la Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”, en *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*, coordinado por Oriel Gómez M., Elva Rivera G. y Graciela Sánchez A., Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013, 22-7.

que rompiera con la rigidez y los estereotipos tradicionales que por décadas han caracterizado a los historiadores. Así nació la propuesta de “Colorín colorado... Narrativas e historias para todos”.

Acostumbrados a entregar resúmenes, reseñas, ensayos, artículos y avances de investigación que obedecen a esquemas establecidos, manejo escrupuloso de fuentes y referencias, y un lenguaje que concede pocas posibilidades de recurrir a figuras literarias, elementos ficticios y el despliegue de la imaginación, a los estudiantes les fue difícil en un primer momento definir el tipo de trabajo que debían elaborar. Después, el anuncio de que los resultados serían expuestos en un evento abierto dirigido a profesores y alumnos de la facultad, al igual que a personas externas a la universidad vinculadas con el sector educativo y medios de comunicación, despertó entusiasmo y, en cierto modo, preocupación.

Paulatinamente se delineó la participación de los estudiantes. Al principio surgieron propuestas de diferente tipo: hubo quienes opinaban que lo más adecuado era redactar un cuento que tuviera sustento histórico, otros se inclinaban por leyendas o testimonios de personas que hubieran vivido algún suceso importante en su comunidad, no faltó quien manifestara simpatía por hacer uso de recursos propios del teatro. Finalmente, se tomó la decisión de adoptar el género narrativo. En su acepción más amplia, este refiere algún suceso, real o imaginario, que ocurre en un espacio y tiempo determinados; puede expresarse de manera oral o escrita, en prosa o poesía, preferentemente en tercera persona, sin excluir presentaciones en primera y segunda personas.

Desde luego que la pretensión no era desarrollar en el grupo un taller literario o trabajar técnicas que tienen que ver con la creación literaria. De cualquier manera, se hizo un planteamiento que retomó aspectos generales sobre cómo plantear una historia, el o los personajes involucrados, la evolución y desenlace de la trama, entre otros puntos. La amalgama de hechos históricos y ficción despertó el interés de los alumnos; el uso de materiales bibliográficos y hemerográficos, documentos y testimonios conjugados con elementos propios de la literatura, tuvo un efecto positivo e incentivó la participación. Este recurso, como lo asienta una especialista en formación docente,

[...] sustrae la mágica atmósfera que condimenta todo buen relato y naturaliza hechos, personajes y situaciones, pero, justamente, reubica a los alumnos frente a la idea de construcción narrativa: la ficcional y la histórica [...] que no reclama ni requiere del aparato erudito de la cita.³⁶

En lo sucesivo, el curso caminó por dos vías: por una, se daba cumplimiento al programa de la materia, mientras que, por la otra, las propuestas de los estudiantes eran motivo de análisis y revisión; en su momento, todos presentaron sus avances, leyeron los textos en construcción, y escucharon sugerencias, críticas. En más de una ocasión se rebasó el horario oficial. Durante las presentaciones hacíamos las veces de público escucha, asumiéndonos como estudiantes del nivel educativo al que presuntamente se dirigía la narración. Esos momentos, al margen de las cuestiones académicas, contribuyeron al hermanamiento del grupo y a la valoración del trabajo colectivo. Hubo otro aspecto en el que se puso de manifiesto la colaboración: los preparativos para el evento que habría de efectuarse en el auditorio de la Facultad de Historia. Javier Álvarez García, por citar un ejemplo, asumió el compromiso de diseñar el cartel, díptico y materiales plastificados para la difusión del evento. Lo hizo de manera didáctica, con dedicatoria para los niños y entrelazando elementos asociados con la historia. La misma disposición tuvieron los demás miembros de la sección en las diferentes tareas encomendadas.

“Colorín colorado... Narrativas e historias para todos”, tuvo verificativo los días 18 y 19 de junio de 2019. La actividad alcanzó una buena respuesta, tanto de autoridades, profesores, estudiantes e invitados³⁷. De los trece alumnos, participaron doce. La persona que no lo hizo acusó una circunstancia especial: seleccionó un tema, empezó a desarrollarlo, pero llegado el momento de exponerlo frente a sus compañeros, consideró que no era comprensible. Las semanas transcurrieron y pese al esfuerzo desplegado, no pudo concretarse la narrativa deseada. Llamó mi atención un detalle: ella laboraba por las

36 Ema Cibotti, *América Latina en la clase de Historia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016, 170.

37 Agradezco el apoyo brindado por la Mtra. Tzutzuqui Heredia Pacheco, directora de la Facultad de Historia, y la Mtra. Rebeca Ballín Rodríguez, secretaria académica de la misma dependencia universitaria. Gracias por sus atenciones.

mañanas en una institución educativa, tenía formación pedagógica y fue una observadora cuidadosa durante los ensayos. Su nivel académico quedó de manifiesto a lo largo del curso, lo que no pudo resolver fue su conversión de educadora a historiadora en ciernes.



Figura 2. Cartel del evento. Fuente: José Napoleón Guzmán Ávila, fotografía.

Acerca de las temáticas desarrolladas, siete de los alumnos se inclinaron por recreaciones más apegadas a hechos o manifestaciones

históricas³⁸; dos retomaron aspectos relativos al medio ambiente³⁹; uno prefirió incursionar en la medicina tradicional y confrontarla con la ciencia al conjugar “verdades humanas, verdades científicas y verdades cósmicas pero también [...] ficción [...] no puede tomarse como verídica [...] tampoco como fantasía [...] los personajes pueden ser reales, aunque no lo sean, o sí”⁴⁰; otro recurrió al deporte⁴¹ y, el último, trajo a colación el robo del Museo Nacional de Antropología e Historia perpetrado en diciembre de 1985⁴².



Figura 3. Tríptico. Fuente: José Napoleón Guzmán Ávila, fotografía.

- 38 “El emperador Maximiliano” (Nohemí Ruiz Hernández), “La batalla de un pueblo olvidado” (Judith Guadalupe Jiménez Jaramillo), “¿Qué escuchaba la gente en tiempos de la Revolución?” (Daniela Orozco Hernández), “Mi sueño favorito” (Juan Carlos León Hernández), “¡Juguemos a los bandidos y defensores!” (Viridiana Rodríguez Figueroa), “Naranja de Tapia a través de la tinta” (Marco Antonio del Río Tovar) e “Historia antigua de los judíos” (Fredy Méndez Pérez).
- 39 “Jorullo: el volcán que nació en el paraíso” (Rosa Izel Pedraza Flores) y “Nuestro lago, nuestra historia” (Javier Álvarez García).
- 40 “The meaning of life” (Zuriel Karnaim Arzate López).
- 41 “El estadio Morelos y yo” (Omar Tinoco Zarazúa).
- 42 “El robo de mil sueños” (Jorge Gabriel Aburto Hernández).

La historiografía mexicana ha sido proclive al estudio de los héroes nacionales: Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón, Benito Juárez García, solo por mencionar a los relacionados con el siglo XIX. Por razones ideológicas y políticas, otros personajes no han alcanzado esa dimensión y los propios historiadores, consciente o inconscientemente, excluimos a ciertos personajes y hacemos patentes fobias que impiden una lectura adecuada de actores y sucesos históricos. El Segundo Imperio y Maximiliano de Habsburgo, han sido motivo de análisis desde la perspectiva de la imposición de un príncipe extranjero, la resistencia republicana encarnada en Juárez y la lucha que este encabezó en contra de conservadores e imperialistas. Durante el periodo 1863-1867, México enfrentó la invasión de una potencia extranjera y defendió su soberanía, es incuestionable. Sin embargo, dar continuidad a la visión tradicional que hasta el momento ha prevalecido es ignorar medidas de carácter social y educativas que entonces se tomaron; conviene conocerlas para tener una mejor comprensión de una etapa que, pese a todo, es parte de la Historia de México.

No sé si Nohemí Ruiz Hernández quiso darle a su trabajo este enfoque⁴³. En las primeras líneas deja entrever que lo hará, cuando plantea a propósito de Maximiliano y María Carlota: “Te contaré un pequeño cuento sobre un señor y una señora que vivieron hace tiempo en nuestro país y que por desgracia, quizá no los conozcas o muy poco hayas escuchado en tus clases de Historia sobre ellos”⁴⁴. El relato en torno al miembro de la nobleza de Austria domina en el escrito. La autora reconoce que su llegada a México estuvo antecedida por una invasión extranjera y que Napoleón III buscó “apropiarse de nuestro territorio”. De igual manera, acepta que los emperadores “no tenían las cosas fáciles como les hicieron creer, no todos los mexicanos aceptaban al Imperio como forma de gobierno [...] muchos apoyaban a Benito Juárez”. En tono reivindicatorio, menciona las principales medidas de quien encabezara el Segundo Imperio:

⁴³ Nohemí Ruiz Hernández, “El emperador Maximiliano”, <https://www.youtube.com/watch?v=8MdSliL3vkQ&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz-7Y9oO-&index=12&t=13s>, 11:02 min.

⁴⁴ En las citas entrecomilladas cuya procedencia son los trabajos de los estudiantes, se respetó su sintaxis, puntuación y ortografía.

Bajo el mando de Maximiliano [...] se intentó hacer algunas cosas que ayudaran a los mexicanos, tales como: reducir las horas de trabajo y que los niños no pudieran trabajar, prohibió que se realizaran castigos a través de los golpes, de igual forma tuvo por iniciativa que los mexicanos decidieran y pudieran elegir la religión que mejor les pareciera [...].

Judith Guadalupe Jiménez Jaramillo, prefirió rescatar un episodio ocurrido en la población de Tacámbaro, Michoacán, en el que las fuerzas republicanas derrotaron al batallón belga de la emperatriz Carlota⁴⁵. Personificada como un soldado belga a las órdenes del barón Alfred van der Smissen, la estudiante decidió presentar un monólogo y explicar de esa manera los detalles que rodearon la batalla, cuyo desenlace permitió al general republicano Nicolás de Régules, el rescate de su esposa e hijos, retenidos previamente por los belgas. El enfrentamiento cobró vida al escuchar la voz apasionada de la joven, quien remató su intervención con la descripción del intercambio de prisioneros celebrado en Acuitzio del Canje, suceso en el que soldados belgas fueron canjeados por prisioneros mexicanos, lo que dio lugar a que se erigiera años después una plaza en Oudenaarde, Bélgica, en recuerdo de aquel acto. Esta adaptación para alumnos de secundaria, en palabras de la ahora egresada, es una invitación para que los jóvenes michoacanos conozcan y valoren un hecho histórico que tiende a olvidarse.

La Revolución (1910-1917), sigue siendo un tema atractivo para los estudiosos de la historia. Daniela Orozco Hernández⁴⁶, Juan Carlos León Hernández⁴⁷, y Viridiana Ramírez Figueroa⁴⁸, situaron sus colaboraciones en ese periodo. En el primer caso, la estudiante —educadora de formación— creó a “Charrín”, personaje confeccionado

45 Judith Guadalupe Jiménez Jaramillo, “La batalla de un pueblo olvidado”, <https://www.youtube.com/watch?v=kBw7uZ4m0VA&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz-7Y9oO-&index=6>, 10:21 min.

46 Daniela Orozco Hernández, “¿Qué escuchaba la gente en tiempos de la Revolución?”, <https://www.youtube.com/watch?v=UZsi4T78rwg&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=13>, 7:45 min.

47 Juan Carlos León Hernández, “Mi sueño favorito o soñar despierto”. El autor decidió no subir su intervención a la plataforma de YouTube.

48 Viridiana Ramírez Figueroa, “¡Juguemos a los bandidos y defensores!”, <https://www.youtube.com/watch?v=hmi7gMAcO6w&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=9>, 13:47 min.

en fieltro y ataviado a la manera de un revolucionario. Este fue el encargado de dar la bienvenida a los asistentes al evento y describir la música que se escuchaba durante el conflicto armado (mediante una animación audiovisual). El corrido, que abrevó del romance español y cobró forma y un marcado sentido social en el siglo XIX mexicano, encontró gran aceptación al calor de la lucha. Las características de este género musical, así como los temas abordados por compositores —anónimos en muchos casos, y hoy de dominio popular— fueron del agrado de un público que celebró que la disertación tuviera el respaldo de grabaciones musicales.



Figura 4. Fotografía de Judith Guadalupe Jiménez Jaramillo. Fuente: fotografía de José Napoleón Guzmán Ávila.

A Juan Carlos, le atrajo la idea de recordar a Emiliano Zapata, “el caudillo del sur”, quien con el paso de los años ha llegado a ocupar un lugar preponderante en el imaginario colectivo nacional. Lo hizo recurriendo a un sueño en el que aparecen involucrados tres adolescentes que cursan su tercer año de secundaria: Gerardo, Alejandro y Mariana. Seleccionados por su maestro para realizar un trabajo sobre el personaje revolucionario, se dan a la tarea de recabar datos, advierten su dimensión agraria y detalles de su vida personal, sobre lo que pocas veces se habla en las aulas.

Como todo movimiento social, la Revolución tuvo diferentes expresiones, una de las cuales fue el bandolerismo. Este fenómeno, al que Eric Hobsbawm llama bandolerismo social⁴⁹, le sirvió de marco a Viridiana para ofrecernos una amena charla sobre las repercusiones que este tuvo en una pequeña población michoacana, San Andrés Corú, enclavada en una de las principales zonas aguacateras del Estado. Sentado afuera de su casa, don Ramiro, “mi abuelo”, observaba a los niños jugar a la pelota, los colores, las escondidas, las carretillas. De andar lento, manos callosas y dedicado a su parcela, “sube al cerro muy temprano, con su machete en una mano y su guaje lleno de agua en la otra”, y se da tiempo para contar historias y proponer juegos: ¿por qué no juegan a los bandoleros y defensores? Quienes lo escuchan, preguntan impacientes en qué consiste el juego, y él hurga en sus recuerdos.

Verán, después de que el Señor Don Francisco I. Madero triunfó en la revolución mexicana junto con todos los revolucionarios, en México las cosas se pusieron muy difíciles, mucha gente vivía en la pobreza, aquí en San Andrés faltaba la comida, todas las familias cosechaban frutas para intercambiar en los mercados de Uruapan o con comerciantes de otros pueblos vecinos y al igual que aquí... pasaba en todo Michoacán y en muchos otros estados de la república. Fue por eso que muchos hombres que perdieron sus casas o sus familias por seguir la causa de la Revolución ya no tenían un lugar estable para vivir y comenzaron a robar a los pueblos que tenían poco, estos fueron conocidos como bandoleros. Se dice que al menos en Michoacán no hubo ningún pueblo que se salvara de las amenazas de estos grupos que cada día se hacían más fuertes y los

49 Eric Hobsbawm, *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Barcelona: Editorial Crítica, 2014.

intentos del gobierno por pararlos no eran suficientes; robaban comida, dinero y a veces hasta se llevaban a las muchachas.

Cuando corría el rumor o se escuchaba que venían los bandidos, la gente se escondía en barrancas o cuevas. Para evitarse problemas, dejaban comida a la vista y así evitaban que hubiera mayores destrozos. Pero llegó el día, recuerda don Ramiro, que el pueblo empezó a sufrir las incursiones de Inés Chávez García, uno de los bandoleros más famosos, temido por sus atrocidades y desmanes. Fue entonces que surgieron los defensores. Reminiscencias del abuelo, testimonios que los habitantes del lugar han transmitido al paso de los años, y que Viridiana pacientemente escucha, ordena y da forma con la idea de escribir una historia en la que se reconozcan sus coterráneos.



Figura 5. Fotografía de Marco Antonio del Río Tovar. Fuente: José Napoleón Guzmán Ávila, fotografía.

A Marco Antonio del Río Tovar, le atrae la poesía, dice ser un campesino, aunque su apariencia no lo denote, “que juega con las letras intentando ser un poeta”⁵⁰. Arraigado a su pueblo, “tierra que pica”, siente un profundo respeto por un hombre que vivió la Revolución, trabajó en Estados Unidos y se convirtió en agrarista. Primo Tapia

⁵⁰ Marco Antonio del Río Tovar, “Naranja de Tapia a través de la tinta”, <https://www.youtube.com/watch?v=olVSst02pHg&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz-7Y9oO-&index=10&frags=pl%2Cwn>, 4:59 min.

se llamó y su apellido complementa hoy el nombre de la población en la que nació, Naranja de Tapia, de la que también es oriundo el novel vate. Su trabajo está respaldado por tres historias, tres poemas que recogen el origen y devenir “de mi noble pueblo que se perdió en las hojas del olvido”, la del agrarista cuyo recuerdo está asociado a un monumento de hormigón, y la del joven que vive entre versos y testimonios heredados. Sus letras remiten a hechos pasados y anhelos de libertad.

Pensado para estudiantes de bachillerato, Fredy Méndez Pérez armó “Historia antigua de los judíos”⁵¹. Hay varios aspectos que llamaron su atención: “la historia hebrea, el surgimiento de sus patriarcas, la búsqueda de su tierra prometida y la pérdida de esta, así como la diáspora y su final desplazamiento por diferentes regiones del mundo”. Conocedor del tema y claro en cuanto a sus propósitos, construyó un relato en el que el personaje central es Elizabeth Holder, mujer afable que, luego de poco más de tres décadas de labor docente en la Universidad del Valle de México, resuelve jubilarse y compartir sus conocimientos y vivencias con unos niños.

Rosa Izel Pedraza Flores, originaria de una pequeña comunidad michoacana que lleva por nombre Mata de Plátano, perteneciente al municipio de La Huacana. Desde chica oyó hablar del volcán El Jorullo, pero pensó que se trataba solo de una leyenda⁵². Ahora sabe que no es así, lo comprendió cuando la maestra Juanita, una de las mejores docentes de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, les mostró a ella y a sus compañeros una litografía antigua. En ese momento supo que sí había existido un volcán. Se dio cuenta de que había nacido en terrenos de una hacienda, que fue la que le dio nombre. En clase, le hablaron de ríos cristalinos, cañaverales y hatos ganaderos; de la casa grande de cantera, y de unos jacales donde vivían trabajadores y esclavos negros. Sorprendida se enteró de que esos esclavos “eran muy importantes, pues eran muy altos, tenían mayor fuerza y resistencia en faenas pesadas, a diferencia de los indígenas que eran más pequeños y delgados”. Entre el trabajo cotidiano y los rezos vesperti-

51 Fredy Méndez Pérez, “Historia antigua de los judíos», <https://www.youtube.com/watch?v=3Vo1q9hXikw&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=5>, 13:23 min.

52 Rosa Izel Pedraza Flores, “Jorullo: El volcán que nació en el paraíso”. La autora decidió no subir su intervención a la plataforma de YouTube.

nos, transcurría la vida de los lugareños. Y de pronto, en un ya lejano 1759, la tierra se abrió, se escucharon estruendos y todo ardió con una furia implacable. “La arena incandescente, y las piedras al rojo vivo por todas partes y la lava que empezaba a brotar dejaban arrasada y quemada la tierra a su paso. Nada quedaba... la hermosura del valle se esfumó y la hacienda poco a poco desapareció”.

El lago de Cuitzeo, ubicado en el Estado de Michoacán, es el segundo más grande de México. Llegó a tener profundidad —“golpeaba la tierra con fuertes olas”— y a él acudían, siguen haciéndolo, aunque en menor cantidad, aves migratorias (garzas, patos, gallaretas, principalmente) del norte del continente americano. Proveía de pescado a los lugareños todo el año, tanto para consumo interno como para su comercialización. El lago salobre, al que los ribereños prefieren llamar laguna, es mágico, así lo aprecia Javier Álvarez García⁵³. En los pueblos, como en Copándaro de Galeana, en donde radica el autor, todavía se escuchan leyendas en torno suyo.

De chico escuchaba [...] de mis padres la leyenda del cerro de Manuna, que significa “lucero de la tarde” en purépecha, mismo que se encuentra al otro lado del agua. Cuenta la leyenda que de este cerro bajaban brujas por la noche y que cruzaban el lago en busca de aquellos que hubieran obrado mal durante el día, terminada la noche nadie sabía dónde quedaban las personas capturadas [...] decían que las brujas las dejaban caer en lo más profundo de la laguna y se aseguraban de que murieran ahogadas.

Javier, entusiasta difusor de la historia de su pueblo y la laguna, responsable de un blog que mantiene con gran pasión, se conduce por la situación que guarda la laguna: la disminución progresiva del cuerpo de agua, el vertido de aguas residuales, los desechos plásticos, las tolveneras que provocan enfermedades respiratorias, el olor nauseabundo, la muerte de animales que antes eran sustento y vida. Está consciente de que el lago no es solo un espacio que contribuye a la economía del lugar; es, también, un elemento que fortalece principios de

53 Javier Álvarez García, “El lago de Cuitzeo. Nuestro lago, nuestra historia”, <https://www.youtube.com/watch?v=dzctwQ7brPo&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9r-HGw9scz7Y9oO-&index=12>, 8:52 min.

identidad, tradiciones y costumbres. “Nuestra laguna nos hacía fuertes, y muchos lo ignorábamos”. Preocupado, por un momento decide prestar voz y escritura al lago, para que este pida ayuda y emita un mensaje que contribuya a su salvación.

Zuriel Karnaim Arzate López, siente atracción por la farmacopea tradicional, le sorprende cómo tantas personas logran curar sus males sin acudir al médico, recurriendo a remedios caseros herederos de una rica “cosmovisión ancestral”, en lo que concierne a la salud y la enfermedad⁵⁴. Afectado en su salud tuvo, como es entendible, problemas para asistir a clases, a pesar de lo cual mantuvo comunicación conmigo y pidió ser incluido en el programa. En ningún momento su condición fue impedimento para darle forma a un relato en que se mezcla la historia con tradiciones antiguas y mitos que rodean a la enfermedad. Tema que, por cierto, los historiadores han rehuído pues consideran no es de la incumbencia de nuestra disciplina sino de la antropología. A lo largo de su exposición aparecen los ajos con miel, el té de gordolobo, el agua medicinal que brota al pie del ahuehuete de Chalma (santuario localizado en el Estado de México), las prácticas medicinales de diversos grupos étnicos, otomíes y mazahuas en primer término. Todo es una suma de factores en los que se entremezclan lluvias, eclipses, calores, creencias religiosas.

La importancia de un equipo profesional de fútbol en una ciudad, en Morelia, la explica Omar Tinoco Zarazúa⁵⁵. Los recuerdos personales, familiares y de la ciudad, fluyen y ayudan a comprender el impacto que una actividad de este tipo tiene en el desarrollo de la sociedad: la convivencia entre personas de distintas clases sociales, la esperanza de los jóvenes de integrarse algún día al equipo, la alegría y la desesperanza cuando no se obtienen los resultados esperados. Del mismo modo, el impacto económico que de él resulta, aspecto que no siempre es valorado por autoridades y dueños de clubs.

El frustrado robo de “el Gran Museo” en el que se ven inmersos dos jóvenes de secundaria, tiene como respaldo el suceso ocurrido en

54 Zuriel Karnaim Arzate López, “The meaning of live”, <https://www.youtube.com/watch?v=gPtEfla2OX8&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=1>, 12:58 min.

55 Omar Tinoco Zarazúa, “El equipo Monarcas y su importancia para la ciudad”, por diversas razones no fue posible grabar su intervención.

diciembre de 1985 cuando dos delincuentes aprovecharon las fiestas decembrinas y sustrajeron diversos objetos del Museo Nacional de Antropología e Historia, situado en la Ciudad de México. Jorge Gabriel Aburto Hernández acude a la ficción en “El robo de mil sueños” y narra las peripecias en las que hampones y estudiantes se vieron envueltos⁵⁶.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza y difusión de la historia son todavía tema pendiente en el medio educativo mexicano. Luego de una primera fase en la que prácticamente se ignoró la necesidad de incorporar y desarrollar estas asignaturas, comenzaron a plantearse proyectos de investigación y publicaciones alusivas a ellas. En México, este fenómeno se dio con cierto retraso si lo contrastamos con lo ocurrido en Europa y los Estados Unidos. Sin embargo, un grupo reducido de investigadoras —principalmente— se abrieron paso en este campo e hicieron aportes pioneros que merecen reconocimiento hoy en día.

En el sector educativo, de manera gradual empezaron a contemplarse cambios en cuanto a la enseñanza de la historia. Se materializaron a partir de reformas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública, sobre todo la de 1993. El nivel básico y, posteriormente, la educación media superior, fueron objeto de una profunda transformación que incluyó la incorporación del enfoque por competencias, que priorizó la formación y vinculación de las instituciones educativas con el ámbito laboral. Esta orientación se convirtió, como se ha llegado a decir, en hegemónica, y sirvió de punta de lanza a otras políticas oficiales que también alcanzaron a la educación superior.

⁵⁶ Jorge Gabriel Aburto Hernández, “El robo de mil sueños”, <https://www.youtube.com/watch?v=EY6886HWxt8&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=8>, 13:37 min. Calificado como “el robo del siglo”, dos jóvenes universitarios aprovecharon el relajamiento de las medidas de seguridad un 25 de diciembre de 1985 y se introdujeron a través de los ductos de ventilación al Museo Nacional de Antropología e Historia. Perpetraron el hurto de 140 piezas mexicas, mayas y oaxaqueñas, entre las que se encontraban valiosas obras de arte precolombino como la máscara zapoteca del dios murciélago y artículos provenientes de la tumba del rey Pakal, de Palenque, Chiapas. Cuatro años después, las joyas fueron recuperadas. Véase: *El Universal*, México, 26 de septiembre de 2018, <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/el-robo-del-siglo-en-mexico-que-inspiro-una-pelicula>, (consultado el 2 de septiembre de 2020).

El entorno universitario no ha sido ajeno a esta transformación. En las escuelas y facultades de historia ha habido, en los últimos años, una mayor aceptación a la necesidad de incorporar en los mapas curriculares materias relacionadas con el aprendizaje y la difusión de la disciplina histórica. Ello ocurre a partir del reconocimiento de que un buen número de egresados optan por la docencia, cantidad que supera a quienes se incorporan a la investigación. Lo que sí es novedoso, es el aumento progresivo de egresados que deciden incorporarse a programas de posgrado, lo que se explica por el respaldo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología mediante su programa de becas.

En el plano de la docencia, y para el caso particular de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana, se advierten problemas que todavía no han sido superados, a pesar de que los integrantes de la planta académica reconozcan que deben darse cambios en la forma de conducirse en un salón de clase, que debe recurrirse a herramientas didácticas que enriquezcan y favorezcan la preparación académica de los estudiantes, que acepten la necesidad de recurrir a medios electrónicos y digitales hasta hace poco ignorados o desdeñados. Gracias a una serie de opiniones vertidas por estudiantes del séptimo semestre en el curso de Enseñanza de la Historia impartido en el ciclo escolar correspondiente a 2017, pudieron identificarse una serie de dificultades que pueden sintetizarse de la siguiente manera: existencia de un cuerpo académico mayormente habilitado en el área de la investigación; escasa preparación pedagógica de un número importante de profesores; uso limitado de herramientas didácticas; persistencia de métodos tradicionales de enseñanza. Sugerencias las hubo, desde modificar la disposición de los espacios, incrementar el trabajo práctico, incorporar recursos multimedia y plataformas, recurrir a la multidisciplinariedad, contemplar más materias que fortalezcan el ejercicio docente y modificar el plan de estudios.

En la búsqueda de que los estudiantes entraran en contacto y aplicaran otras herramientas didácticas que pudieran servirles en el desempeño de actividades futuras, propuse “Colorín colorado... Narrativas e historias para todos” en el año 2019. Durante un semestre, trabajé con una sección de octavo semestre, compuesta por trece alumnos. De manera paralela, se dio cumplimiento al programa de la materia de Difusión de la Historia y a la narrativa que cada uno de ellos tuvo a

bien seleccionar. Al final pudieron concretarse doce colaboraciones en las que se conjugaron elementos históricos y ficticios. A manera de balance, puede decirse que la iniciativa tuvo una excelente respuesta, que apeló al trabajo colectivo y que los resultados fueron expuestos no solo a la comunidad de la Facultad de Historia, sino a un público más amplio que incluyó a personas vinculadas con instituciones educativas y representantes de medios de comunicación.

En cuanto a los contenidos, sin duda que hubo textos mejor logrados y algunos que denotaron ciertas problemáticas y limitaciones. Por un lado, en todos los casos se realizó una investigación histórica que permitió darle soporte a la narrativa. Otro elemento que comportaba una decisión difícil, era determinar a qué tipo de público estaba dirigido el material; si se seleccionaba al sector educativo, era fundamental establecer el nivel escolar. Finalmente, la redacción se convirtió en el mayor reto de los estudiantes; la lectura que hicieron de sus textos frente a sus compañeros fue un ejercicio que todos valoraron, pese a que en un primer momento algunas opiniones u observaciones causaron ciertas molestias. En términos generales, considero que esta experiencia fue provechosa y demostró que es necesario impulsar tareas que nos permitan reflexionar sobre la pertinencia de la enseñanza y difusión de la historia en las dependencias universitarias avocadas al quehacer histórico.

7. BIBLIOGRAFÍA

Arcudia García, Isabel del Rosario y Francisco Alberto Pérez Piñón. “Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica”, en *Debates por la Historia*, coordinado por Guillermo Hernández Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2012.

Arias y Simarro, Concepción, *¿Cómo estudiar la Historia? Técnicas de apoyo para los profesores*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2004.

Ballín Rodríguez, Rebeca. “Experiencia docente sobre la materia de Difusión de la Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”, en *Currículo, formación y prác-*

tica docente en la enseñanza de la Historia, coordinado por Oriel Gómez Mendoza, Elva Rivera Gómez y Graciela Sánchez Almanza, 22-27. Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013.

Carrillo Rojas, Arturo y Jesús Arturo Carrillo López. “Hacia la formación de competencias docentes en la Licenciatura en Historia de la UAS”, en *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*, coordinado por Oriel Gómez Mendoza, Elva Rivera Gómez y Graciela Sánchez Almanza, res), 231-242. Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013.

Cibotti, Ema, *América Latina en la clase de Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

Evangelista Márquez, José Luis, Guillermo Hernández Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón. “Problemas actuales de la docencia universitaria”, en *Debates por la Historia*, coordinado por Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2012.

Florescano, Enrique, “Para qué enseñar la historia”, *Nexos*, 1.o mayo de 1999. <https://www.nexos.com.mx/?p=9250> (consultado el 18 de agosto de 2020).

Guerrero Hernández, M.a Gabriela. “La práctica docente: Tradición e innovación”, en *La enseñanza de la historia: sus implicaciones en el aula*, compilado por M.a Gabriela Guerrero Hernández y María del Rocío Rodríguez Román, 117-129. Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 2014.

Gutiérrez López, Miguel Ángel. “La práctica de la enseñanza de la historia, algunos problemas y posibles soluciones”, en *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*, coordinado por Oriel Gómez Mendoza, Elva Rivera Gómez y Graciela Sánchez Almanza. Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013.

Guzmán Ávila, José Napoleón. “Profe: ¿Cómo debo enseñar Historia?”, en *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, coordinado por Ana Zavala, 137-166. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo – Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2017.

Hernández Hernández, María Sara Araceli, *La docencia ¿una profesión a pesar del profesor?* México: Instituto Politécnico Nacional, 2010.

Hobsbawm, Eric, *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Editorial Crítica, 2014.

Lamonedá Huerta, Mireya, “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, n.o 5, 1998. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000506>, (consultado el 20 de agosto de 2020).

Latapí Escalante, Paulina. “Construyendo sobre las miradas en torno a la Enseñanza de la Historia”, en *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos*, coordinado por Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró, vol. II, *Conservación de la memoria histórica: Enseñanza, Patrimonio y Acervos Antiguos*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 2012.

Lima Muñiz, Laura H. y Rebeca Reynoso Angulo, “La enseñanza y el aprendizaje de la Historia de México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria”, *Clío & Asociados*, n.os 18-19, 2014, 41-62. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47512/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (consultado el 18 de agosto de 2020).

López-Cureño, Sonia Miriam, “El modelo de competencias en educación superior, análisis, funcionalidad e importancia”, *Acta Educativa* vol. 2, n.o 1, 2019. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/04/22/el-modelo-de-competencias-en-educacion-superior-analisis-funcionalidad-e-importancia/>, (consultado el 14 de agosto de 2020).

Magallanes Delgado, María del Refugio, Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez. “Una mirada al aula de licen-

ciatura en historia de la UAZ. Docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje significativo”, en *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*, coordinado por Oriel Gómez Mendoza, Elva Rivera Gómez y Graciela Sánchez Almanza, 243-253. Morelia: RENALIHCA – Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013.

Pagés, Joan y Sebastián Plá. “Introducción”, en *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, coordinado por Sebastián Plá y Joan Pagés, 5-12. México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

Pérez Escutia, Ramón Alonso. “Felipe Ángel Gutiérrez Martínez”, en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez Escutia, 57-70. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

Pérez Escutia, Ramón Alonso. “José Enrique Reyes González”, en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez Escutia, 71-79. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

Pineda Soto, Adriana. “José Corona Núñez”, en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez Escutia, 45-49. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

Plá, Sebastián, “Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social”, *Diálogo andino*, n.º 53, 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-268120117000200033> (consultado el 22 de agosto de 2020).

Plá, Sebastián y Paulina Latapí Escalante. “La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México”, en *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, coordinado por Sebastián Plá y Joan Pagés, 193-215. México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

Rodríguez Román, María del Rocío. “Enseñar a enseñar Historia: Una tarea pendiente en la educación media superior y superior”, en *La enseñanza de la historia: sus implicaciones en el aula*, compilado por M.^a Gabriela Guerrero Hernández y María del Rocío Rodríguez Román, 95-115. Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 2014.

Sáenz de Sicilia, Silvia Cirett. “El perfil del historiador. La formación del historiador como docente”, en *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*, coordinado por Lorena Llanes Arenas. México: Palabra de Clío. Asociación Civil de Historiadores Mexicanos, 2012.

Sánchez Díaz, Gerardo, Dení Trejo Barajas y Marco Antonio Landavazo, coords. *Encuentro y Memoria. El Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en su vigésimo quinto aniversario*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012.

Sánchez Quintanar, Andrea, “Enseñar historia en la universidad y fuera de ella”, *Perfiles Educativos*, n.º 68, 1995. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206809> (consultado el 22 de julio de 2020).

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de la enseñanza en México*. México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 2002.

Székely Pardo, Miguel. “Avances y transformaciones en la educación media superior”, en *Los grandes problemas de México. Educación*, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, vol. VII, 313-336. México: El Colegio de México, 2012.

Tuirán, Rodolfo y Christian Muñoz. “La política de educación superior: Trayectoria reciente y escenarios futuros”, en *Los grandes problemas de México. Educación*, coordinado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, vol. VII, 360-390. México: El Colegio de México, 2012.

Zavala Castro, Arminda. “Panorámica general de la institución”, en *Facultad de Historia de la Universidad Michoacana 1973-2005*, coordinado por Arminda Zavala Castro y Ramón Alonso Pérez

Escutia, 34-35. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

Material audiovisual

Aburto Hernández, Jorge Gabriel, “El robo de mil sueños”, <https://www.youtube.com/watch?v=EY6886HWxt8&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=8>, 13:37 min

Álvarez García, Javier, “El lago de Cuitzeo. Nuestro lago, nuestra historia”. <https://www.youtube.com/watch?v=dzctwQ-7brPo&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=12>, 8:52 min.

Arzate López, Zuriel Karnaim, “The meaning of live”. <https://www.youtube.com/watch?v=gPtEfIa2OX8&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=1>, 12:58 min.

Del Río Tovar, Marco Antonio, “Naranja de Tapia a través de la tinta”. <https://www.youtube.com/watch?v=olVS8t02pHg&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=10&frags=pl%-2Cwn>, 4:59 min.

Jiménez Jaramillo, Judith Guadalupe, “La batalla de un pueblo olvidado”. <https://www.youtube.com/watch?v=kBw7uZ-4m0VA&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=6>, 10:21 min.

Méndez Pérez, Fredy, “Historia antigua de los judíos”. <https://www.youtube.com/watch?v=3Vo1q9hXikw&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=5>, 13:23 min.

Orozco Hernández, Daniela, “¿Qué escuchaba la gente en tiempos de la Revolución?”. <https://www.youtube.com/watch?v=UZsi4T78rw-g&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=13>, 7:45 min.

Ramírez Figueroa, Viridiana, “¡Juguemos a los bandidos y defensores!”. <https://www.youtube.com/watch?v=hmi7gMAcO6w&list=PL06oXkdo0YQIVGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=9>, 13:47 min.

Ruiz Hernández, Nohemí, “El emperador Maximiliano”. <https://www.youtube.com/watch?v=8MdSliL3vkQ&list=PL06oXkdo0YQI-VGppEk9rHGw9scz7Y9oO-&index=12&t=13s>, 11:02 min.

CAPÍTULO 3. OTRAS FORMAS DE ENSEÑAR HISTORIA: ARTE E INTERVENCIÓN EN EL LIBRO AUTOBIOGRÁFICO Y COMUNITARIO¹

María Guadalupe Chávez Carbajal

1. SALIR DEL AULA TRADICIONAL PARA CONSTRUIR NUEVOS ESPACIOS DE ENSEÑANZA

No estoy preparada para enseñar, fueron las cinco palabras que me dije la primera vez que pisé un aula en mi carácter de docente; desde entonces, han pasado poco más de un par de décadas de aprendizaje y revaloración de las diversas enseñanzas y saberes que he encontrado en los distintos planos de la docencia. Estas líneas son un relato personal que habla de esa labor y en ella, se fusionan tres planos: la enseñanza de la historia, la investigación y los talleres comunitarios de educación artística. Transitar entre el aula universitaria y los talleres ha sido liberador, son dos vías opuestas, pero no distantes de enseñanza-aprendizaje de la historia y las artes visuales.

En esta narrativa íntima de las rutas pedagógicas y algunas de las acciones con las que he tratado de transformar la realidad social adversa de niños, niñas y jóvenes, me han acompañado estudiantes y profesores preocupados por ¿cómo y a quién enseñamos historia?, ¿qué y cómo nos gustaría que fuera pasado mañana? En lo particular, además de esos cuestionamientos también ha sido mi re-encuentro frontal con la vulnerabilidad y la exclusión social, dentro y fuera del aula, con el resguardo del arte para transitar por la inclusión y el trabajo en comunidad como herramienta de transformación de la realidad social y el aprendizaje escolar. Es una experiencia metodológica vívida, diversa, de largo aliento y en resiliencia. Me explico.

¹ El texto se deriva del proyecto de investigación *Rescate de la memoria histórica e identidad cultural a través del arte y la acción social comunitaria*, financiado por la Coordinación de la Investigación Científica de la UMSNH.

A lo largo de buena parte de mi vida como historiadora, creí que mi función era ser investigadora más que docente, incluso atrasé mucho tiempo mis funciones en la docencia. Eso de investigar por largas jornadas en archivos y escribir sobre temas históricos era realmente lo mío, durante mi juventud me parecía genial y me concedía cierto estatus por encima de cualquiera que “solo enseñaba historia” basándose en los libros que yo, u otro(a) colega había escrito. Al margen de toda la ignorancia y arrogancia que implica semejante idea, erróneamente durante un largo tiempo superpuse la poca historia que escribía, de la que pretendía saber (la aprendida por las enseñanzas de todos mis profesores desde el nivel básico hasta el posgrado) y la que creía enseñar en las aulas universitarias.

Ni por asomo intuía o daba cabida a la idea de que

[...] la historia es en sí misma [es] un conocimiento tan vasto que nadie (profesor o historiador) puede conocerla completamente [...] sino solamente una parte de ella, *fruto de sus preferencias y opciones personales (que son también sociales y autobiográficas)*. De esto se sigue que la comprensión de la enseñanza de la historia debería empezar por preguntarse acerca de la “cantidad” y de la “calidad” (historiográfica/ideológica) de la historia que cada profesor individualmente considerado posee en términos de saber/ignorancia, así como en términos de saber/preferencia.²

Bajo esos criterios y reconsiderando una valoración crítica del currículum, la política educativa y los espacios de la escuela, inicié el cuestionamiento sobre mi reducida práctica real de la enseñanza y tomándola en lo sucesivo como objeto de investigación, trato de proceder con cautela para no asociarla “con aquello que ha de ser impuesto a los enseñantes a causa de su legitimidad científica”³. Siguiendo a Zavala, opté por comprender y mejorar la práctica de la enseñanza desde la práctica misma y recapacitando en el papel que juega “el conocimiento formal académico en la teorización producida por los

2 Ana Zavala, “Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza”, *Praxis Educativa*, vol. 1, n.º 2, 2006, 99 [las cursivas son mías].

3 *Ibíd.*, 88.

enseñantes en relación a su propia práctica”⁴. ¿Cómo enseñar?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué y a quién enseñar? Son las preguntas clave.

Estoy convencida de que no bastan los grados académicos y saber historia, para “saber enseñar” o divulgar la historia, más allá del escrutinio y valoración de nuestros pares. Varios docentes trabajamos con el propósito de alcanzar los “porcentajes de calidad” que impacten directamente en nuestros estímulos y compensaciones económicas, desdeñando así, buena parte de nuestra función social⁵. Por otro lado, la enseñanza-aprendizaje no solo se logra en la escuela y lo estamos confirmando en el actual confinamiento sanitario por el COVID-19, experiencia de la que más adelante hablaré brevemente.

Son diversos los espacios y metodologías en los que es posible asumir la consigna de transformar el sistema educativo o la forma en la que enseñamos, y un ejemplo de esto último, es nuestra propuesta de intervención comunitaria que cada verano intenta aplicar formas innovadoras ante la imposibilidad de hacerlo con el sistema educativo y sus mecanizados ciclos escolares⁶. Más allá de lo panfletario que para algunos docentes resulte la consigna de *transformar el sistema educativo o la forma en que enseñamos*, es una divisa que me persigue desde hace tiempo, cuando me vi empujada a dar de dieciocho a veinte horas de clase a la semana, más de las que emocionalmente podía ofrecer. Luego de aceptar que la compleja estructura monolítica de la educación pública era imposible de *remover*, dado su funcionamiento vertical, y que esos procesos revolucionarios más que plumas, tinta y papel, requieren de muchas discusiones, del diálogo para generar acuerdos, consensos, ejercicios de reflexión en comunidad y autoevaluaciones desde la ética y la honestidad, además de un inacabable etcétera; después de todo ello, en un acto de rendición temporal, entendí que, inicialmente solo podía cambiar gradualmente mi propia práctica docente; y esto tampoco estaba exento de dificultades y sinsabores.

4 *Ibíd.*

5 Fernando Hernández y Juana María Sancho, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona: Paidós, 1993; Luis Porter, *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, 2003.

6 Estas actividades comunitarias han sido un trabajo colectivo que inicié con la fotógrafa e historiadora Agripina Alfaro Trujillo, responsable del Archivo Fotográfico del IIH-UMSNH, en el que siempre se han involucrado mis alumnos de la UMSNH.

Los tropiezos y las dudas forman parte del camino por el que sigo transitando, y si bien en ningún momento creí que fuera sencillo, no contemplé los altibajos a los que podría enfrentarme; por ejemplo, en el tiempo que transcurre entre los distintos ciclos escolares se nos puede ir la juventud y buena parte de la vida productiva, lidiando con los caprichos del sistema educativo, interesado más en lo cuantitativo que en la supuesta calidad o excelencia educativa que pregona. Por otro lado, situarse al frente de un aula sobrepoblada o semivacía puede resultar aterrador en ambos casos y más si eso viene acompañado por el *escandaloso* silencio de los alumnos, los programas de estudio desfasados e impuestos por la escuela y los profesores, que nos vemos obligados a estar tiempo completo en el aula sin el menor deseo, o capacidad, para conocer las circunstancias particulares de cada estudiante sumergido en el silencio. Ese silencio fue, por mucho tiempo, mi principal enemigo y a toda costa trataba de eliminarlo en lugar de tomarlo como una oportunidad de integración entre docentes y alumnos. Temía al silencio porque, quizás como dice Laura Duschatzky, “Tememos al silencio que nos deja más expuestos a vernos, más despojados de representaciones que nos protegen”⁷. La pérdida de esta protección en algunos casos genera un ambiente de desánimo en ambas partes.

El silencio y los códigos ocultos del aula, generan un ambiente denso que puede bloquear la enseñanza-aprendizaje, propiciando además, situaciones de estrés y violencia. Aunque desde hace un par de lustros en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se estableció un sistema de tutorías para ayudar a los estudiantes con problemas motivacionales, de habilidades para el estudio y el trabajo, así como el apoyo académico, psicoemocional y orientación, no hay algo semejante para la planta de profesores. Pareciera que somos inquebrantables emocionalmente⁸, pero en las actuales circunstancias de confinamiento han quedado al descubierto nuestras múltiples fragilidades, y la ineficacia de nuestros modelos de enseñanza; hoy en día

7 Laura Duschatzky, *¿Cómo disfrutar de mis clases? Cartas del siglo XXI entre dos profesoras españolas y una asesora pedagógica argentina*, Madrid: Ediciones Morata, 2019, 48.

8 Por otro lado, aún no podemos valorar el impacto real de este programa; en cambio, se ha detectado que miles de estudiantes desconocen la existencia y finalidad del plan de tutorías que pretende ser un modelo integral para la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. A esta institución me refiero a lo largo del capítulo.

vemos a varios de nuestros alumnos sumidos en el agobio, sin posibilidades de recibir una educación virtual o en línea; también, a colegas docentes invadidos por el miedo al uso de herramientas “ajenas” al aula tradicional y, sobre todo, temerosos de que los estudiantes vean su confusión ante todo lo que para ellos tienen de desconocido las aulas virtuales y los diversos recursos de las tecnologías educativas.

Sumado a lo anterior, ¿cómo lograr el acto transformador de la enseñanza histórica cuando los alumnos y profesores no queremos ser analíticos y críticos, ya sea por ignorancia, pereza o resistencia, y solo nos limitamos a repetir los conocimientos que nos fueron transmitidos sin reflexionar en ellos?⁹ Unos y otros asumimos que historia solo son los hechos del pasado; lo que enseñamos no produce sujetos críticos porque nos limitamos a,

[...] explicar totalidades o a formar capacidades de fabricación de un futuro saturado de sentido [debemos apostar] a desacelerar el tiempo y producir otra temporalidad, concreta, tangible, experiencial. El valor de la historicidad no está, entonces, en el pasado como lo que aconteció, explica el presente y diseña un futuro, sino en el testimonio de plurales experiencias temporales cuyos sentidos sólo pueden “revelarse” desde las *inquietudes contemporáneas y situacionales*.¹⁰

Un ejemplo es la elaboración del libro comunitario y la representación del concepto de héroe que los niños de Tlacotepec nos mostraron en el 2018-2019 (del cual hablamos más adelante), proyecto mediante el cual nos revelaron cómo conciben el tiempo, su espacio y cómo historizan la memoria de lo familiar y su comunidad. Escriben sobre su pasado desde el presente y así entienden la historia que les enseñan en la escuela.

Por otro lado, resulta insuficiente el semestre para escucharlos a cada uno cuando deciden hablar, tampoco he logrado leer las distintas maneras en que habitan y se apropian del aula. Como resultado, enseñar historia y “enseñar a enseñar historia” ha sido un reto a lo largo

9 María Acaso, *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid: Catarata, 2014, 44.

10 Duschatzky, ¿Cómo disfrutar de mis clases?, 101 [las cursivas son mías].

de estos años, y más cuando los programas de estudio, con todo y sus anacronismos, en teoría proyectan diversas cosas y en el día a día del contexto universitario logran muy poco. Esto último se refleja de forma directa en el ámbito escolar, mismo que vive una agonía lenta con bajos índices de ingreso y titulación, en su mayoría en el área de Humanidades de la UMSNH y un elevado porcentaje de deserción particularmente en la Licenciatura de Historia¹¹. El panorama en el posgrado no es tan diferente, aunque no tiene la misma dimensión del problema gracias a las becas del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT); ingresan pocos estudiantes y casi siempre se titula la mayoría.

Este marco, entre otros factores, habla de una crisis en la enseñanza de la historia en el interior de las aulas universitarias, apatía por el estudio de la historia y la “ausencia” de una conciencia histórica; lo observamos constantemente en nuestra práctica docente y en el análisis de la misma, razón por la cual desde hace algunos años tratamos de encontrar solución en el ejercicio práctico y el análisis pedagógico, sobre cómo escribimos, investigamos, enseñamos y divulgamos la historia los profesores de la Universidad Michoacana. Para mí lo más importante de ese complejo interrogante ha sido determinar cómo atender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia frente a la realidad ineludible de la descomposición en el tejido social en el ámbito urbano y rural, de dónde provienen nuestros sujetos de enseñanza. Ante la zozobra de esa circunstancia, recurro de forma gradual a la propuesta metodológica de intervención comunitaria, que llevo paralelamente cada verano.

Bajo este contexto, se hace necesario continuar en el análisis de mi práctica docente, y desde la resiliencia¹². La valoración de mi práctica

11 Así lo registraron durante el ciclo 2015-2019, los indicadores de calidad del programa federal PFCE (Proyecto para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa) implementado por la Secretaría de Educación Pública para apoyar a las universidades públicas de México.

12 Ese proceso lo inicié gracias a los cuestionamientos de la doctora Ana Zavala, en el otoño del 2015; dos años después publiqué los primeros resultados. Véase: María Guadalupe Chávez Carbajal, “Entre la reflexión y la investigación. Un juego de espejos en la enseñanza de la historia”, en *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, coordinado por Ana Zavala, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2017.

educativa ha tomado varios rumbos, uno de los cuales pasa por cómo enseño a los que enseñan historia, en especial a los estudiantes de la Maestría en Enseñanza de la Historia. Otro rumbo o fase es, cómo ha influido el uso de las imágenes en mi enseñanza-aprendizaje. En ese recorrido, reconozco que inicialmente mi práctica educativa se sostenía en un andamiaje fosilizado, adquirido en mis años de estudiante universitaria y en el limitado trabajo de investigación que venía desarrollando desde mi paso por la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana y coronado en mis años de profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones Históricas de la misma universidad. De forma intuitiva, durante mis primeros años de docente daba por hecho que el trabajo de investigación histórica otorgaba, automática e implícitamente, las capacidades pedagógicas para “enseñar historia”¹³; cuán equivocada estaba. Me di de bruces con la realidad de las aulas y sociocultural. En los años 90, no elegí ser docente, era muy joven y más irreflexiva; en ese entonces no pude escapar de una orden del contexto laboral y aproveché la primera oportunidad para abandonar —temporalmente— el rol de profesora.

El autocuestionamiento sobre mi reducida práctica real de la enseñanza me ha llevado, desde el encuentro en las aulas con la Dra. Zavala, a ver mi práctica educativa como objeto de investigación para no asociarla “con aquello que ha de ser impuesto a los enseñantes a causa de su legitimidad científica”. Decido comprender y mejorar mi práctica de la enseñanza desde la práctica misma y recapacitando en el papel que juega “el conocimiento formal académico en la teorización producida por los enseñantes en relación a su propia práctica”¹⁴. ¿Cómo enseñar?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué y a quién enseñar?, son las preguntas clave frente a lo que sigo escuchando constantemente: “la historia es aburrida”, y lo es por la pedagogía tóxica que se utiliza para enseñarla.

La historia es aburrida lo dicen los niños y jóvenes que atienden mis alumnos de la Maestría en Enseñanza de la Historia (MEH); por tal

13 Este tema es una constante discusión con algunos colegas cuya arrogancia raya en la ignorancia, porque defienden a ultranza la autonomía de la historia frente a la pedagogía y la didáctica, no necesitan de esas ni de otras disciplinas para enseñar historia; esas capacidades, y otras más, se las ha otorgado su investidura de doctores en historia e “investigadores”.

14 Zavala, “Caminar sobre los dos pies”, 88.

razón, los maestrandos trabajan empeñosamente en variadas propuestas y dinámicas didácticas en sus respectivos proyectos de tesis con la idea de ayudar a sus pequeños alumnos y alumnas a interesarse por la historia. En este sentido, ¿qué puedo decir de mis estudiantes del nivel licenciatura? El desgano de un buen número de chicos me interpela y obliga a observar su silencio, a recapacitar en formas alternativas de enseñar, con el fin de que sean sujetos críticos, pero, ¿cómo lo puedo alcanzar si me limito a reproducir lo que ellos aborrecen?: una clase mecánica y rutinaria de 45 minutos donde no se le da la palabra a los estudiantes, ni se cuestiona lo que establecen los libros del curso; con estas acciones, inconscientemente, los docentes apagamos el murmullo interno que llevamos cada uno de los que nos encontramos en el aula.

Sin duda, durante mis primeros años de docencia, me guiaron mis miedos y no me dejaban escuchar ese murmullo al que se refiere Laura Duschatzky como el “secreto que todos y cada uno tenemos dentro” y que puede convertirse en la condición para que podamos enseñar; es necesario escucharlo. “Escuchar nuestro murmullo, el de los alumnos y el que se teje entre ambos. Escucharlos no como respuestas a alguna pregunta sino como puentes que posibilitan encuentros. Tan solo eso: *el murmullo*, como una forma de preservar el encanto”¹⁵. En mi caso, ese murmullo lo develaron las imágenes, pero no en el ámbito universitario; la revelación brotó en la convivencia con los niños que atiendo cada verano y con los cuales trabajamos y dialogamos en total libertad. ¿Por qué no hacer lo mismo con los alumnos universitarios dentro del aula y compartirles esa experiencia con el arte comunitario y hacerlos partícipes?

Si bien antes de la pandemia usaba frecuentemente las imágenes como mediadores didácticos, durante el encierro, han sido fundamentales para la creatividad artística e imaginación para el diálogo educativo; nos han permitido ampliar el intercambio de ideas y la generación de preguntas multidireccionales. En el actual periplo pandémico las

15 Laura Duschatzky, “En busca del murmullo perdido” en *Experiencia y alteridad en educación*, compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa, Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones/FLACSO, 2009, 205. Esta hermosa reflexión la detonó una entrevista que la autora le escuchó al escritor Gustavo Martín Garzo donde él señala que: “Tu vida guarda un secreto, eso nos dicen todos los libros que existen. Escuchar el murmullo de ese secreto, hacerle justicia, a eso, llamamos verdad”.

propuestas de Inés Dussel y María Acaso, son de gran apoyo porque cuestionan el concepto de aprendizaje, aula y educación artística y el de la mirada frente al innegable surgimiento de nuevas alfabetizaciones, producto, en buena medida, de las múltiples tecnologías de la comunicación e información que a su vez han generado nuevos textos y lenguajes culturales, muchos de los cuales ya se habían originado en el aula y ahora cobran nuevos sentidos¹⁶.

Desde estas consideraciones, observo que la mayoría de los chicos aprenden, pero no lo que les enseño, en parte por la rigidez del programa de estudios y por los espacios invisibles de tensión que generamos en el aula y una más, de gran importancia, mi falta de empatía e incapacidad para enseñar en el aula y mi resistencia para habitarla¹⁷. En los primeros años de docencia, mi actitud poco hacía por ayudar a los estudiantes a interpretar el hecho histórico, o motivarlos a ejercer un pensamiento crítico. ¿Cómo se empezó a transformar eso? Un primer paso fue reconocer y enfrentar mis propias deficiencias como enseñante, y uno segundo, cuestionarme ¿cuándo y por qué normalicé la idea de que la historia era aburrida para los estudiantes y también para mí? Ahora, “descubro” que es un asunto colectivo que involucra a quiénes enseñan, qué enseñan, a quiénes y éstos qué aprenden¹⁸. También es reconocer y delimitar, para desecharlo, el ambiente coercitivo de la pedagogía tóxica del sistema educativo que en la práctica se finca, como lo explica María Acaso, en una metodología sexista, clasista, racista, homófoba, con tendencia a formar consumidores eternamente aburridos y sujetos a los estereotipos y representaciones visuales insustanciales; en suma, se basa en el sometimiento a dinámicas como pasar lista, coaccionar a los estudiantes con trabajos, exámenes, castigos y burlas cuando no cumplen con la tarea, generando consciente o inconscientemente un ambiente estresante y desagradable en el aula;

16 Inés Dussel, “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, compilado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, Buenos Aires: Manantial/FLACSO/Osde, 2014.

17 Acaso, *La educación artística no son manualidades*.

18 Zavala, “Caminar sobre los dos pies”, 89.

Ansiedad, traumas, desespero. ¿Quién no se ha sentido humillado alguna vez en alguna actividad educativa?, ¿quién no ha tenido pesadillas con algún profesor?, ¿quién no ha derramado alguna lágrima por más de una injusticia en el colegio? Sancionar, ejercer el poder, tener la posibilidad de amargarle la vida a alguien. Resulta tan fácil caer en el abuso y tan difícil hacer explícito ese poder y compartirlo...¹⁹

Considero que la pedagogía tóxica es la principal responsable de ese aburrimiento que se le adjudica a la historia, al menos así lo observo en los nuevos grupos que atiendo cada semestre²⁰, siempre hay jóvenes que me cuentan que algún(a) profesor(a) los(as) reprobó o estuvo a punto de hacerlo, porque no entregaron las tareas o porque no lograron cubrir el porcentaje necesario de asistencias a clases, para gozar del derecho a hacer el examen final con el que se les calificará el semestre completo. Me lo relatan porque se sorprenden que yo no pase lista y tampoco haga exámenes, solo les pido que leamos y discutamos, según ellos, lecturas “raras”, que los motivan o bloquean, para responder mis preguntas “aún más raras”.

En mi clase de Historia Social del Arte, los alumnos y yo nos hemos negado a verla como una secuencia lineal del arte arquitectónico de la cultura occidental, los estudiantes prefieren hablar sobre sus gustos musicales, escritores favoritos o el tema de tesis que pretenden desarrollar para obtener el grado, también les atraen más los videojuegos o series de moda en *streaming* e incluso simplemente hablar sobre las dificultades que tienen para entender y aprobar algunas otras asignaturas. Una discusión muy recurrente es si el grafiti y los tatuajes pueden ser considerados arte, invariablemente se generan polémicas muy enriquecedoras al respecto y todo el tiempo cuestionan el rechazo de sus autoridades escolares, para que ellos tomen esos temas como proyectos de tesis; lo mismo sucede con el *performance*, los discursos visuales de las autodefensas en Michoacán²¹, las redes sociales, los videojuegos como herramienta para la enseñanza de la historia,

19 Acaso, *La educación artística no son manualidades*, 47.

20 Generalmente doy clases en el penúltimo o último semestre (séptimo y octavo) de la Licenciatura en Historia.

21 Grupos de autodefensa ciudadana contra el crimen organizado.

etcétera. La conclusión a la que hemos llegado, en esas acaloradas conversaciones, es que *el arte es lo que queremos que sea*.

Cuando me toca el último semestre de la Licenciatura en Historia, a veces es una agonía porque los chicos y chicas constantemente toman el tiempo de nuestra asignatura para discutir asuntos de su fiesta y acto de graduación; no sé qué les alegra más, si liberarse de sus profesores o tener la ilusión de que al concluir la carrera encontrarán un buen trabajo, o podrán iniciar un posgrado de calidad, con una beca superior al salario mínimo de cualquier obrero o burócrata mexicano. Un reducido porcentaje mantiene el optimismo y logra lo planificado, pero es un número mayor el de los egresados que terminan en el subempleo.

En este ámbito de constante desolación y expectativas, muchas de mis acciones pedagógicas son guiadas por la intuición más que por parámetros curriculares, en parte, porque las asignaturas que doy facilitan el que los estudiantes se expresen con libertad; pero también procuro escuchar su opinión²². Historia Social del Arte y Enseñanza de la Historia, hasta el momento, son el “patito feo” del mapa curricular de la Licenciatura en Historia; para mí, son la oportunidad de dialogar con los estudiantes, de aprender a escucharlos y tratar de entender sus filias y fobias, pero sobre todo de respetar sus opiniones, costumbres y preferencias.

Las actividades artísticas han sido un vehículo potente de comunicación en ambas asignaturas, con ellas, hemos logrado el diálogo y aprendizaje horizontal y múltiple; ¿qué nos mueve o conmueve a nosotros como observadores-escuchas de una obra de arte?, ¿cómo nos autorrepresentamos frente al otro por medio de los colores, formas, texturas y líneas?, ¿cómo escribimos visualmente nuestros sueños, emociones y pesadillas?²³ ¿Qué importancia le damos a la imaginación para leer y escribir historias? ¿Somos capaces de disfrutar un poema o de crearlo?

22 Desde hace algunos años, al inicio del semestre les presento el programa de la asignatura y, luego de discutirlo, lo rehacemos de común acuerdo con el compromiso de ambas partes de concluirlo en tiempo y forma. Solo así cubro puntualmente el ciclo escolar.

23 Buena parte de estas dinámicas me las sugirió la artista visual y arte terapeuta Guadalupe Rosas.

Seguiré sin entender el peso ínfimo que se le da al arte y a la enseñanza, en un mapa curricular donde desaparecieron el inglés, el francés y la arqueología, donde tampoco se contempla la antropología, la historia cultural, donde no existen Asia, África, Oceanía, la historia demográfica y la estadística. Sin duda, urge una renovación del plan de estudios generales y de más preparación pedagógica en la plantilla de docentes entre los que me incluyo.

2. RE-CONOCERNOS EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Es un desafío enseñar en estas aulas, donde prima la diversidad. Donde tengo que probar varias estrategias para enseñar y no convertirme en mero informador. Entonces, retomo la pregunta: ¿qué nos pasa cuando elegimos enseñar en estos contextos?, ¿qué nos pasa cuando elegimos educar a adolescentes excluidos?

Benjamín Oksman²⁴

El camino por la utopía nos condujo a Tlacotepec²⁵, Michoacán, pequeño pueblo de escasos tres centenares de habitantes que nos dio la bienvenida para participar en las primeras jornadas culturales de su historia, a realizarse en la sala de cultura de la jefatura de tenencia. La invitación nos la hizo el Grupo Tlacotepec A.C., lugareños preocupados por llevar la cultura a su *matria*, en un evento al que

24 Testimonio del educador Benjamín Oksman de Neuquén (Argentina) en Inés Dussel y Silvia Finocchio, comps., *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003, 38.

25 Pueblo del nororiente del Estado de Michoacán (región central de la república mexicana) y sujeto al municipio de Tlalpujahua, ubicado a 2590 metros de altura sobre el nivel del mar y colindante con el Estado de México. Es un municipio montañoso cuya rica área de explotación minera durante la Colonia llegó a rivalizar con Guanajuato y Zacatecas, entre otros, pero alcanzó su auge durante el porfiriato gracias a ricos yacimientos de oro, propiedad de empresarios franceses. Después del triunfo de la Revolución mexicana y hasta 1959, continuaría la extracción bajo el modo de cooperativa minera; luego de esa fecha la vida económica de la región se derrumbó y hoy en día la población se sostiene del comercio, la fabricación de esferas que se exportan mayormente a EE. UU., la elaboración de frutas en conserva, la cantera labrada y las labores agrícolas. El viejo esplendor minero hoy solo forma parte del relato en los recorridos turísticos que se hacen cada fin de semana a la mina Dos Estrellas, lugar donde además de ofrecer un paseo por un tramo del socavón, narran toda suerte de anécdotas y tragedias del lugar; estas microhistorias forman parte de la memoria de los habitantes de Tlalpujahua y sus alrededores, incluyendo Tlacotepec.

denominaron *Amigos en la Cultura*, organizado por esta asociación con el objetivo de promover el desarrollo cultural y social de la comunidad²⁶. En su primera edición, el programa contó con un buen número de adultos, la mayoría fuereños, que gustosos nos reunimos en la pequeña sala a escuchar a historiadores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que hablaron sobre las glorias pasadas de esa región minera. En contraste, recuerdo especialmente, el torrente de niñas y niños reunidos en la explanada, sin ningún interés en escuchar a un señor que leía frente al público; por el contrario, desde temprano entraban y salían de la sala asombrados de ver a tanta gente desconocida.

En este ejercicio memorístico varios detalles quedan resguardados en el olvido, pero en mi memoria persisten las caras de asombro de los niños al ver transformado su espacio por tantos extraños. Una vez reunidos en la sala de lectura se hicieron presentes otros lugareños. Luego de iniciada la sesión de conferencias académicas, quedé sorprendida por la cantidad de niños que ocuparon las sillas y bancas del improvisado foro, que según decían los abuelos, había sido la primera escuela del pueblo; llegaron incitados por la curiosidad y salieron en tropel a los pocos minutos, aburridos de escuchar sobre el esplendor minero de la región; ellos ya sabían esa parte de la historia de su pueblo, aprendida de forma oral, transmitida de generación en generación a través de testimonios, mitos y relatos de los ancianos del pueblo.

Ese día, me di cuenta de que, al igual que los niños, no me interesaba seguir escuchando a mis colegas historiadores que hablarían por horas sobre lo mismo. Ese fue mi primer acercamiento con la población infantil tlacotepense, pero, también, con el hartazgo de los eventos académicos donde se privilegiaba únicamente el diálogo entre pares sin tomar en cuenta los procesos de divulgación; no está por demás

26 Prácticamente, desde el inicio de las actividades de esa asociación civil se estableció una relación académica profesional con el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la UMSNH, que ha consistido —como lo he reiterado— en la participación en encuentros anuales con la presentación de conferencias, talleres de divulgación de la ciencia, de fotografía y cine, además de diversas publicaciones, actividades artísticas e impartición de cursos de historia regional con carácter de diplomado, entre otras acciones. El año de 2020 celebraríamos nuestra decimonovena participación con ellos, pero el confinamiento nos lo impidió.

señalar que jamás volví a participar en un evento académico ahí en el pueblo, y me he dedicado desde entonces a coordinar las actividades lúdicas para los menores de edad²⁷. Al año siguiente, dimos inicio a una gran aventura: el taller de fotografía. Sin ser fotógrafa, y manteniendo una pésima relación con el encuadre y la contraluz (en ese tiempo me hacía llamar *sinencuadre*), nos trasladamos al pueblo con charolas, lámparas, químicos, papel fotográfico y dos cámaras oscuras elaboradas con cartón negro; luego de hablar brevemente sobre la historia de la fotografía, les indicamos el cuidado que debían tener en el improvisado laboratorio fotográfico.

A partir de esa primera experiencia, empezamos a ofrecer una amalgama de servicios culturales y artísticos, gratuitos, que giraban alrededor de la fotografía; inicialmente eran exclusivos para el público infantil, pero en los tres últimos años, han ingresado mujeres adultas, amas de casa y un par de ancianos del pueblo. También, después de insistir cada año en un margen de edad para cada taller, desistimos porque lo mismo llega un joven de catorce años y, a su lado, el hermano de cinco años o menos; de igual forma, puede suceder lo contrario, en actividades para pequeños de tres a cinco años, ahí están los hermanos mayores acompañándolos en parte por curiosidad, pero mayormente por la responsabilidad que les han otorgado sus madres para que cuiden a los menores. La presencia de la figura paterna es invisible, no así en la producción artística de sus hijos que los representan de diversas formas.

Cada verano presentamos nuevas variantes, por ejemplo, *clown*, títeres, dibujo y pintura, teatro, baile, ecología, etcétera, pero siempre relacionadas con el aprendizaje histórico porque creía que mi función social era enseñarles eso. Qué equivocada estaba creyendo que era yo la que iba a ese pueblo a enseñar historia; sin darme cuenta, me convertí en “lectora” y escuchante de historias familiares, de los mitos y leyendas del pueblo que me describen los chicos y grandes a través de fotografías, pinturas, cuentos y más cuentos. Todos esos diálogos relacionados con las tragedias alrededor de la mina o de cómo —progresivamente— el paisaje, las costumbres y las estructuras familiares se han ido transformando.

27 Eran doce niños de siete a doce años.

En este aprendizaje dialógico, ha sido fundamental el uso de las imágenes como mediadores didácticos, recurso que también compartimos con mis estudiantes universitarios; tanto las imágenes capturadas por ellos como las que les proporciono, nos permiten ver una parte de su realidad o cómo la conciben y cómo la comunican²⁸. En este sentido, resulta por demás interesante la forma en la que los niños construyen la noción de tiempo y espacio, no es un *continuum* articulado por la noción histórica de fechas y personajes, es una narración constante e ininterrumpida de experiencias propias, familiares y barriales donde juega un papel vital el medio ambiente (espacio ontológicamente concebido) y donde podemos

[...] pensar la enseñanza de la historia como narración de experiencias que entran en diálogo con un lector que las interroga y se deja interrogar desde las coordenadas de su existencia. Ya no importa el lugar de un acontecimiento en una línea de tiempo, sino activar el pensamiento, es decir, la capacidad de ser afectados subjetivamente.²⁹

Tales experiencias, además de reconciliarme con la docencia y la historia, me invitan a continuar compartiendo, respetar saberes y a articular acciones culturales con el propósito de acercar a la población de escasos recursos, o que vive en condiciones de marginación, de ahí, que, siempre han sido y seguirán siendo gratuitos. Los talleres de Vinculación Cultural Comunitaria, tienen como finalidad construir alternativas de trabajo en equipo en beneficio del bien común. Como resultado, cada verano un nuevo grupo de amigos y estudiantes de la Facultad de Historia y el IIH, se unen con diversas propuestas, que enriquecen la labor comunitaria y el aprendizaje colaborativo. Todo ha sido gradual y enriquecedor, lo hemos convertido en un proyecto de intervención comunitaria, si bien inició bajo la disyuntiva y el autocuestionamiento de cuál era la función social de nosotros los historiadores, nos enfocamos en valorar el concepto que la población tiene sobre la historia y la memoria histórica; pero eso era insuficiente y nos fijamos otros objetivos.

28 Gabriela Augustowsky, *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós, 2012, 34.

29 Duschatzky, *¿Cómo disfrutar de mis clases?*, 2003, 101.

En la labor cotidiana, y a contracorriente, constatamos que el arte funciona como la espina dorsal de la educación y es la mejor herramienta para reactivar la imaginación que se requiere para estudiar nuestra memoria histórica³⁰; también, es un potente vehículo para transformar la escuela con una educación creativa y con imaginación, lo que hemos visto cuando nos alejamos del aula tradicional y nos acercamos a la experiencia generada en los talleres. Ahí, jóvenes y niños se olvidan del aula escolar y trabajan en libertad, sin que los acompañantes, instructores y tutores (todos ellos egresados o estudiantes de la UMSNH) los sujeten al orden o al silencio que les exigen en sus respectivas escuelas³¹. La enseñanza-aprendizaje colaborativa es fundamental, los estudiantes de licenciatura y posgrado que se interesan por nuestro proyecto se unen a alguno de los talleres o ayudan a desarrollar las planeaciones didácticas para enseñar a los menores, quienes, a su vez, auxilian a sus hermanos, amigos o a los demás niños participantes. Es un grupo amplio y diverso, un abanico sociocultural, y cada año su número crece exponencialmente y el espacio se vuelve insuficiente. Partimos de la premisa de que el arte es una necesidad social y, a través de este proyecto comunitario, implementamos diversas actividades de educación y creatividad artística para acercar a grupos de niños y jóvenes en riesgo de exclusión y vulnerabilidad social, a una amplia gama de manifestaciones artísticas, a las humanidades y a las ciencias sociales, como vías para una educación integral e inclusiva que les ayude a generar un cambio social en el interior de sus comunidades.

A lo largo de las actividades donde ellos son los principales protagonistas, invitamos a niños y jóvenes a mirar más allá de su rutina diaria, los acompañamos en el proceso de crear y creer en sus capacidades, los escuchamos y observamos sus experiencias de vida y conocimientos, con el arte como eje articulador. Estamos convencidos de que los múltiples y diferentes lenguajes del arte favorecen y amplían sus posibilidades de comunicación, al mismo tiempo que los aleja del círculo de violencia y marginación en los que están.

30 María Acaso y Clara Megías, *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*, Barcelona: Paidós, 2017, 14-15.

31 Si un niño desea salir a jugar fútbol y después continuar con su dibujo, máscara, libro o fotografía, tiene la libertad de hacerlo; los responsables del taller los dejamos entrar y salir a libre demanda.

Queremos lograr una educación inclusiva, en donde nuestro principal objetivo sea el aprendizaje y el servicio comunitario, actuar con mayor equidad y justicia en un cambio significativo, pero, sobre todo, que nuestra acción no se limite a jornadas semestrales sino a un ejercicio sostenido y que se integre como parte elemental de nuestra responsabilidad social como universitarios³². En este aspecto, hemos podido convivir con los estudiantes de licenciatura fuera del ambiente universitario y compartir otras formas de enseñar y aprender historia. Nuestros objetivos generales se enfocan en analizar las relaciones de las personas en y con su espacio comunal o espacio rural, e implementar acciones que incentiven la reflexión y fortalezcan no solo el afecto por el entorno en su conjunto; también, a partir de la vinculación con un área de su cotidianidad, tomarlo como detonante para contribuir a mejorar las condiciones de vida y conservación de dicho lugar.

Para nosotros, es vital la relación con la comunidad y el análisis de los contextos. ¿Pueden o no realizarse los talleres y qué hacer para darles continuidad? ¿Qué podemos ofrecerle a la comunidad sin caer en el asistencialismo en el que los ha sumido el Estado? La observación, la reflexión y el pensamiento crítico nos han ayudado a involucrar el arte y la escritura de la historia como las principales vías para el rescate de la memoria y la conciencia histórica; además de fortalecer los lazos comunitarios con el trabajo colaborativo también nos ha ayudado a escuchar a los lugareños y atender sus peticiones de actividades artísticas y de rescate de las tradiciones culturales. Así, a través de los ejes del arte y la memoria histórica, hemos logrado construir objetivos en constante enriquecimiento (que esperamos consolidar), estructurados de esta forma:

- a) Impulsar un intercambio cultural y artístico que favorezca a la comunidad y sus actores mediante las redes sociales.
- b) Potencializar el desarrollo social, humano y cultural.

32 Manuel Larrán y Francisco Andrades, "Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, n.º 15, 2015. Hasta el momento, nuestra participación sigue siendo anual; durante el 2019 decidimos transitar por otros espacios: en el tianguis de la ciencia en el campus universitario de Morelia y en Ciudad Hidalgo, Michoacán. En ambos sitios, que funcionan de exhibición, los universitarios mostramos a miles de estudiantes de escuelas públicas y privadas, lo que estamos desarrollando en el campo de cada profesión.

- c) Desarrollar espacios y escenarios comunitarios que propicien la convivencia social a partir de la satisfacción de las necesidades de expresión y manifestación cultural y artística.
- d) Establecer contacto con artistas, promotores sociales y culturales a fin de realizar esfuerzos conjuntos para satisfacer las necesidades culturales de la comunidad.
- e) Desarrollar metodologías e instrumentos de promoción cultural a partir de las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, que permitan un trabajo efectivo de promoción cultural.
- f) Impulsar la formación y seguimiento de talleres orientados a la apreciación de las ciencias sociales y las humanidades, fomentar el gusto por las diferentes disciplinas artísticas y los oficios relacionados con estas.
- g) Gestionar con las distintas instancias de la universidad los apoyos necesarios para incrementar y asegurar la permanencia de estas actividades.
- h) Promover, en conjunto con instancias de universidades públicas, privadas y asociaciones civiles, proyectos culturales y artísticos individuales o colectivos, que les permitan su permanencia.

Luego de poco más de tres lustros, intentamos abrir nuevos caminos y en el verano de 2018, revaloramos el recorrido que habíamos hecho. Esta “revaloración” tuvo como punto de partida la interculturalidad y la contextualización de la realidad educativa de otros pueblos originarios de Michoacán; así, fijamos la mirada en la zona lacustre del Estado. Nos dimos cuenta de que, a pesar de la cercanía entre Pátzcuaro y Santa Fe de la Laguna, su proximidad con la capital del Estado (Morelia) y el exceso de turismo rapaz, ambos comparten graves problemas que impactan negativamente en la identidad cultural y sus recursos naturales. Los dos pueblos son representantes de una cultura purépecha herida de muerte desde distintos grados y concepciones, el primero —antiguamente centro religioso y administrativo del extenso y poderoso obispado de Michoacán—, actualmente sufre de un proceso de “gentrificación cultural posmoderna” y crisis ambiental acelerados. El segundo, una comunidad cuya resistencia a

la pérdida de su espacio territorial no ha logrado detener el avance del neoliberalismo y sus funestas consecuencias, reflejado entre otras cosas, en la contaminación del espacio público con basura plástica y cultural, en la desecación del lago y la deforestación de los alrededores.

A ambos lugares históricamente los une el elemento agua y, hasta hace poco, de ella dependía el sustento de todas las comunidades que rodean al lago; no obstante, en la actualidad, además de un posible agotamiento de los recursos naturales, específicamente agua y bosque, y de cambios graves en los usos del suelo, enfrentan una severa descomposición en las tradiciones culturales, que repercute directamente en la generación y preservación de las artesanías y protección de la naturaleza, lo cual está desembocando en una pérdida “gradual” y acomodaticia de la memoria histórica sobre la riqueza de su entorno y tradiciones. Las tradiciones culturales se han transformado con la invasión de “chinaderas”³³, productos de madera comprimida, yesos, vidrios de colores y una amplísima variedad de plásticos hechos en China, materiales todos con los cuales están hechas cerca del 80 % de las artesanías de la región.

La ampliación de los talleres se hizo bajo las directrices de las principales líneas institucionales de la Responsabilidad Social Universitaria, pues consideramos que el arte, además de transformar la escuela, ayuda a acercar a esta a la naturaleza³⁴. En consecuencia, actualmente trabajamos en una serie de eco-estrategias que tienen como punto de partida la discusión y análisis del proceso de retroalimentación generado en el 2018, con la finalidad de actuar en los próximos talleres con mayor equidad y justicia en un cambio significativo pero, sobre todo, que nuestra acción no se limite a jornadas semestrales sino a un ejercicio sostenido para que, algún día, sea parte elemental de los planes de estudios de la MEH y de la Licenciatura en Historia. De igual forma, valoramos cómo podemos continuar con los talleres de diversidad ecológica, geoparque, uso y manejo del territorio, avifauna de las regiones, los derechos de las niñas y de los niños a través de la participación infantil y cómo hacer huertos ecológicos.

33 Término de uso coloquial que proviene de *chingaderas* y designa una clase de baratijas desechables hechas en China, que se venden en Michoacán como artesanías nativas de los pueblos originarios.

34 Acaso y Megías, *Art Thinking*.

Guiados por esas ideas, durante la semana de actividades del año 2018, los estudiantes de posgrado del IIH, junto con la que esto escribe, nos enfocamos en dos objetivos principales: 1) Estimular el autococonocimiento desde la educación artística y cultura visual, mediante la elaboración artesanal de un libro autobiográfico en cuanto soporte, contenedor, recopilador de datos reales, fantásticos, míticos o cotidianos que conforman el imaginario individual y grupal de los miembros de la comunidad. 2) Analizar las relaciones de las personas en y con la ciudad (espacio urbano) o el espacio rural, con acciones que incentiven la reflexión y fortalezcan no solo el afecto por el entorno en su conjunto; también a partir de la vinculación con un espacio de su cotidianidad y tomarlo como detonante para contribuir a mejorar las condiciones de vida y conservación de y en dichos espacios³⁵.

En esos dos objetivos, como profesora, me limité en una primera fase a definir a qué comunidades y por qué podríamos llevar nuestros talleres (¡hay tantos lugares que lo necesitan!); luego de un breve trabajo de recopilación histórica y desde el campo antropológico, definimos que sería además de Tlacotepec, Santa Fe de la Laguna y Pátzcuaro.

Acto seguido me dediqué a tramitar los permisos con los jueces y jefes de comunidad; asimismo a gestionar los recursos materiales para realizar los talleres. Después de diseñar el proyecto lo más difícil fue, con seguridad, buscar relacionarnos con la comunidad de Santa Fe y el análisis de los contextos, intentando responder si podía realizarse o no y qué hacer para darle continuidad. Sin duda, al margen de toda la tramitología administrativa en la UMSNH y en especial en esa comunidad purépecha, una tarea singularmente enriquecedora fue acompañar a los estudiantes en el diseño y puesta en práctica de sus “dinámicas didácticas”. Estas, además de ayudarles en el avance de sus respectivos proyectos de investigación de tesis, debían tener una función práctica y real; que sus habilidades y competencias fueran de utilidad para la comunidad y no se limitaran a la confortable teoría tratada en el espacio escolar universitario. En suma, que ejercieran la reflexión y el pensamiento crítico que los impulsara a asumir su responsabilidad social.

³⁵ Por el momento, en este capítulo no haremos más referencia a este punto porque se desarrolla en otro libro en prensa.



Figura 6. Estado de Michoacán

Pero, ¿bajo qué líneas de generación y aplicación del conocimiento se podrían involucrar todos nuestros estudiantes y fortalecer las propuestas? El arte y la escritura de la historia son las vías para el rescate de la memoria y conciencia histórica; también han sido el punto de comunión con varios de mis jóvenes estudiantes, aquellos a los que alguna vez dijeron que la historia era aburrida. Con los niños, partimos del hecho de que hay una historia detrás de cada persona y de que hay una razón por la cual somos como somos. Y mediante esa reflexión los invitamos a seguir pensando en ello, en las múltiples historias y realidades de cada uno, antes de juzgar a nadie. A través de ese autorreconocimiento y del reconocimiento de “el otro” con imágenes fotográficas y dibujos, buscamos que los niños participantes explicaran cuáles eran sus habilidades y aquello en lo que eran buenos, ejercicio que se complementó con la opinión del otro (los niños observadores). De este modo, ellos lograron identificar los saberes de

la comunidad, aquellas cosas que usualmente dejamos pasar, pero son muestras de apoyo entre ellos³⁶.

Con el arte y la memoria histórica logramos construir algunos vínculos con la comunidad; así, analizamos, por ejemplo, la hibridación de su cultura con nuevos tipos de artesanías y su involucramiento con materiales no tradicionales traídos de China y el turismo erosionante que se esconde bajo la etiqueta de “pueblos mágicos”. De ahí construimos la propuesta del libro comunitario y el análisis del espacio habitado³⁷, con la finalidad de estimular el autoconocimiento desde la educación artística, la historia y la cultura visual, mediante la elaboración artesanal de libros autobiográficos como soportes, contenedores de memorias, recopiladores de datos reales, fantásticos, míticos o cotidianos que conforman el imaginario individual y colectivo de los niños y jóvenes. Fue un libro tipo fuelle (acordeón) donde los(as) niños(as) plasmaron el dictado de su memoria y sus emociones; como resultado, cada libro tiene lecturas maravillosas y descubrimientos mayúsculos, algunos(as) fueron tejidos como un diario personal, íntimo, reservorio de deseos y tristezas; otros, son derroche de color y espontaneidad infantil.



Figura 7.



Figura 8.

Algunos ejemplos del libro “Mi héroe”. Fuente: foto de Agripina Alfaro, 2018.

36 En este proceso contamos con el apoyo solidario de la artista visual Silvia Borghi y la psicóloga Eva Sayba.

37 Ahondaremos en este tema en un libro para el que actualmente estamos trabajando en el proceso de recopilación y organización.



Figura 9. Libro fuele. Fuente: foto de Agripina Alfaro, 2018.



Figura 10. “Mi héroe”. Fuente: libro elaborado por María Fernanda Pérez Padilla. Foto de Agripina Alfaro, 2018.

En resumen, lo importante por destacar es que los talleres comunitarios han permitido la confluencia de saberes institucionalizados o no, líricos o académicos, provenientes de los asistentes y de los instructores, pero que en suma potencializaron a gran escala una explosión de vivencias cuya mecha ha sido la educación artística en su faceta modelable, plástica, escurridiza, permisiva y —¿por qué no?— disruptiva. El anhelo de la formación integral, en este entendido, podría ser más asequible en entornos de educación artística no formal, si así se lo propusiera (¡y los talleres comunitarios podrían ser los grandes promovedores!), debido a esa maleabilidad y apertura que tiene en relación con múltiples conocimientos, sea cual fuere su fuente de procedencia³⁸.

Particularmente, a partir de las vivencias emanadas en Tlacotepec y Santa Fe, hemos constatado las ventajas que otorga el taller comuni-

38 Dianet Miroslava Zavala Huerta, “La educación artística entre lo formal y lo no formal: manifiesto pacífico por la Resistencia a la Desaparición de la Educación Artística de la vida Comunitaria”, mecanuscrito, 2018, 20.

tario que adopta un enfoque artístico, por lo menos en una tendencia generalizada de compartir saberes de todo tipo, entre todos los involucrados. Al no tener la obligación de encuadrarse dentro de una estructura oficial delimitante, como lo es el aula universitaria, se hizo posible que confluyeran distintos modos de abordaje de temáticas diversas, mismas que buscaban dar voz a lo que los niños pensaban y sentían con respecto a las vivencias artísticas, que fueron tomando presencia conforme iban desarrollándose las distintas dinámicas, en lugar de propiciar la abolición de sus modos de entender los temas para intentar instalar maneras más sistematizadas de pensamiento.

De este modo, 2018 fue un año especial porque realizamos talleres de verano para niños y niñas de entre ocho y doce años, que plasmaron ejercicios de memoria y creatividad en su libro, en el cual entrelazaron las imágenes generadas por medio del dibujo, la pintura o la fotografía digital, con su capacidad comunicativa en el proceso de identificación y simbolización de la memoria visual enunciada en la construcción de su libro personal y comunitario. Con la creación de este libro, como espacio crítico y representación de lo invisible (afectos y emociones), nos propusimos acceder a las narrativas visuales y a las particularidades de cada niño, a su concepción de la memoria, así como a la (re) escritura de historias propias y colectivas, ¿qué quieren contar y qué narrativas visuales utilizan para ello?, ¿cómo se autorrepresentan, narran vivencias y cuentan historias?

Fue así como, sin ser especialistas en el arte, los estudiantes y yo nos dimos la oportunidad de escuchar nuestros murmullos (aquellos a los que nos remite Duschatzky) y nos involucramos en diseñar actividades que nos acercaran a estas dinámicas; también nos relacionamos con artistas y especialistas en psicoterapia, que participaran en nuestro proyecto. Con el tiempo, creció el número, definición y diversidad de amigos, gracias a los cuales la propuesta se diversificó y amplió; de ahí que buscamos llegar a mayor número de niños de otros espacios. Actividad que esperamos y deseamos recuperar en el 2021, en la era post pandemia.

Si bien en el año 2001 iniciamos nuestro camino por la utopía, no lo hemos transitado en solitario sino en comunidad con los niños y adolescentes, estudiantes de la Maestría en Enseñanza de la Historia

y otros amigos más. Hoy en día, cuando el mundo de los abrazos está cerrado temporalmente por la pandemia, aspiramos a que los Talleres de Vinculación Cultural Comunitaria sean un proyecto de intervención social que articule a todos los actores sociales.

¿Cuántas historias hemos registrado a lo largo de diecinueve años?, ¿cómo contarlas sin empantanarnos en el dogma teorizante, en la auto-complacencia o la cursilería? Quizás desde las miradas compartidas de la producción fotográfica, desde un profundo proceso de autorreflexión y de re-conocernos en los niños y jóvenes de Tlacotepec, de Santa Fe de la Laguna, de Morelia, de Ciudad Hidalgo y de todos aquellos lugares en donde se requiera contener (abrazar) a los niños violentados y reconstruir el tejido social; porque

Al fin y al cabo, el transitar es común y trabajamos para hacer más sostenible el mundo que nos rodea, incluido el nuestro, asumiendo los riesgos en los procesos divergentes [...] porque es precisamente en el pensamiento divergente donde se constituye la base de la creatividad. Digamos que nuestro oficio de educar e integrar en la diversidad es en sí mismo divergente, flexible y abierto a lo posible, más que (a lo) convergente, que nos remite a lo conocido y lo concreto [...].³⁹

y quizás, también, a lo rutinario. En los talleres hemos disfrutado de una pluralidad asombrosa y enriquecedora, asumiendo con alegría (y algunas veces miedo) el *reto* de volver a ser niños frente a la impotencia e incertidumbre a la que, a veces, no somete la realidad.

La creatividad generada por el otro, en este caso los niños y jóvenes, nos interpela cada verano y se sobrepone a la rigidez de la historia académica que hemos intentado enseñar en los espacios universitarios. El arte nos obliga a cuestionarnos a nosotros mismos, como hombres y mujeres profesionistas,

39 “Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora”, 12 (presentación de María Antonia Hidalgo).

[...] y sobre la sociedad que nos acoge. No solamente sobre el pasado, que también. Contemplar la producción artística de otros es un ejercicio de auto reflexión, de introversión, de mirarnos a nosotros y mirar a los otros y a la sociedad críticamente. La educación, para serlo, debe ser crítica... si no, solamente es formación.⁴⁰

Estos talleres propician nuevos espacios de aprendizaje, apoyándose en diferentes manifestaciones creativas en comunidad con los otros. Al igual que Carmen Olachea y Georg Engeli, entendemos lo comunitario “como el modo de estar en la vida, y lo simbólico como modo de pensarnos en la vida”⁴¹; partimos de estas premisas para transitar por la enseñanza, el arte y la creatividad de los otros como vehículos alternativos en la búsqueda y aceptación de la identidad y autorrepresentación de los niños y adolescentes. Más que (re) articular convergencias, apostamos por la articulación de las divergencias en nuestro espacio por espacios aparentemente disímolos, suspendidos entre lo urbano y lo rural, que no representan problemas aislados o exclusivos en las asimetrías del ámbito escolar, todo lo contrario.

A pesar de los esfuerzos cotidianos de convalidar el derecho a la educación, establecido en el artículo tercero de la Constitución Mexicana, continuamente estos esfuerzos son evanescentes frente a los programas mecánicos y los espacios escolares, de ahí que nuestra propuesta saltó hacia otros campos fuera de los rituales pedagógicos de la escuela y su panóptico. Queremos ser la resonancia que nos conduzca, por el diálogo, a la proyección de nuevas líneas y armonías.

3. EPÍLOGO EN LA PANDEMIA

Hay que usar palabras de otros para decir-nos, para pensar-nos. Hay que agradecer siempre esas palabras que, de alguna manera, nos encuentran, nos conmueven, nos dicen. Para escribir con ellas y desde ellas. Para pensar con ellas y desde ellas. No hay escritura que no sea,

⁴⁰ *Ibíd.*, 15.

⁴¹ Carmen Olachea y Georg Engeli, “Transformación social y sociedad contemporánea”, en *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*, coordinado por M. Ángeles Cruz y Ana E. Lozano, Madrid: Grupo 5, 29.

de algún modo, reescritura, de lo que hemos leído, de lo que, en la lectura, nos ha hecho pensar, nos ha hecho escribir.

*Jorge Larrosa*⁴²

Todo lo que hasta aquí he dicho, puede dar la impresión al lector de ser una especie de rompecabezas donde ensablo, a la fuerza, cada una de mis actividades como profesora-investigadora; ¿cómo se me ocurrió hablar indistintamente de mis estudiantes de licenciatura, del posgrado y de los(as) niños(as) y jóvenes de un pueblo minero hundido en la pobreza, con varios jóvenes analfabetas que su único distractor, el que los saca de la rutina cotidiana, ¿acaso son los talleres de verano?; jóvenes, varios de ellos analfabetas y que, a decir de las autoridades y algunos lugareños, son futuros criminales.

Esta escritura no fue ocurrencia o un sinsentido, forma parte de un inacabable proceso en mi encuentro con la otredad educativa, si es que se le puede denominar así, de un caminar poniendo los dos pies en distintas veredas que confluyen en un mismo lugar o punto: mi práctica en la enseñanza de la historia. Es intentar retomar ¿o iniciar? la teorización de esa práctica. Es enfrentarme, como dice Jorge Larrosa, a mi miedo de no saber escribir, de reafirmar que me cuesta hacerlo porque las palabras son “insuficientes para decir la experiencia”⁴³, compleja e inapresable. De ahí, que, mi escritura por momentos resulte *yoica* o egocéntrica.

Quiero insistir, aunque sea acusada de repetitiva, que en mi práctica trasmuto a un proyecto de desarrollo cultural cuyos antecedentes parten del trabajo solidario que, desde el año 2001, varios historiadores hacemos cada verano y al que hemos denominado “Talleres de Vinculación Cultural Comunitaria”. Le asignamos ese nombre porque, a partir del 2018, extendimos las acciones culturales a los pueblos originarios de Santa Fe de la Laguna y Pátzcuaro; también, a la región otomí de Michoacán, específicamente en la cabecera municipal de Ciudad Hidalgo y, finalmente, en el espacio urbano de la ciudad de Morelia (en 2019). Lo hicimos porque nos interesa abrir un diálogo

42 Jorge Larrosa, “Palabras para una educación otra”, en *Experiencia y alteridad en educación*, compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa, Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens ediciones, 2009, 200.

43 *Ibíd.*, 197.

intercultural y establecer nuevas herramientas para la enseñanza de la historia y la responsabilidad social comunitaria, en donde la educación artística juega un papel fundamental en la obtención de la sensibilidad y el pensamiento crítico.

Proponemos que los historiadores nos alejemos del confort de nuestra aula urbana para intensificar nuestra participación en talleres comunitarios, para re-encontrarnos con nuestras raíces culturales y ejercer la labor solidaria de estimular en los niños y adolescentes el interés por rescatar la memoria histórica e identidad cultural de su pueblo, espacio barrial o familiar, por medio de la imagen fotográfica, la pintura, el teatro, la danza, la literatura, la historia ambiental, el cine y la educación artística en general. Seguiremos revalorando el contexto socio-cultural del pueblo o comunidad, para sensibilizar a las autoridades comunales o municipales y que nos permitan desarrollar diversas actividades, como son la enseñanza del proceso fotográfico desde la elaboración de una caja oscura, la producción de fotogramas de los lugares y objetos significativos de su espacio; a la par que expliquemos la historia y evolución de la fotografía y sus contextos.

Más allá de la alfabetización técnica, para el manejo de las distintas cámaras y procesos fotográficos insistimos en la composición de la imagen, el análisis crítico y todo lo que conlleva la creación de una fotografía como fuente de escritura, pero, sobre todo, observamos en detalle aquello que los niños y niñas registran al margen de nuestras indicaciones técnico-mecánicas y didácticas, esto es, la pobreza, la violencia en la que algunos viven, sus anhelos, alegrías y tristezas; en suma, su necesidad desesperada de expresarse libremente, sin intermediarios o ideas que los guíen y coarten.

Acompañados de su cámara, los niños recorren su comunidad capturando imágenes de vida con la intención de, al final de cada taller, reunir su conjunto de imágenes fotográficas, dibujos o pinturas para exhibirlas en la plaza del pueblo o en su sala de cultura. Generalmente, a través de las imágenes que comparten nos muestran los lugares más importantes de su comunidad, sus rincones de juego y en un recorrido en el que, conforme se familiarizan con la cámara fotográfica, nos permiten entrar en sus casas, compartir sus objetos valiosos y presentarnos a sus seres queridos.

Los resultados de niños y niñas en el ejercicio fotográfico y plástico, son diversos; hay espacios, motivos, objetos y emociones recurrentes por ejemplo, el atrio del templo, la plaza, los animales, las huertas, sus amigos, las mascotas, el bosque, la desecación del lago, el ojo de agua, las leyendas sobre su pueblo, la pobreza, la crisis ecológica del lugar, el abandono paterno, las tragedias de la mina, etcétera, lo que nos permite intuir su relevancia en el imaginario de los niños y adolescentes.

Lo que hace años empezamos a hacer la fotógrafa Agripina Alfaro Trujillo y la que esto escribe, se ha visto rebasado; los niños pasaron de escribir su historia familiar con fotografías y dibujos, a insertar esas historias en un libro artesanal elaborado por ellos mismos, no solo con fotografías, sino también con dibujos, pinturas y toda suerte de pequeños objetos con los cuales quieren representar algo significativo para ellos. Asimismo, empezaron a solicitarnos más clases de pintura, baile, cine, papel picado, teatro, música, inclusión educativa, diversidad y consciencia ecológica.

Hasta el momento, hemos cumplido con casi todas las peticiones de nuestros noveles artistas gracias a la cooperación voluntaria de la ciudadanía (amigos y colegas universitarios) y al apoyo institucional de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), institución de educación pública en la que nos desempeñamos profesionalmente las coordinadoras y todos los colaboradores del proyecto: estudiantes, egresados y profesores de la UMSNH, participamos voluntaria y gratuitamente porque estamos convencidos y comprometidos con la responsabilidad social que tenemos como universitarios.

Sin embargo, cada año resulta más complicado obtener recursos para seguir enfrentando los costos que generan la gratuidad de los talleres, la adquisición de materiales y nuestro desplazamiento a los lugares donde cada verano hacemos la intervención cultural. Año tras año, se incrementa el número de jóvenes que toman nuestros talleres, tan solo en el 2019, atendimos a 166 niños y 8 adultos (mujeres) en Santa Fe y Tlacotepec, en Ciudad Hidalgo a 323 niños y en Morelia aproximadamente a quinientos; para 2021, sin duda el número se incrementará⁴⁴. Eso requiere de mayores materiales artísticos, viá-

⁴⁴ Por desgracia, este verano del 2020 la pandemia interrumpió la continuidad de los talleres.

ticos, equipo e infraestructura para la exhibición y divulgación del trabajo final de los chicos. Lamentablemente, las autoridades locales solo han colaborado con el otorgamiento de los permisos pertinentes para poder usar el espacio público, y sobra señalar lo agobiante que es tratar con las distintas burocracias y el tiempo que invertimos en “convencerles” sobre la necesidad social de apoyar estas actividades por el bien de su comunidad, por el fortalecimiento de la identidad cultural de los pobladores y por una construcción de la paz; con estas actividades motivamos un alto a la violencia, que aqueja a todo el Estado de Michoacán.

En la medida de nuestras posibilidades como profesores y estudiantes de una universidad pública en constante crisis económica, hemos tratado de consolidar nuestro horizonte estratégico de planificación, pero las condiciones de sostenibilidad son perennemente críticas, jamás hemos tenido un financiamiento sólido, este se construye con donativos de amigos y aportes voluntarios de profesores y estudiantes de la UMSNH; cada verano trabajamos con menos recursos y con más niños de distintas edades y problemáticas socioculturales. Urge darle continuidad a las acciones culturales, que no se deben limitar a una vez al año, creemos que por lo menos nuestra colaboración puede ser cuatrimestral para lograr un seguimiento puntual y tener una incidencia real en el proceso del rescate de las tradiciones e identidad cultural, así como en la construcción por una educación para la paz, trabajando a partir de la revaloración del entorno, de sus mitos, costumbres e historia, cuentos y leyendas del pueblo, de aprender a trabajar en equipo para dejar a un lado la individualidad y fortalecer los lazos comunitarios.

Igualmente, para educar la mirada desde la técnica fotográfica, las artes plásticas, la literatura, el teatro y la música, sin menospreciar las emociones, capturando imágenes con valor estético y narrativo con el fin de estimular la creatividad, la expresión y escritura visual, pero sobre todo que los niños sean protagonistas y escritores de sus propias historias.

La mayoría de los niños y niñas que hemos tratado a lo largo de 19 años, no se muestran interesados en estudiar la historia patria que tradicionalmente ven en sus libros de textos y escuelas de carácter rural,

a ellos(as), lo que les interesa es contar su propia historia, cómo viven y conciben su espacio familiar y comunal, cómo construyen el concepto de memoria y conciencia histórica desde el territorio vivencial de sus emociones y creatividad. Mientras que Pedro Meyer, fotografía para no olvidar y Joan Fontcubert, a lo hace para poder olvidar, los(as) niños(as) nos hablan de su aquí y su ahora, en un afán de creer que otro mundo es posible, aun dentro del núcleo de pobreza y violencia en el que viven.

Como resultado, dentro de las acciones previstas para el año 2021, queremos seguir construyendo lazos y diálogos comunitarios que nos permitan observar, escuchar y analizar las necesidades culturales de las comunidades y la urgencia del rescate ecológico, acompañando a los niños, jóvenes y adultos que se quieran sumar al trabajo colaborativo para el desarrollo cultural comunitario. Tenemos la intención de continuar ofreciendo los Talleres de Vinculación Cultural Comunitaria en los espacios de Tlacotepec, Santa Fe de la Laguna y otros pueblos de la cuenca lacustre de Pátzcuaro, la antigua Taximaroa (actual Ciudad Hidalgo), y barrios, colonias y escuelas de la ciudad de Morelia. Esta determinación surge con base en la respuesta que hemos obtenido en las experiencias anuales de intervención, como, por ejemplo, en Tlacotepec, donde jamás se habían ofrecido estos talleres, hasta tomamos la iniciativa junto con algunos oriundos del lugar, que después se constituyeron en asociación civil y con los cuales seguimos en comunicación. En Santa Fe de la Laguna, sí había programas de este tipo, dos o tres veces al año, pero, no con un carácter gratuito; allí los organizadores cobraban una cooperación “voluntaria” o como actividad de algún partido político. Lo mismo ocurre para Pátzcuaro, Ciudad Hidalgo y, sobre todo, en Morelia. Los productos artísticos que se han originado en los talleres reflejan la urgencia de que continuemos con la implementación de estos talleres artísticos culturales en zonas de exclusión social, principalmente en las ubicadas fuera de la capital o áreas urbanas.

Hoy, frente a la pandemia, reafirmo la necesidad de continuar en la docencia porque mis objetivos han cambiado y, nuevamente, confirmo mi elección de ser docente. Esta circunstancia sanitaria, mi agobio y el de los estudiantes, me hacen replantear la continuidad pedagógica, los contenidos y objetivos para readecuarlos a las circunstancias, en

este marco de acción y frente al inicio de un nuevo ciclo escolar, empezamos a analizar con estudiantes y un pequeño grupo de profesores⁴⁵, pero, ¿qué fue lo más significativo para nuestros estudiantes? ¿Qué hice y haré para que estudiantes y profesores no perdamos el vínculo educativo con la escuela?

Y actualmente, ¿cuáles son y deben ser nuestras prioridades?, ¿cómo nos hacemos presentes los docentes en las circunstancias pandémicas que aquejan al mundo entero? Cuando, paradójicamente, tenemos la oportunidad de transformar la educación —al menos en la que veníamos desempeñándonos—, al igual que Gustavo Schujman, estoy convencida de que educar es algo más que transmitir saberes, es ayudar a pensar, a generar contenidos que propicien el ejercicio de reflexión y estar preparados también frente a la posibilidad de que los estudiantes no se interesen por cuestionar⁴⁶.

¿Qué es ser docente hoy? ¿Cuál es el sentido del trabajo docente? ¿Por qué elegimos ser docentes? *¿Por qué seguimos siendo docentes?* ¿Qué estamos haciendo como docentes en el marco de la pandemia? ¿Qué debemos hacer? ¿Qué sentido tiene nuestra tarea de docentes en estas circunstancias adversas? Sabemos historia, pero ¿sabemos transmitir esos saberes? Estos son algunos interrogantes que perviven en la labor y el quehacer del ser docente.

No caigamos en la espiral violenta de hacer exámenes, ni cuestionarios o los ahora frecuentes formularios que ofrecen las distintas plataformas, que se disputan el mercado de la educación virtual y en línea. Debemos recapacitar en establecer alianzas, con la familia (la de ellos y la nuestra), porque forma parte de los foros virtuales al exhibir en la red fragmentos de nuestros espacios íntimos. Ayudar a pensar y a hacer preguntas, a profundizar y problematizar en esas preguntas. No los obliguemos a pensar lo que el profesor quiere que piensen. Si bien el confinamiento nos ha arrojado a distintos niveles de soledad y ésta subyace más allá de nuestros monitores, ¿cómo la atenderemos y

45 Constituidos en el Cuerpo Académico Economía, Sociedad y Cultura en México y América Latina de la Universidad Michoacana.

46 Gustavo Schujman y Rosa Rottemberg, "Diálogos sobre el ser docente. ¿Qué significa hoy elegir?", campus virtual en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje, FLACSO, <https://www.youtube.com/watch?v=vZihUDIhhLo> (consultado el 12 de agosto de 2020).

acompañaremos a nuestros estudiantes en ese camino?⁴⁷. Es en este panorama que cobra presencia y distintos significados la necesidad de reconsiderar una valoración crítica del currículum, la política educativa y los espacios de la escuela. Hoy más que nunca estamos educando en el espacio público.

4. BIBLIOGRAFÍA

Acaso, María, *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata, 2014.

Acaso, María, *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós, 2015.

Acaso, María y Clara Megías, *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós, 2017.

Augustowsky, Gabriela, *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

Chávez Carbajal, María Guadalupe. “Entre la reflexión y la investigación. Un juego de espejos en la enseñanza de la historia”, en *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, coordinado por Ana Zavala, 167-188. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/ Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2017.

Duschatzky, Laura, ¿Cómo disfrutar mis clases? Cartas del siglo XXI entre dos profesoras españolas y una asesora pedagógica argentina. Madrid: Ediciones Morata, 2019.

47 Pasado el segundo mes de la pandemia, les pedí a mis alumnos de la asignatura Teoría General del Estado que comenzaran a escribir un diario en donde me compartieran su día a día, señalando cómo veían ellos el papel que estaban jugando el Estado y la ciudadanía. Quedó abierta la opción de que también relataran su estado de ánimo en el confinamiento; algunos de esos escritos son realmente conmovedores por el compromiso que denotan con el sustento de su familia y la imposibilidad de salir a trabajar, o porque quedaron desempleados y reprochan la “incapacidad” del Estado para generar nuevos empleos o programas sociales que paliaran el impacto económico adverso; en la mayoría de sus testimonios se ciernen, inclementes, su soledad y su ansiedad, sentimientos que también reconocí como míos.

Duschatzky, Laura. “En busca del murmullo perdido”, en *Experiencia y alteridad en educación*, compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones/FLACSO, 2009.

Dussel, Inés, “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, compilado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, 277-294. Buenos Aires: Manantial/FLACSO/Osde, 2014.

Dussel, Inés y Silvia Finocchio, comps. *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Hernández, Fernando y Juana María Sancho, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós, 1993.

Larrán, Manuel y Francisco Andrades, “Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, n.º 15, 2015, 91-103.

Olaechea, Carmen y Georg Engeli. “Transformación social y sociedad contemporánea”, en *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*, coordinado por M. Ángeles Carnacea y Ana E. Lozano, 29-46. Madrid: Editorial Grupo 5, 2011.

Porter, Luis, *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, 2003.

Schujman, Gustavo y Rosa Rottemberg, “Diálogos sobre el ser docente. ¿Qué significa hoy elegir?”, campus virtual en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje, FLACSO, <https://www.youtube.com/watch?v=vZihUDIhhLo> (consultado el 12 de agosto de 2020).

Zavala, Ana, “Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza”, *Praxis Educativa*, vol. 1, n.º 2, 2006, 87-106.

Zavala, Ana, coord., *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana, 2016.

Zavala, Ana, *Enseñar Historia. Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Banda Oriental, 2019.

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE ESTUDIOS SOCIALES EN COSTA RICA¹

Jéssica Ramírez Achoy
Joan Pagès i Blanch (+)

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo explicaremos qué pasa en las clases universitarias de la carrera de Estudios Sociales a la hora de enseñar historia, identificando las características de la formación en historia del futuro profesorado y su incidencia en el desarrollo del pensamiento histórico, para lo cual trabajamos con docentes y estudiantes de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, en Costa Rica. La pregunta que orientó la investigación fue ¿cómo se enseña historia al profesorado en formación de Estudios Sociales de Costa Rica y si esto permite el desarrollo del pensamiento histórico? El pasado es un conocimiento socialmente útil en la medida en que nos explique el presente, indagamos qué tan crítica es la historia que se enseña en las universidades y sus aportes para el desarrollo del pensamiento histórico (PH).

Lévesque², afirma que, el pensamiento histórico es un proceso mediante el cual el estudiantado se apropia de los conceptos y el conocimiento de una forma crítica para resolver problemas contemporáneos. Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico es dinámico, pues se alcanza a través de la indagación, la reflexión y la interpretación de los problemas del presente.

1 Esta investigación es parte de la tesis doctoral denominada “El desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Universidad Nacional, Costa Rica”, dirigida por el Dr. Joan Pagès i Blanch. La tesis se ha realizado en el Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

2 Stéphane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

González, Santisteban y Pagès³ construyeron una propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico. Los autores reconocen la necesidad de que el alumnado cuente con instrumentos de análisis, de igual forma, que, adquiera la comprensión o interpretación de la historia para entender su sociedad y para que participe críticamente en ella. Con el fin de lograr lo anterior, elaboraron, junto a un grupo de docentes, cuatro tipologías de conceptos relacionados con el pensamiento histórico: 1) la conciencia histórico-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro; 2) la representación de la historia como narración y explicación histórica para la reconstrucción del pasado; 3) la imaginación histórica como empatía y contextualización unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia; y 4) la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la disciplina histórica.

Para Plá, pensar históricamente es “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular”⁴. En su modelo se valoran las particularidades del conocimiento histórico desde las normas sociales que lo rigen, y desde los discursos que se construyen en la historia escolar. Asumimos, entonces, que el profesorado en formación ha de estudiar la historia de forma crítica para desentrañar los significados que implican su enseñanza y su aprendizaje en instituciones que suelen reproducir el poder hegemónico.

Rüssen⁵, explica el pensamiento histórico a través de la interacción de los intereses cognitivos y los cambios temporales, los conceptos sobre el significado y perspectivas del cambio temporal, los métodos para entender el pasado, las formas de representación e interpretación

3 Neus González, Antoni Santisteban y Joan Pagès i Blanch, “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?”, en *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, editado por Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban, vol. 1, Murcia: Fundación Séneca, 2011.

4 Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés editores, 2005, 16.

5 Jörn Rüssen, “How to make sense of the past—salient issues of Metahistory”, *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, vol. 3, n.º 1, 2007.

de ese pasado a través de las narrativas y la función de la cultura en la construcción del pasado. Sus aportes teóricos permiten comprender que el conocimiento histórico debe ser interpretado e interpelado desde la cultura y desde los componentes culturales que permiten significar el pasado en el estudiantado.

Esa interrelación historia-cultura-enseñanza, es retomada por autores como Seixas y Morton⁶, Seixas⁷ y Plá⁸, para quienes la enseñanza de la historia tiene un fuerte componente sociocultural que interactúa con elementos pedagógicos y disciplinares. En cuanto a los elementos pedagógicos, los autores toman distintos aportes de la psicología cognitiva (en el caso de Seixas), o las propuestas constructivistas de Vygotski (por ejemplo, Plá), para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje; mientras que, de la disciplina histórica, utilizan los debates historiográficos sobre memoria y narrativas para ubicar el método del historiador o de la historiadora como un punto de partida para llegar al pensamiento histórico.

Para delimitar el PH, recurrimos al modelo de Seixas y Morton⁹, quienes utilizan un esquema de seis conceptos para el análisis y la interpretación de la historia: a) ¿cómo decidimos qué es importante aprender del pasado? (significado histórico); b) ¿cómo sabemos lo que sabemos del pasado? (evidencia); c) ¿cómo podemos dar sentido a los complejos cursos de la historia? (cambio y continuidad); d) ¿por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos? (causas y consecuencias); e) ¿cómo podemos entender mejor a la gente del pasado? (perspectiva histórica) y f) ¿cómo puede ayudarnos la historia a vivir en el presente? (dimensión ética).

El contenido histórico es pieza fundamental de la didáctica de la historia, y para su análisis recurrimos a los trabajos de Shulman¹⁰ y su

6 Peter Seixas, y Tom Morton, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Canadá: Nelson Education, 2013.

7 Peter Seixas, "Historical Consciousness and Historical Thinking", en *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, editado por Mario Carretero, Stefan Berger y María Grever, Londres: Palgrave Macmillan, 2017.

8 Plá, *Aprender a pensar*; Sebastián Plá, "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", *Secuencia*, n.º 84, 2012.

9 Seixas y Morton, *The Big Six*.

10 Lee S. Shulman, "Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, n.º 1, 2000.

concepto del conocimiento pedagógico del contenido, el cual es descrito como el saber disciplinar del docente aplicado a su contexto de aula. El contenido disciplinar se diferencia del contenido escolar por sus propósitos y finalidades. Mattozzi¹¹ y Pagés¹², establecen que las diferencias entre ambos inciden en la formación inicial docente (FID), pues esta se basa en el saber disciplinar, pero no en su enseñanza.

Por su parte, Libâneo¹³, afirma que el contenido es en sí mismo una categoría compleja:

[...] el contenido es el conjunto de conocimientos teóricos de una disciplina considerados importantes para la formación general de los estudiantes conforme a sus edades. Tales contenidos, como regla general, son determinados por los órganos del gobierno. Pero, esos contenidos son formulados para que los estudiantes los aprendan, o sea, los conceptos implicados en los contenidos son enseñados a los estudiantes para que se conviertan en medios de su propia actividad. Donde se requiere, por parte de las escuelas y profesores, la “conversión” de la ciencia en materia de enseñanza.¹⁴

Esta conversión tiene implicaciones sobre la enseñanza de una disciplina, la cual no puede limitarse a los métodos o teorías que particularizan sus distintos campos de estudio. Al formar futuros maestros y maestras, las universidades deben ser conscientes de que el propósito es la enseñanza y, por tanto, las teorías y métodos de cada disciplina o ciencia deben de estar en función de cómo aplicarlo al aula. De lo contrario, tendremos docentes que manejan contenidos, pero no sabrán cómo enseñarlos.

11 Ivo Mattozzi, “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”, *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 4, 1999.

12 Joan Pagès i Blanch, “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Trayectorias universitarias*, vol. 4, n.º 7, 2018.

13 José Carlos Libâneo, “La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, vol. 11, n.º 1, 2012.

14 Libâneo, *La integración*, 27-28.

En otro sentido, para el análisis de la formación inicial docente recurrimos al modelo de Armento¹⁵, quien plantea el estudio de la interrelación entre el currículo, el profesorado y el estudiantado, con el fin de comprender las dinámicas en los procesos de enseñanza universitarios. La historia es trascendental en la carrera de Estudios Sociales, pero, insuficiente si no se acompaña de los elementos que permitan saber cómo enseñarla. Sobre este tema, Pagès i Blanch nos dice que:

Es importante formar al futuro profesorado para que sepa analizar e interpretar qué historia está enseñando y cuál es su racionalidad. Esta reflexión no se traducirá en un cambio de sus prácticas si no va acompañada de una reflexión sobre su papel como docente y el papel de su alumnado como aprendices.¹⁶

La formación inicial docente como categoría de análisis permite comprender el trabajo que las universidades realizan en las carreras de docencia, pues, se parte de la relación entre los conocimientos aprendidos por el estudiantado en la universidad y la forma en que los aplica cuando ejerce como docente¹⁷.

El profesorado en formación de Estudios Sociales, necesita aprender a reflexionar sobre sus prácticas docentes y también requiere aprender a pensar históricamente, como una forma de fomentar una enseñanza de la historia crítica e interpretativa en la secundaria. Las ideas de Armento¹⁸, sirven como marco de referencia para explicar cómo se

15 Beverly Armento, "El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales", en *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, editado por Joan Pagès i Blanch, Jesús Estepa y Gabriel Travé, Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

16 Pagès i Blanch, "Aprender a enseñar historia", 57.

17 James Shaver, ed., *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*, Nueva York: McMillan, 1991; Armento, "El desarrollo profesional".

18 Beverly Armento, "Research on teaching Social Studies", en *Handbook of Research on Teaching*, editado por Merlin Wittrock, Nueva York: McMillan, 1986; Beverly Armento, "Changing conceptions of research on the teaching of social studies", en *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*, editado por James Shaver, Nueva York: McMillan, 1991; Beverly Armento, "The professional development of social studies educators", en *Handbook of Research on Teacher Education*, editado por John Sikula, Nueva York: McMillan, 1996; Armento, "El desarrollo profesional".

enseña la historia en la Universidad Nacional y cómo esta es enseñada en las prácticas docentes. En su modelo conceptual, Armento¹⁹, parte de tres dimensiones para la formación inicial docente: a) el desarrollo profesional, entendido como el tránsito entre el profesor o profesora novata y la experta; b) los factores contextuales, sociales, políticos, culturales y económicos del desarrollo profesional y c) las interacciones entre docente-estudiantes-curriculum.

En la formación inicial docente se conjugan tres actores: el profesor o profesora en formación, los educadores y educadoras de ese profesorado y los programas de educación o planes de estudio. Esa tríada se resume en la interrelación entre estudiantes-docentes-curriculum de la universidad, donde el contexto es fundamental para ubicar los aprendizajes que obtiene el profesorado en formación.

El modelo conceptual que propone Armento, implica reconocer las dinámicas de la FID, en las cuales el qué y el cómo se aprenden en la universidad y el qué y el cómo se enseñan en los centros escolares están en estrecha relación. El curriculum y los programas de estudio se relacionan directamente con el profesorado universitario y el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales. En este modelo, el curriculum es dinámico, interactivo e involucra a docentes y estudiantes: “the total social studies teacher education program, including courses and experiences, becomes the *curriculum* or the content over which teachers and students interact”²⁰. Sobre el curriculum, también vamos a entender que este emerge de los problemas históricos que cada sociedad considera relevantes en un momento dado. Como construcción social, también considera la cultura que se quiere enseñar a las nuevas generaciones²¹.

En cuanto al aspecto metodológico del trabajo, actuamos desde la investigación cualitativa, con el enfoque de estudio de casos. Comprendemos la investigación cualitativa como el análisis de “casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las

19 Armento, “The professional development”.

20 Armento, “The professional development”, 495.

21 Joan Pagès i Blanch, “La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 13, 1994.

expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”²². Los marcos teóricos que fundamentan la investigación cualitativa son diversos; sin embargo, también “muestran que las personas, las instituciones y las interacciones están implicadas en la producción de las realidades en las que viven o se producen, y que estas tareas de producción se basan en procesos de creación de significado”²³. Estudiamos los significados que historiadoras de la Escuela de Historia les dan a sus prácticas de enseñanza y cómo los estudiantes experimentan los procesos de aprendizaje del pasado.

Las dos características relevantes del diseño cualitativo son a) que es una investigación holística, es decir, comprende al individuo en su contexto, y b) es circular, o sea, que la práctica permea la teoría y viceversa. Ambas características permiten comprender que el objeto de estudio no se limita a procesos de tipo hipotético-deductivo, sino que la importancia de la investigación radica en profundizar las construcciones simbólicas que el sujeto crea de acuerdo con su realidad y contexto²⁴.

Nuestros sujetos de estudio fueron cuatro historiadoras que dan clases en la carrera de Estudios Sociales y ocho estudiantes de distintos niveles. Para obtener la información realizamos ocho observaciones de aula y tres entrevistas abiertas a las profesoras y dos grupos de discusión con estudiantes. También, realizamos un análisis documental de los programas de curso que elaboró el profesorado, de las evaluaciones, de los trabajos que presentó el estudiantado en los cursos y del plan de estudios de la carrera. Todo el proceso de recolección de datos se realizó entre los meses de febrero y julio del año 2019.

Para el análisis, utilizamos los procedimientos de la teoría fundamentada en la versión de Strauss y Corbin²⁵, y en este sentido aplicamos la codificación abierta, axial y selectiva, con la cual construimos nuevas unidades de significado de los datos que se agruparon en categorías

22 Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata, 2007, 27.

23 *Ibíd.*, 32

24 Joan M. Verd y Carlos Lozares, *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis, 2016.

25 Anselm Strauss y Juliet Corbin, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

y subcategorías. Bajo el Método Comparativo Constante (MCC) se buscó dinamizar los resultados al comparar las categorías y la información obtenida.

Los resultados de las observaciones de aula, las entrevistas a docentes, los grupos de discusión y el análisis documental nos permitieron interpretar las dinámicas de los procesos de aprendizaje de la historia en la carrera de Estudios Sociales. Para respetar el anonimato de nuestros informantes, cambiamos sus nombres e incluso el género.

2. EL CURRÍCULO PRESCRITO: LAS ASPIRACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

2.1 La historia y su enseñanza en el plan de estudios

El plan de estudios de la carrera de Estudios Sociales de 2017, se reformuló en función de las demandas del proceso de acreditación de la carrera. La autoevaluación y el compromiso de mejoras llevó a que el nuevo plan incluyera más cursos “teórico-prácticos”. Además, se formularon tres materias colegiadas que integran las perspectivas de la historia, la pedagogía o la geografía. Las transformaciones también se dieron en las finalidades de las áreas disciplinarias de la carrera, las cuales retomaron las discusiones del plan de estudios planteado en 2009 y se profundizaron en función del contexto de la carrera de Estudios Sociales.

La estructura del nuevo plan de estudios se basó en la construcción y delimitación de las áreas disciplinares de la carrera, de los ejes curriculares que la componen, de las habilidades derivadas de esos ejes y de las temáticas pertinentes para formular los cursos de la carrera. Las cinco áreas disciplinares son: historia, geografía, pedagogía, estudios sociales y educación cívica. La historia se definió desde el plan de estudios como:

Una ciencia social cuyo objeto de estudio es la transformación de las sociedades en el tiempo y el espacio para favorecer el desarrollo y comprensión del conocimiento histórico y propiciar la conciencia crítica y la acción transformadora. En relación con los Estudios Sociales, la Historia se integra

mediante el saber disciplinario y el desarrollo de las capacidades y habilidades propias de este saber.²⁶

La idea de la historia como vehículo para la conciencia crítica y la transformación social se repite en distintos apartados del plan de estudios. Con este argumento se legitima el pensamiento crítico a través de la historia. También se recurre al *saber disciplinario, sus capacidades y habilidades* para ponerlo en práctica dentro de la materia de Estudios Sociales. Esta posición no diferencia las finalidades del “saber experto” ni del “saber escolar”. La disciplinariedad de la historia la ocupamos en la carrera de Estudios Sociales para problematizar el presente a partir del pasado, pero no es la disciplina por sí misma la que nos da las herramientas para enseñar. El nuevo plan de estudios considera los Estudios Sociales como:

Un campo de estudio interdisciplinario que integra, desde la práctica pedagógica, los conocimientos, las capacidades y las habilidades de la Historia, la Geografía y otras disciplinas con el objeto de desarrollar experiencias de formación profesional rigurosa, para un ejercicio docente reflexivo, crítico, transformador y ciudadano, que promueva la investigación educativa y la problematización de la realidad social e histórica, desde los diferentes contextos de aprendizaje.²⁷

En este sentido, la historia representa el saber experto y los Estudios Sociales el saber escolar. El contenido de historia en el plan de estudios está articulado a través de periodos históricos que representan una forma lineal y cronológica de ver el pasado. En la siguiente figura podemos ver los periodos de tiempo y los espacios que se abarcan en cada curso de historia.

26 Plan de estudios del Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Universidad Nacional, Costa Rica, 2017, 41.

27 *Ibíd.*, 42.

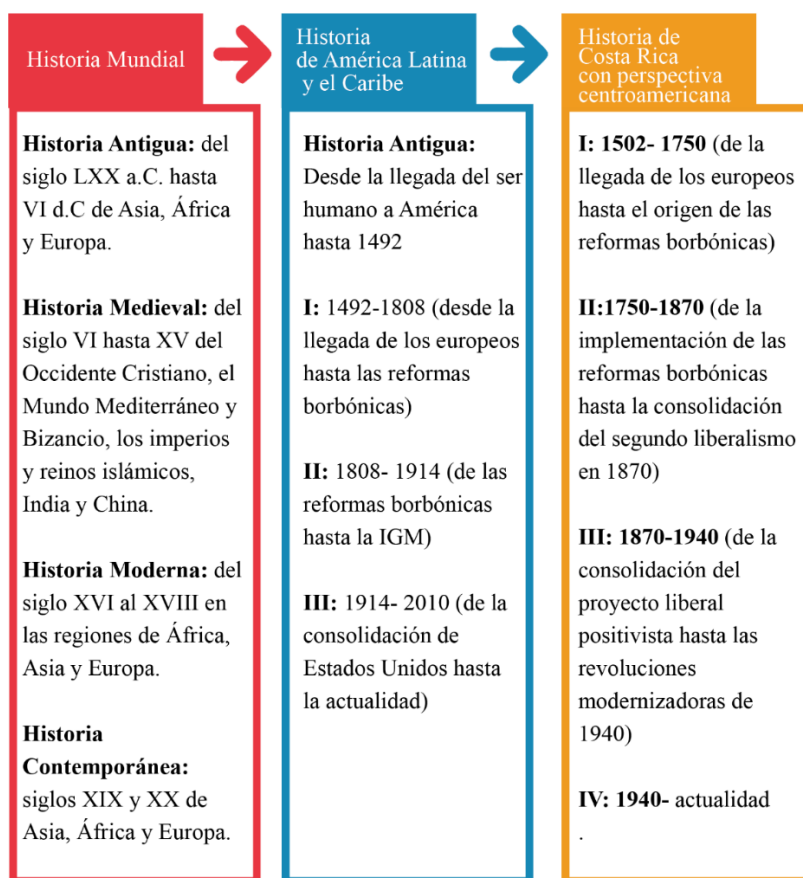


Figura 11. Unidades de tiempo y espacio de los cursos de historia de la carrera de Estudios Sociales. Fuente: descriptores de los cursos de historia, plan de estudio, 2017.

Compartimos la idea de que el estudio del pasado requiere de cronologías que nos permitan ubicar a las sociedades antiguas. Lo que vemos problemático, es cuando los periodos históricos se estudian como una realidad dada, y no se estudian las implicaciones que estos tienen en la comprensión de la historia. Sumado a lo anterior, desde el plan de estudios se abarcan fases de la historia con temporalidades muy extensas en ciclos lectivos de apenas 17 semanas, lo cual da poco tiempo para terminar con todos los contenidos programados. Pero, además, se reduce la temporalidad histórica a la cronología y a

la periodización y no se tienen en cuenta ni los cambios en ámbitos diferentes a los políticos ni sus duraciones.

El conocimiento histórico se presenta de forma gradual. Como vemos en la Figura 11, la historia mundial abarca los periodos más extensos en regiones muy diversas. Se continúa con el estudio de la historia de América, enfatizando en Latinoamérica y el Caribe para precisar el pasado político, económico y cultural de Costa Rica en perspectiva centroamericana.

No hay duda de que en los cursos se pretende profundizar y problematizar los procesos históricos que construyeron la sociedad actual, pero la representación de la historia no deja de estar en función de contenidos, que describen un pasado estático en el tiempo y en algunos casos ese contenido se caracteriza por ser eurocentrista. Algunos de los periodos históricos estudiados narran más la presencia de los europeos en América, que las mismas dinámicas latinoamericanas en la construcción de su historia. Incluso, no hay un curso de historia de Costa Rica para estudiar las sociedades autóctonas (Chorotegas, Maleku, Huetar, Cabécar, Bribri, Boruca, Térraba o Ngöbe). Estas sociedades deben estudiarse de forma general en el curso de sociedades antiguas de América.

No es nuestro interés cuestionar si eso está bien o mal planteado. Entendemos que esos periodos son relevantes y necesarios para la investigación histórica que se ha desarrollado en el país; sin embargo, tampoco podemos dejar de advertir que la historia enseñada en la carrera de Estudios Sociales precisa romper con los esquemas que invisibilizan en el pasado a poblaciones indígenas, asiáticas o africanas, o bien, a las mujeres, a la niñez y personas adultas mayores.

Un problema de las grandes narrativas históricas, es que, basan sus discursos en una historia tradicional, con los mismos héroes, villanos, vencedores y vencidos. El futuro profesorado requiere trascender ese tipo de contenidos, porque en las aulas de secundaria no enseñamos a resolver problemas de la disciplina histórica, enseñamos a comprender la realidad social y formamos ciudadanas y ciudadanos para que tomen decisiones informadas y analicen críticamente su entorno y el mundo.

Otra de las características del contenido histórico en el plan de estudios es que busca establecer nexos, causas y consecuencias entre el pasado y el presente a través de las temáticas de las materias. Los cursos de historia mundial son un buen ejemplo de la renovación temática que se dio en la carrera con este nuevo plan. La flexibilidad curricular, permite que, el o la docente construya el curso a partir de ejes temáticos que buscan interrelacionarse con los cursos de historia de América y Costa Rica. Quien toma la decisión sobre los contenidos que se abarcarán es el profesor o la profesora y no el plan de estudios. Esto permite a los y las docentes profundizar en sus áreas de especialización e investigación, lo cual significa para el futuro profesorado cursos con temáticas que se renuevan constantemente y que se problematizan a partir de los debates más actualizados en historia. Este modelo no se aplica en los demás cursos de historia de la carrera.

En el plan de estudios también se plantea trabajar la historia a partir de análisis comparados entre diferentes sociedades del pasado. Los cursos de América y Costa Rica son los que más incluyen esta perspectiva, al analizar las transformaciones en la construcción de los Estados latinoamericanos. Lo que no queda explícito en el plan de estudios es cómo se logran esas comparaciones y esos diálogos al analizar la historia desde enfoques más lineales y cronológicos.

Nos ha llamado la atención en la carrera la desvinculación entre el componente de historia y el de pedagogía. Ninguno de los contenidos en pedagogía dialoga con los saberes disciplinarios, así como el componente de historia tampoco dialoga con los conocimientos pedagógicos. La carrera está segmentada en función de cada especialidad. La ausencia de interrelaciones entre la pedagogía y la historia se evidencia en los vacíos teóricos sobre el pensamiento crítico, como se aprecia en el plan de estudios. En la malla curricular no existen las didácticas específicas. Estas no son parte del discurso pedagógico de la División de Educología, el cual sigue un proceso de enseñanza muy clásico en sus cursos: teorías de aprendizaje, mediación pedagógica, currículum y planeamiento, evaluación de los aprendizajes, diversidad e inclusión y al finalizar la carrera una práctica docente.

La pedagogía, desde los descriptores de los cursos, es vista como “como una ciencia integral y sustancial que orienta los procesos de

enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales y la Educación Cívica para comprender su incidencia en los procesos de formación docente”²⁸. Esta forma de comprender el proceso de enseñanza aísla los debates pedagógicos de las disciplinas, al punto que estas no son objetos de reflexión en los cursos que se imparten desde la División de Educología. En uno de los grupos de discusión se habló sobre este tema:

Ricardo: Ahí solo nos quedamos con Piaget, con Vigotsky con... (no lo recuerda y titubea) ... Uno tercero ahí [Jéssica interrumpe: ¿Bruner?] Sí, ese, Bruner.

Rocío: A mí me tocó exponer de Piaget y nunca, pero nunca, pensé en cómo usarlo o en qué contexto histórico estaba. Esas son cuestiones en que una tiene unos vacíos teóricos del tamaño del Gran Cañón, es increíble.

Ricardo: Yo una vez asistí a un congreso de psicopedagogía y decía: “Estamos a años luz”, llegaba gente de Perú, de Colombia, Argentina, Chile y Brasil, y yo estaba ahí sentado diciendo: “Es que no sabemos nada, o sea, por qué esto no lo vimos [se refiere al departamento de pedagogía]. ¿Cómo es que le pasamos por encima a los principales referentes de lo que uno está haciendo?”²⁹.

Las temáticas del curso “Desarrollo humano y teorías del aprendizaje para la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica”, que imparte la División de Educología, están basadas en la psicología evolucionista y la neurociencia. Los contenidos se enfocan en temas psicológicos que poco ayudan al estudiantado a comprender qué pasa en el aula ni a reflexionar a partir de las prácticas docentes. En el grupo de discusión, las y los estudiantes expresaron su opinión sobre el tema:

He aprendido elementos para ser profesora, pero después de dar clases [en la práctica docente], me doy cuenta de que a nivel pedagógico no estamos listos para afrontar los retos que implica la enseñanza de los Estudios Sociales (Adriana, IV nivel).

²⁸ *Ibíd.*, 77.

²⁹ Grupo de discusión, Heredia, 11 de julio de 2019.

En cuanto a contenidos sí [tengo los elementos para enseñar], ya que en los diferentes cursos de historia se abarcan los elementos más utilizados por parte del MEP. Sin embargo, en [los cursos que imparte la División de] Educología hace falta un mayor acercamiento al contexto de aula (Gerardo, IV nivel).

Siento que en la carrera los cursos de pedagogía no se encuentran bien estructurados, no profundizan temas de interés y redundan temáticas básicas. Estos no se relacionan con los cursos de historia o geografía (Grettel, IV nivel).³⁰

2.2 Los programas de curso

Las y los docentes elaboran un programa de curso que imparten en cada semestre, y que se entrega al estudiantado. Como todos los programas pertenecen al componente de historia buscamos comparar la información a partir de las finalidades, los objetivos, las estrategias metodológicas y la evaluación de cada materia. En cuanto a las finalidades, encontramos en los cursos un énfasis por enseñar las relaciones entre el pasado y el presente, el desarrollo de las habilidades propias de la historia como, por ejemplo, la multicausalidad y los análisis comparativos entre regiones y países. Hay una preocupación de las docentes por trascender la narración lineal de la historia y por centrarse en los procesos históricos que marcaron el pasado de las sociedades.

En los objetivos de los cursos, los verbos que se utilizaron con más frecuencia fueron analizar, comprender, explicar, estudiar y evaluar, y todos ellos se centraban en los distintos contenidos históricos que se enseñan en la carrera. ¿Qué se enseña de estos contenidos? En una nube de palabras que elaboramos para identificar la frecuencia de las frases sobresalieron: procesos, transformaciones, construcciones, desarrollo social, cultural y económico. Cabe señalar, que, tanto las finalidades como los objetivos son aspiraciones que se manifiestan también en las entrevistas realizadas a las docentes de historia. La intención perseguida en los cursos de historia era crear aprendizajes críticos sobre el pasado, basados en unos contenidos que trasciendan los datos factuales.

30 Grupo de discusión, Heredia, 4 de julio de 2019.

Las estrategias metodológicas que se exponen en los programas pretenden que el estudiantado aprenda la materia a través de ejes temáticos, de la relación sincrónica y diacrónica entre las distintas sociedades, la historia-problema, el diálogo crítico entre docentes-estudiantes, la explicación magistral a partir de un problema central y la discusión de lecturas previamente asignadas. Todo lo anterior se pretende lograr a partir de preguntas-problemas que construye el estudiantado, trabajos grupales, la participación del alumnado en las discusiones de clase y exposiciones de lecturas o de temas asignados previamente.

En cuanto a la evaluación, se espera que el estudiantado se prepare con las lecturas asignadas, demuestre habilidades de investigación, comunicación oral y escrita y que construya argumentos propios sobre los temas trabajados. Se aspira a que el futuro profesorado, se aleje de explicaciones descriptivas, lineales y cronológicas para que piense históricamente y lo replique en las aulas colegiales. Se evalúa a partir de distintos rubros que varían poco entre los cursos analizados, por lo cual elaboramos un promedio con los porcentajes que se les asigna a cada uno de esos rubros. El resultado obtenido se muestra en el siguiente gráfico.

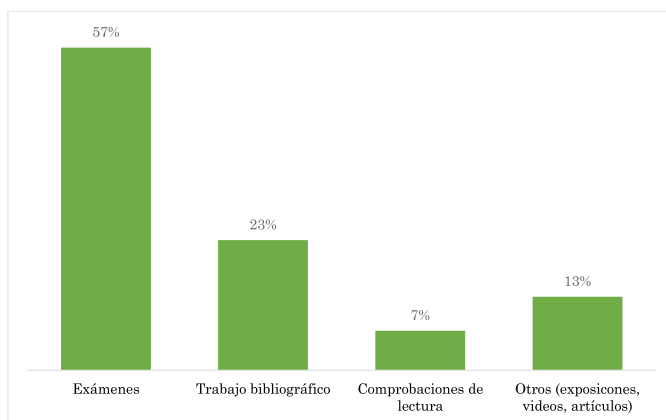


Figura 12. Promedio de los porcentajes asignados a los rubros de evaluación en los cursos de historia de la carrera de Estudios Sociales. Fuente: elaboración propia a partir de los programas de curso de historia, 2019.

El concepto de evaluación que podemos derivar de este análisis es el de “demostración”. El futuro profesorado debe demostrar el conocimiento adquirido a través de pruebas que pueden implementarse en el aula o hacerlas en la casa. También deben desarrollar un trabajo bibliográfico en el que analicen temáticas que el docente considera pertinentes de profundizar, por ejemplo, cuestiones culturales o de arte, religiosas, el papel las mujeres, entre otros.

Las y los estudiantes deben demostrar que hicieron las lecturas asignadas a través de las comprobaciones de lectura. Los documentos que deben leer para cada curso tienen un promedio de entre 60 y 195 páginas por semana. El rubro con menor porcentaje asignado en las evaluaciones es donde el alumno o la alumna tienen mayor protagonismo: exposiciones, elaboración de videos o artículos, trabajos en clase que pueden ser grupales o individuales y construcción de preguntas-problema. Hay una discordancia entre las finalidades que se pretenden enseñar con la historia y la forma como se evalúa. El modelo evaluativo es sumativo y busca medir los resultados.

El currículo prescrito de la carrera nos muestra un plan de estudios que delimita los procesos de enseñanza en historia, a partir del análisis de procesos históricos y la perspectiva comparada entre las sociedades en el pasado. Estos discursos cimientan las bases de las representaciones y concepciones de la historia que construye el futuro profesorado. Pero, también, el proceso de enseñanza se torna rígido, principalmente en la evaluación que se centra en medir resultados y no los procesos de aprendizaje.

3. EL CURRÍCULO EN ACCIÓN: LAS PRÁCTICAS DOCENTES A NIVEL UNIVERSITARIO

Las y los docentes con plaza permanente de la Escuela de Historia, son historiadores e historiadoras de profesión, con distintas especialidades (historia ambiental, contemporánea, social o medieval). Al cruzar la información y siguiendo la tipología de prácticas docentes para Estudios Sociales que realizó Vinson (1998), pudimos ver que la enseñanza de la historia transita entre el *modelo disciplinar* (Social Science) aquel que centra el conocimiento en la historia u otras ciencias sociales— y el *transmisivo* (Citizenship Transmission) —que basa

su relato en la descripción de datos factuales, principalmente de la historia occidental para la construcción de ciudadanías.

Saber muchos datos factuales es lo que se espera de una historiadora y de una profesora de Estudios Sociales. Esta idea se reproduce en la universidad, pero la escala de conocimiento es diferente. En las aulas donde se enseña la historia al futuro profesorado, las docentes sobresalen no solo por tener conocimientos fácticos sino por su capacidad de pensarlos históricamente y darles un sentido en el presente. Ellas pueden conceptualizar los por qué, cómo y para qué de las sociedades presentes: ¿por qué se configuró la maternidad como institución social? ¿Cómo se construyó el concepto de democracia y cómo nos afecta en el presente? ¿Cuáles fueron los ideales liberales y conservadores que modelaron la nación costarricense y cómo se cruzaron esos discursos en la construcción del Estado-Nación? ¿Cuál es el papel de “los otros y las otras” en la historia que no se cuenta? ¿Qué significados tiene la historia indígena en nuestras sociedades latinoamericanas? Esos fueron algunos de los problemas que las y los docentes de historia resolvieron en sus clases a través de clases expositivas. El siguiente gráfico nos muestra la relación de métodos utilizados en clase, según las y los estudiantes.

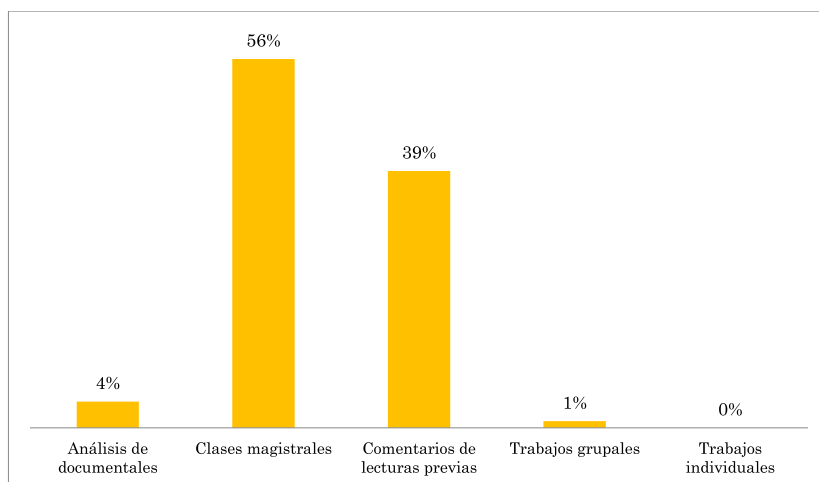


Figura 13. Métodos de enseñanza empleados en los cursos de Historia. Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de II, III y IV niveles, 2019.

De 81 estudiantes que contestaron el cuestionario, el 56 % refiere que los métodos se centran en las clases magistrales, y el 39 % en los comentarios de lecturas previamente asignadas. En menor medida está el análisis de documentales (4 %) y los trabajos individuales no tuvieron porcentaje. Esto tiene implicaciones en los procesos de enseñanza, pues cuando las clases son expositivas, no siempre el estudiante logra aprender los contenidos que se dictan. El papel del estudiante es receptivo. Por ejemplo, durante las observaciones pudimos encontrar que su principal función en la clase es tomar apuntes de lo que dicen sus docentes. En el diario de campo escribimos: “El estudiantado se mantiene pasivo tomando anotaciones de cada palabra de la profesora. Incluso le piden repetir ideas que les faltó anotar y la docente se las dicta”³¹.

De las cuatro profesoras que observamos, ninguna tiene estudios en pedagogía o didáctica. Sus prácticas docentes se basan en la experiencia como estudiantes de historia del colegio o la universidad. Por ejemplo, la docente Laura en su clase de historia le comentó al grupo que recordaba cuando era estudiante en el colegio y que no le sirvió para nada porque debía memorizar nombres y características de diferentes civilizaciones. Les advirtió que esperaba que ellas y ellos trascendieron esos métodos.

Por otra parte, la docente Julia, comentó que el alumnado de Estudios Sociales debía graduarse con una visión crítica de la historia para que pudieran cuestionar todo lo que les digan, y relató una de sus experiencias cuando era aprendiz de historiadora: “yo tuve profesores que la obligaban a una a cuestionarse cosas, que a veces se enojaban con uno porque uno les cuestionaba hasta lo que ellos mismos decían”³².

Esa experiencia de “enojo” se ve como positiva, porque la docente considera que cuanto más estricta sea, más van a aprender sus estudiantes. También piensa que obtendrá más respeto como intelectual, tal cual lo vivió con sus antiguos profesores. Muchas de las experiencias sobre enseñanza en el colegio o la universidad son replicadas por este profesorado como, por ejemplo, la clase expositiva; sin embargo, todas las profesoras manifestaron su deseo por construir lecciones

31 Diario de campo, Heredia, 29 de febrero de 2019.

32 “Julia” (docente de historia), entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 8 de junio de 2019.

que permitan al estudiantado pensar crítica e históricamente. En ocasiones buscan variar las estrategias de clase para ver cómo pueden incidir en la calidad de la enseñanza que recibe el futuro profesorado de Estudios Sociales. Entonces, ¿qué está fallando?, ¿por qué nuestro estudiantado no alcanza el pensamiento histórico al salir de la carrera? Una de las profesoras entrevistadas nos habló de los desafíos para alcanzar el PH:

Entrevistadora: ¿Cuáles son los desafíos para que sus estudiantes de Estudios Sociales alcancen el pensamiento histórico?

Profesora: Creo que es una cuestión de dos lados, de la profesora y de ellos. Por más de que usted sea creativa, si el grupo no quiere no va a pasar absolutamente nada. Hay un grupo reducido que está interesado, que le importa, que se involucra, que hace [un esfuerzo] y a veces por más de que uno intente, por carencias del montón de tipos que puedan existir, uno no logra que el estudiante [se interese].³³

En las observaciones nos enfocamos en las dinámicas de clase: qué proponía la docente y cómo respondía el estudiantado. Las estrategias de enseñanza se basan en el método expositivo, el cual no lleva a los resultados esperados por las docentes. En una de las clases de la profesora Karla hicimos la siguiente anotación en el diario de campo:

Al inicio de la clase hay 9 estudiantes que no toman apuntes, el resto (22) están concentrados anotando todo lo que dice la docente. Luego de 30 minutos el grupo empieza a desconcentrarse: rayan los cuadernos, hablan entre sí, dejan de tomar apuntes, utilizan el celular, comen, salen del aula. Eso se debe también a que la explicación de la docente requiere concentrarse para comprender lo que dice, pues es muy cronológica y descriptiva y no se utilizan medios visuales para seguir la disertación. A la 1:35 pm no hay estudiantes tomando apuntes.³⁴

El contenido se dicta en cada clase y el estudiantado toma apuntes. La plenaria se abre a partir de preguntas concretas del periodo trabajado. En algunos casos, el estudiantado logra contestar las preguntas de

33 "Julia" (docente de historia), entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 8 de junio de 2019.

34 Diario de campo, Heredia, 30 de abril de 2019.

sus profesoras, pero en la mayoría no consiguen la respuesta esperada. Esta situación produce la frustración de las docentes, pues sienten que las y los estudiantes no tienen el nivel ni el compromiso que se requiere para aprender historia.

Con la docente Ruth, vimos una variante que las otras profesoras no habían utilizado. Buscando renovar sus clases manifestó su preocupación por fomentar lecciones donde el alumnado fuera más participativo y pudiera aprender mejor, pero sin estar segura de cómo hacerlo. Ella misma ha investigado estrategias para que sus estudiantes mejoren el rendimiento académico. En la primera observación que hicimos, les entregó el examen revisado a sus estudiantes; como estrategia para la revisión de la prueba tomó distintas respuestas, las transcribió y repartió entre el alumnado para que fueran comentadas en grupo, en plenaria. En algunos casos el problema con las respuestas era de redacción, pues, no se entendía la idea. En otros, era la falta de síntesis o de ejemplos para explicar los argumentos.

En todas sus clases un grupo está designado a exponer la lectura de la clase y a formular preguntas-problema que en plenaria todo el alumnado debe contestar. Ruth, afirmó que sus clases se centran un 75 % en las lecturas y que el estudiantado debe demostrarle que leyó y se preparó para cada lección. Por eso, se asigna un 10 % a comprobaciones de lectura que se hacen de forma aleatoria durante el semestre. El papel del estudiantado no cambia mucho con respecto a las otras clases de historia, porque, aunque hay exposiciones, el contenido tampoco varía, se profundiza siempre en función de lo que dicen los autores leídos.

Se cuestionan temas socio-políticos, como guerras, decisiones políticas o el papel de ciertos personajes históricos, y muchos de esos temas se traen al presente para comprender la relación con el pasado, pero es la profesora quien hace esas construcciones, no el estudiantado. Además, la participación es muy poca. De veintiséis estudiantes que estaban en clase, solo cuatro mantuvieron su participación en las cuatro horas del curso. El resto se distraía con el celular, la computadora, salía del aula o conversaban.

En el caso de la profesora Julia, utiliza como estrategia la realización de trabajos bibliográficos mediante los cuales el estudiantado debe

demostrar que puede investigar y explicar procesos históricos de forma comparativa y redactar con excelente ortografía y gramática los reportes. No todas/os las alumnas/os logran tales cometidos. Para la docente, es muy importante abarcar el contenido completo del curso, incluso retomar materias que otros profesores no terminaron de ver en semestres anteriores. El estudio cronológico de la historia también es parte de su visión sobre la enseñanza del pasado. Se caracteriza como una profesora estricta y en varias ocasiones durante la clase les recordó a sus estudiantes quién estaba al frente. Para ella, el pensamiento histórico se consigue en la medida en la que el estudiantado pueda comparar procesos históricos. Así lo manifestó en la entrevista:

Entrevistadora: ¿Cómo se da cuenta de que sus estudiantes están pensando históricamente?

Julia: Yo lo veo cuando empiezan a analizar cuestiones [históricas] como un proceso, no como un hecho aislado (...) uno tiene que saber hasta dónde pueden llegar ellos por su proceso de formación, uno lo empieza a ver a finales del tercer año y en el cuarto año, que es cuando ellos empiezan a interrelacionar todo lo que aprendieron. Entonces ahí es donde yo puedo ver que ese reducido número de estudiantes, que no sobrepasará los 5 o 6, empiezan a entender, pero no solamente entender, sino que logran explicar lo que uno les plantee haciendo vínculos con lo que vieron en otros cursos.³⁵

Todas las docentes centran sus clases en la exposición magistral, y esperan que el estudiantado participe y se integre a las discusiones, pero también que esas discusiones tengan cierto nivel de análisis. En una de las observaciones de clase registré que el estudiantado no participaba ni contestaba las preguntas que les hacía la profesora Julia. Cuando ella salió del aula, en el receso, aproveché para hablar con un grupo de alumnas y alumnos que se habían quedado en el recinto. A la pregunta de por qué no participan de la clase, la respuesta inmediata fue “porque la profesora nos intimida”³⁶. Cuando el estudiantado participa hay una “sanción”, en el sentido que si no demuestran saber tanto como la docente, se podría poner en evidencia su desconocimiento de las lecturas asignadas y eso les afecta la nota. De hecho, quienes más

35 “Julia” (docente de historia), entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 8 de junio de 2019.

36 Diario de campo, Heredia, 30 de abril de 2019.

participaron con comentarios durante la explicación de la profesora lo hicieron siempre en función de las lecturas y los documentales que debían ver para ese día. Nunca cuestionaron el discurso docente, el de los autores o las ideas del documental.

Aprovechando la pausa de la clase, más estudiantes se acercaron a la conversación de por qué no participaban en clase y manifestaron que, de los cursos de historia, les gustaban las diferentes visiones que les ofrecían sus docentes al ir más allá de la historia oficial, así tuvieran que repetir cursos de historia, pues con algunas docentes es muy difícil pasar. No les interesaba el maltrato de la docente, siempre y cuando sintieran que estaban aprendiendo.

El contenido de los cursos es clave en los procesos de enseñanza de la historia, pues es la herramienta para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos. Durante las observaciones nos preguntábamos cuál era el papel de ese contenido para aprender historia en la carrera de Estudios Sociales; ¿es solo un medio para aprender?, ¿o es visto como el resultado del proceso? La materia que se ve en cada clase y la que se evalúa en todos los exámenes contiene muchos datos, los cuales abarcan no únicamente fechas y personajes. Al cruzar la información de los programas de curso pudimos sistematizar los contenidos en historia de los cuatro cursos observados, como se aprecia en la siguiente figura.

Cada proceso histórico explicado por las docentes abarca periodos de la historia muy amplios que involucran una serie de elementos políticos, sociales, religiosos, económicos, culturales, etcétera. A lo anterior, debemos agregar que hay un cambio conceptual de los contenidos que el estudiantado recibió en su etapa escolar, con respecto al que encuentran en los cursos de historia. El “saber” experto tiene sus propias formas: un lenguaje que es común en la comunidad académica y una forma de análisis e interpretación que lo particulariza con respecto a otras disciplinas. Cuando la o el estudiante llega a la universidad choca con esas formas de conocimiento porque le resultan nuevas y trata de adaptarse repitiendo los discursos y las formas de pensar de sus maestros, pero esto es insuficiente para que desarrollen el pensamiento histórico.



Figura 14. Temas que se abarcan en los contenidos de los cursos de historia. Fuente: elaboración propia a partir de los programas de estudio, 2019.

El conocimiento equivale al dominio del contenido y de los autores leídos y entre más parecido sea el discurso del estudiante al de su profesora más aprendizaje se cree obtener, por esto hay una preocupación del profesorado por terminar todos los temas y explicarlos de la manera más clara al alumnado. En algunos cursos las explicaciones docentes son muy técnicas, lo cual complejiza el discurso y por ello no siempre es comprendido por el estudiantado, a pesar de lo cual no cuestiona lo que está escuchando en clase.

Con la codificación de las observaciones de aula y los programas de curso logramos percatarnos de cuatro características del contenido que se imparte en la carrera de Estudios Sociales: a) el pasado se problematiza y se vincula al presente; b) la historia se ve como un proceso dinámico que traspasa el simple relato lineal; c) hay antagonismos en

la forma de construir el relato histórico, que algunas veces apela a la disciplinariedad como el único medio para entender el pasado y otras habla de la interdisciplinariedad que debe involucrarse en el estudio de la historia, y d) el contenido se describe a partir de ejes temáticos asociados a conceptos teóricos como el poder. Ninguna de estas características estuvo presente en los análisis y las participaciones del estudiantado, solo en las narrativas de sus docentes.

La historia que se enseña en la universidad, renueva sus objetos de estudio, las protagonistas e incluso las formas para acercarse al pasado. Por ejemplo, en algunos cursos, la historia se analiza través de ejes temáticos que explican las relaciones de poder o las identidades. Incluso, en los cursos más clásicos de historia, las docentes narran un pasado basado en fuentes primarias y donde usualmente se deslegitima la historia nacionalista.

Todas estas narraciones contrastan con el saber escolar que se enseña en los colegios, principalmente porque la historia está basada en grandes narrativas que conllevan una historia factual donde se excluye a las minorías, y que disiente con la historia que se renueva a través de la investigación en las universidades. Esta es una crítica constante del profesorado universitario, y en esa crítica incluso se “desintelectualiza” la labor docente por el tipo de historia que se enseña en la secundaria.

Las lecturas asignadas, tienen un papel trascendental en este proceso de formación, y se vinculan directamente con esta noción de que el aprendizaje en historia es sinónimo de la repetición de los discursos dados por las docentes, ¿cómo se trabajan las lecturas en las clases de historia?, ¿qué tipo de lectura se asigna? La lectura es un medio de control de la docente para cerciorarse qué tanto trabajan las y los estudiantes fuera del aula. También, es el punto de partida para las lecciones. La profesora Julia, relaciona las buenas lecturas con la calidad de los aprendizajes. En su discurso también nos parece que asocia calidad con cantidad de páginas. Así lo expresó en la entrevista:

Creo que la lectura es fundamental, [pero una] lectura que le llegue al estudiante, que la pueda entender, porque el problema como profesoras universitarias que tenemos es que a veces ponemos a leer cosas a los estudiantes que ellos no están en capacidad [de entender]. No quiero decir que hay que bajar el

nivel (...) [Por ejemplo] me parece increíble escuchar profesores del CIDE [de la División de Educología] pedir que sus clases no estén después de las clases de [de historia porque acá] ponemos lecturas de 100 y hasta 200 páginas por semana y como ellos ponen lecturitas de 25 nunca más de 50 [páginas], los estudiantes no les leen las lecturas a ellos. Me parece una desproporción que un estudiante por un lado se le esté enseñando con una lectura de 100-150 [páginas] por semana, y que por otro lo pongan a leer 25. Entonces, mientras que uno o dos [docentes] están empujando para ver cómo se les levanta [a las y los estudiantes] el nivel [de lectura], por otro lado, les están bajando [el nivel] porque para un profesor se van a preparar y para otro no.³⁷

No compartimos esta visión sobre el aprendizaje de la historia, principalmente porque los resultados de otra parte de esta investigación nos indican que la mayor parte del estudiantado no consigue pensar históricamente³⁸. Cien o doscientas páginas de lectura semanal no garantizan aprendizajes críticos, pero sí pueden provocar estudiantes con mucha carga de trabajo que, de cumplir con las lecturas, no necesariamente lleguen a comprenderlas.

En clase logramos observar que el poco estudiantado que participaba o contestaba las preguntas de las docentes siempre lo hizo con referencia a las lecturas. Esa es la dinámica que se espera de ellas y ellos. Sin embargo, los comentarios nunca fueron para posicionarse ante los autores, o cuestionar la interpretación que se hizo. Al contrario, realizaron excelentes síntesis de los contenidos que lograban unirlos a las exposiciones de sus profesoras.

También nos llamó la atención que las docentes no analizaran las lecturas a partir de los posicionamientos teóricos y metodológicos de los autores. Esto nos parece trascendental en la enseñanza del pensamiento histórico porque si se estudian las formas de construcción del

37 “Julia” (docente de historia), entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 8 de junio de 2019.

38 Jéssica Ramírez Achoy y Joan Pagès i Blanch, “Concepciones de Historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica”, en *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*, coordinado por Miguel Jara, Graciela Funes, Fabiana Ertola y María Cristina Nin, Argentina: APEHUN, 2018.

conocimiento histórico será más fácil comprender el carácter interpretativo del pasado y tomar posición sobre lo que se lee. Pero esto no se logrará si de las lecturas solo se estudia el contenido. Con esta idea no queremos restarle valor al uso del contenido en las dinámicas de aula universitarias, pero consideramos que las estrategias deberían centrarse en el análisis y la criticidad.

La evaluación es otro de los ejes que caracteriza una enseñanza positivista de la historia. En el apartado anterior, veíamos que las estrategias de evaluación se centran en el resultado y no el proceso de aprendizaje. No obstante, lo que se espera del estudiantado va mucho más allá. En uno de los programas de curso, se afirma:

[...] resulta imprescindible que los estudiantes no solamente demuestren el dominio de la materia estudiada sino que también son capaces de desarrollar la dimensión creativa analizando en la clase potencialidades no exploradas de las lecturas estudiadas y ofreciendo su propio aporte mediante el estudio comparado que realizarán en el trabajo de investigación.³⁹ —

En las dos pruebas y en los tres trabajos bibliográficos que analizamos, fue posible observar que el estudiantado no puede equivocarse, ni aprender a partir de sus errores y, si lo hace, corre el riesgo de perder el curso. La forma de evaluar varía en cada docente, sin bien hay características comunes en los cursos observados como, por ejemplo, en la revisión de los trabajos y pruebas. En los exámenes no encontramos comentarios o notas que les permitieran saber a las y los estudiantes en qué estaban equivocados y el porqué de sus respuestas erradas. En los exámenes evaluados a los que tuvimos acceso había comentarios muy escuetos sobre las respuestas. Se les señalaban algunas ideas, errores gramaticales o de redacción. Los comentarios eran muy generales: “No responde lo solicitado”, “¿Dónde está el proceso histórico y sus desafíos?” o incluso el adverbio: “Bien”.

En algunos casos, las preguntas de los exámenes lo que buscan es sintetizar muchos contenidos y que estos sean explicados como procesos

39 Programa de curso, UNA, 2019.

históricos. Por ejemplo, en una de las pruebas el estudiantado debía contestar solo una pregunta:

Explique de manera crítica y comparada lo siguiente: hay autores como Cardoso y Pérez que mencionan que las reformas borbónicas fueron la segunda conquista de América hispánica, sin embargo, explique ¿Cómo estas también fueron parte de los diversos elementos que propiciaron los procesos de independencia en la América española? Para la resolución de esta pregunta debe explicar las repercusiones e influencias que tuvieron las ideas de la ilustración, las independencias en América gala y anglosajona, la invasión napoleónica en la Península Ibérica, las Cortes de Cádiz y hasta las reformas de Pombal en los campos político, económico y social de los procesos independentistas en la América hispana y lusa.⁴⁰

En los trabajos bibliográficos se evidencia que el estudiantado recibe poca realimentación en torno a sus ideas. Ana, una de las estudiantes que nos facilitó en digital el ensayo que presentó en uno de los cursos, nos dijo que la docente Laura “no nos dio retroalimentación y tampoco nos devolvió el trabajo revisado, solo nos puso un 10 de calificación”⁴¹. Esto es interesante porque en la revisión de otro trabajo de la misma profesora había muchas anotaciones, principalmente de gramática y ortografía, pero también se cuestionaban las afirmaciones y argumentos del ensayo: “¿Cómo lo evidencia?” o ¿Dónde está el concepto?”. Y en la última página les señaló cuáles eran las deficiencias teóricas y metodológicas del trabajo, además les hizo saber que era un buen intento de investigación. Cuando le preguntamos a ambas estudiantes por qué un trabajo sí había sido revisado y el otro no, contestaron que todo dependía de la motivación de la profesora con el grupo.

La evaluación en los cursos de historia mide las explicaciones que el estudiantado pueda hacer de determinados periodos históricos y no los procesos de aprendizaje que van obteniendo durante el semestre. En estas dinámicas el estudiantado se esmera por alcanzar una nota, más allá de lo que aprendan. El estudiantado considera que está desarro-

40 Examen de historia, Heredia, 2019.

41 “Ana” (estudiante de Estudios Sociales), entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 03 de junio de 2019.

lando su pensamiento histórico y que lo hace de la manera correcta. Estas formas de enseñanza se legitiman como válidas porque vienen de la universidad y porque son practicadas por intelectuales que en la comunidad académica tienen protagonismo. Las y los docentes de la universidad se convierten en modelos para sus estudiantes, y sus discursos y prácticas de enseñanza son ejemplos para replicar una enseñanza de la historia que se considera crítica y transformadora.

4. CONCLUSIONES

Los Estudios Sociales constituyen una materia llena de tensiones irresueltas⁴². Por un lado, están las voces que apelan a una enseñanza de lo social más interdisciplinaria, mientras que otros apuestan a la disciplinariedad o a un currículo basado en la historia y la geografía. Estos antagonismos también los tenemos en la universidad. Y se pueden ver en las prácticas docentes universitarias donde la idea de enseñanza de la historia se centra en los discursos críticos que el profesorado elabora y en cómo se transmiten esas formas de pensar al estudiantado.

Los discursos docentes sobre el pasado son críticos, pero en las clases de historia observadas, ese proceso cognitivo no es repetido por el estudiantado, que en clase de historia tiene pocos espacios para participar. En las aulas quienes piensan históricamente son las y los docentes al dar sus exposiciones. Hay una intención del profesorado universitario por propiciar aprendizajes críticos en el estudiantado, al que se le exige un alto nivel de pensamiento histórico. Sin embargo, la intención no puede ir más allá porque las relaciones de poder de las docentes, basadas en su protagonismo en la clase, sus estrategias de enseñanza y evaluación, no están dando los resultados esperados.

El conocimiento que se enseña en la Escuela de Historia es muy específico de la disciplina, pero muchas veces parece un conocimiento acabado que no le permite al estudiantado imaginar “otros finales” de las lecturas que hacen. En parte, porque no tienen las herramientas para interpretar las lecturas y porque desde sus clases la historia crítica es aquella que ve procesos entre espacios y temporalidades y

⁴² Michael Whelan, “Teaching History: A Constructivist Approach”, en *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*, editado por E. Wayne Ross, Nueva York: State University of New York Press, 2006.

no aquella que se construye e interpreta. Una enseñanza crítica de la historia debe retar cognitivamente a las y los estudiantes, para que aprendan no solo una buena historia y un buen contenido, sino una historia que los implique, que les haga sentir el protagonismo del pasado en el presente y el futuro.

Cada año ingresan a la carrera de Estudios Sociales cuarenta estudiantes y, según una docente, solo cinco o seis estudiantes logran pensar históricamente al terminar sus estudios, es decir que, en promedio, un 85 % del alumnado llegaría a los centros educativos de secundaria sin saber interpretar el pasado y sin las herramientas para enseñar una historia crítica basada en la justicia social.

En la universidad, los profesores y profesoras problematizan el contenido de sus clases; es lo que se espera de ellos y ellas. Sin embargo, la metodología de trabajo requiere dar constantemente la palabra al estudiantado y esta acción no se limita a preguntar si entendieron o no la materia. Es un ejercicio dialéctico que demanda diálogo y para que este se d e, el estudiantado debe sentir que sus participaciones no serán ridiculizadas y que puede equivocarse en sus argumentaciones. Pero también la responsabilidad del estudiante está en prepararse para crear argumentos que problematicen el texto o la lectura asignada, así como cuestionar lo que se le dice.

A esto debemos sumar que el alumnado está en una carrera completamente segmentada, y, a pesar de los esfuerzos por integrar las materias (por ejemplo, a través de cursos colegiados en el nuevo plan de estudios), los discursos disciplinarios permean la formación. Si un estudiante para profesor recibe, por un lado, los cursos de pedagogía, por otro los de geografía y los de historia por otro,  c mo aprende a integrar esos saberes?,  qu n le enseña a hacerlo?,  de qué forma puede propiciar la interdisciplinariedad en una materia como los Estudios Sociales?

Los problemas del aula colegial no son los de las disciplinas. El contenido que enseñamos en los centros educativos tiene otros fines y hoy requerimos docentes de Estudios Sociales que sean capaces no solo de tomar decisiones sobre los contenidos, sino que sepan pensarlos desde la didáctica. El contenido no puede ser el fin de los procesos de

enseñanza, deben ser el medio, y es acá donde como docentes universitarias debemos enfatizar nuestros procesos de enseñanza.

¿Cómo integrar los aprendizajes disciplinarios de historia y geografía con los de pedagogía? No es que los departamentos tengan que trabajar juntos, porque esa realidad está lejos de verse en la carrera, pero ¿qué otras alternativas podríamos plantear para generar procesos de enseñanza donde los resultados de aprendizaje sean de mayor calidad? ¿Cómo integramos el saber experto con el escolar?

El contexto político actual y las injusticias sociales que vemos todos los días en las noticias nos exigen enseñar un contenido crítico, tan crítico como el discurso que vimos en las aulas de historia, pero ese es solo un paso. Necesitamos saber qué hacer con ese contenido y cómo transmutarlo en decisiones pensadas en el bien común. Esa es la parte de la enseñanza que necesitamos reflexionar en nuestras clases de historia universitarias.

Nuestro futuro profesorado requiere aprender qué hacer con los procesos de independencia en la América lusa o las reformas de Pombal, de lo contrario repetirá lo que vio en sus clases de historia universitarias y de colegio, porque ese siempre ha sido el modelo con el que se ha aprendido el pasado. Hoy la universidad debe romper moldes y las prácticas docentes universitarias podrían ser el mejor inicio.

Desde la carrera de Estudios Sociales debemos trabajar en estrategias que permitan al estudiantado construir los puentes entre la disciplina histórica y la didáctica. Esta idea dependerá de cada docente en la universidad y de la apertura que tenga para que desde la historia empecemos a acercarnos más a las realidades de los colegios, y que desde la División de Educología nos acerquemos más a los conocimientos disciplinarios. En la didáctica de la historia trabajamos ambas dimensiones y este podrá ser el punto de partida para reflexionar sobre otros enfoques en la enseñanza de los Estudios Sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- “Ana”. Entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 03 de junio de 2019.
- “Julia”. Entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 8 de junio de 2019.
- “Laura”. Entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 6 de junio de 2019.
- “Ruth”. Entrevista por Jéssica Ramírez Achoy, 12 de junio de 2019.
- Diario de campo, Heredia, 29 y 30 de febrero de 2019. Documento inédito.
- Grupo de discusión, Heredia, 4 y 11 de julio de 2019.
- Plan de estudios del Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Universidad Nacional, Costa Rica, 2017.
- Programa de curso de historia, UNA, 2019.

Fuentes bibliográficas

Armento, Beverly. “Changing conceptions of research on the teaching of social studies,” en *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*, editado por James Shaver, 185-196. Nueva York: McMillan, 1991.

Armento, Beverly. “Research on teaching Social Studies,” en *Handbook of Research on Teaching*, editado por Merlin Wittrock. Nueva York: McMillan, 1986.

Armento, Beverly. “*The professional development of social studies educators*,” en *Handbook of Research on Teacher Education*, editado por John Sikula. Nueva York: McMillan, 1996.

Armento, Beverly. “El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales”, en *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, editado por Joan Pagès i

Blanch, Jesús Estepa y Gabriel Travé, 19-39. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

Flick, Uwe, *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

González, Neus, Antoni Santisteban y Joan Pagès i Blanch. “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?“, en *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, editado por Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban, vol. 1, 221-231. Murcia: Fundación Séneca, 2011.

Hobsbawm, Erick, *Interesting Times: A Twentieth Century life*. Londres: The Penguin Press, 2002.

Lee, Peter. “Putting Principles into Practice: Understanding History”, en *How Students Learn: History in the Classroom*, editado por Suzanne Donovan y John Bransford. Washington: National Academies Press, 2005.

Lévesque, Stéphane, *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

Libâneo, José Carlos, “La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, vol. 11, n.º 1, 2012, 21-38.

Mattozzi, Ivo, “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”, *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 4, 1999, 27-56.

Pagès i Blanch, Joan, “La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 13, 1994, 38-51.

Pagès i Blanch, Joan, “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Trayectorias universitarias*, vol. 4, n.º 7, 2018, 53-59.

Plá, Sebastián, “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia*, n.º 84, 2012, 163-184.

Plá, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés editores, 2005.

Rüßen, Jörn, “How to make sense of the past—salient issues of Metahistory”, *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, vol. 3, n.º 1, 2007, 169-221.

Seixas, Peter y Tom Morton, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Canadá: Nelson Education, 2013.

Seixas, Peter. “Historical Consciousness and Historical Thinking”, en *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, editado por Mario Carretero, Stefan Berger y María Grever, 59-72. Londres: Palgrave McMillan, 2017.

Shaver, James, ed. *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. Nueva York: McMillan, 1991.

Shulman, Lee S., “Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, n.º 1, 2000, 129-135.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

Verd, Joan M. y Carlos Lozares, *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis, 2016.

Whelan, Michael. “Teaching History: A Constructivist Approach”, en *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*, editado por E. Wayne Ross, 37-50. Nueva York: State University of New York Press, 2006.

Ramírez, Jéssica y Joan Pagès i Blanch. “Concepciones de historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica”, en

Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos, coordinado por Miguel Jara, Graciela Funes, Fabiana Ertola y María Cristina Nin, 367-378. Argentina: APEHUN, 2018.

CAPÍTULO 5. EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA, ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. ESTUDIO DE CASO¹

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Claudia Liliana Monroy Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones de violencia que ha vivido la sociedad colombiana, particularmente en la historia reciente, motivan reflexiones de historiadores, docentes y de la sociedad en general. Este estudio se centra en comprender la forma como los niños y jóvenes han construido saberes sobre el conflicto armado colombiano. Al respecto, es importante preguntarse por el tipo de memoria que han construido sobre lo violento y sobre la violencia, teniendo en cuenta que muchos de ellos vivieron estos escenarios, algunos tienen recuerdos sobre el conflicto por que han visto noticieros, mientras otros desconocen las representaciones y acciones sociales en el tiempo, porque su visión sobre la historia fue limitada o no han logrado establecer cambios, actores y procesos, y viven en un eterno presentismo que les impide comprender el desarrollo de la sociedad.

El texto, se centra en ver de qué manera estudiantes y graduados de educación básica y media, han construido referentes sobre el conflicto armado colombiano. El objetivo fue analizar cómo la enseñanza de la historia ha contribuido con la comprensión de los fenómenos sociales, que se derivan de acciones violentas que han acompañado el desarrollo de la sociedad colombiana. Comprender si los saberes de

1 Este capítulo se deriva del proyecto de investigación: “Enseñanza de la historia sobre el conflicto colombiano desde mediados del siglo XX. Estudio de caso: IE Silvino Rodríguez de la ciudad de Tunja”, con SGI 2457, del Grupo de Investigaciones Asociación Centro de Estudios Regionales Región, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Extensión de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

los estudiantes y graduados sobre el conflicto han sido el resultado de análisis diacrónicos y sincrónicos, que les permita dimensionar actores, procesos, fenómenos y diversas formas de organización en una dimensión tiempo/espacio. En muchas ocasiones, la mirada de los actores entrevistados y encuestados se ha construido de forma fragmentada, derivada de noticieros, vídeos, programas de televisión, de donde, se infiere una relación de amigos y enemigos, cuyas posturas polarizan aún más a la sociedad colombiana. En nuestro concepto, la enseñanza de la historia es un espacio académico sustancial que permite comprender la complejidad de los fenómenos violentos, reflexionar sobre el pasado con miras a comprender el presente y dimensionar futuros posibles.

El trabajo partió de indagar por las experiencias y aproximaciones que tienen los estudiantes de las instituciones educativas de Tunja sobre el conflicto armado, la manera como ha sido abordado en clases, en términos metodológicos y didácticos a través de documentales, historias de vida y relatos, para identificar si la memoria referida por los estudiantes y graduados fue construida a partir de la experiencia vivida, de la memoria colectiva o la memoria del saber y del poder.

En el trabajo se abordan categorías de la historia y de la memoria en una estrecha relación con los recuerdos sobre el conflicto y como estos han permanecido en la memoria de los estudiantes. Lo anterior motivó revisiones teóricas desde la historia social para conocer referentes del conflicto armado, la memoria y su construcción, así como aspectos relacionados con la didáctica y enseñanza del conflicto. Las técnicas seleccionadas fueron entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes y egresados, talleres con docentes y estudiantes de educación básica.

El texto está estructurado en tres partes: la primera, centrada en la enseñanza de la historia sobre el conflicto armado en Colombia en los últimos tiempos; la segunda, sobre memorias del conflicto a partir de los referentes construidos por estudiantes y graduados de educación básica; y en la tercera, se plantea una reflexión de la importancia de la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano en las aulas. Así, de la forma como se reflexiona el conflicto, los actores sociales pueden construir una memoria del saber que motiva comprensiones diversas, análisis temporales, dinámicas sociedad-espacio, relaciones de poder, entre otras.

2. REFLEXIONES SOBRE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

La situación de violencia que ha vivido la sociedad colombiana motiva la reflexión, con el fin de comprender los disímiles escenarios que han ocasionado un maremágnum de confrontaciones, conflictos y muertes violentas. La desmedida oleada de violencia producida en los años ochenta y noventa del siglo pasado, ha debido, en teoría, generar una mayor deliberación para comprender sus causas; sin embargo, el sistema educativo se vio influenciado por discursos tecnocráticos basados en estándares y competencias², que además, sugerían una reducción del tiempo dedicado al estudio de las humanidades y un fortalecimiento de las áreas técnicas y tecnológicas, de modo que, el discurso del “saber hacer” replanteó la noción del conocimiento reflexivo y crítico. Esta “racionalización” del conocimiento llevó a que los saberes se centraran más en lo mediático, pues la formación técnica solamente requería ligeras nociones sobre la sociedad y la cultura. Por otra parte, y para el caso concreto de Colombia, desde la integración de las ciencias sociales se abordarían esas percepciones ligeras de la sociedad más como requisito, por ende, el conocimiento de lo social y la comprensión de sus procesos pasaron a otro plano, más ligado a la cultura general que a un conocimiento profundo, reflexivo y crítico de los procesos sociales.

Para adentrarnos en la temática, consideramos relevante comenzar preguntándonos ¿por qué son importantes la enseñanza y la didáctica de la historia en Colombia? Con respecto a la enseñanza de la historia, esta se relaciona con el estudio y comprensión de la sociedad en un diálogo permanente entre pasado y presente, con el fin de comprender y analizar las manifestaciones sociales en las diversas temporalidades, así como promover espacios de discusión sobre formas de organización, procesos y otras expresiones de reflexión temporal, de manera que, aporte razonamientos sustanciales para la comprensión del presente y así evitar usos sociales de la ciudadanía³. Otras miradas hegemónicas

2 Juan Carlos Ramos Pérez, “Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar” (Tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2017), 47.

3 Joan Pagès i Blanch y Antoni Santisteban Fernández, “Editorial: La enseñanza de la historia”, *Historia y Memoria*, n.º 17, 2018, 12. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>

sobre el saber se derivan más de los medios de comunicación, como lo infiere Rafael Olmos⁴, puesto que noticieros y programas centran la mirada en actores y procesos, asignando protagonismos y omitiendo realidades, construyendo así una visión sesgada de los procesos.

La didáctica de la historia, según Joan Pagès i Blanch, se relaciona con el saber e implica saber comunicar. Al respecto nos preguntamos: ¿qué comunicar?, ¿por qué comunicar?, ¿y cómo comunicar? En ese sentido, se hace necesario formar a quienes van a comunicar, y desde allí, motivar la relación entre lo que comunica —es decir, el discurso, el medio y el contexto, lo que implica el uso de herramientas o medios de comunicación, para establecer ese diálogo— con los estudiantes y comunicar el conocimiento histórico; según el autor es necesario conocer y comprender el contexto: social y cultural, la escuela, los tiempos y los propósitos educativos⁵.

Según Pagès i Blanch, la didáctica de la historia debe:

[...] preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.⁶

Según Frida Díaz, la construcción de didáctica de la historia es un proceso complejo que requiere tanto del postulado epistemológico de la disciplina, como del reconocimiento del carácter y problemática

4 Rafael Olmos Vila, “¿Puede la enseñanza de la Historia cambiar las representaciones sociales de los chicos y las chicas? Estudio de caso en jóvenes de Alicante”, *Historia y Memoria*, n.º 17, 2018, 22. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7415>

5 Joan Pagès i Blanch, “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coordinado por María E. Nicolás y José A. Gómez, Murcia (España): Universidad de Murcia, 2004.

6 *Ibíd.*, 157.

propia de su enseñanza y aprendizaje⁷; se trata entonces, de establecer procesos de enseñanza y dar solución a los problemas que se derivan de esta, o, tal vez, “de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa”⁸.

En este proceso el profesor, su saber y sus estrategias, cumplen un papel central al crear un escenario a través del cual se generan mecanismos de comunicación con el estudiante, base fundamental para la configuración del saber. Al respecto, Ana Zavala, se refiere a este proceso como “práctica de la enseñanza de la historia”, que remite a lo que los profesores hacen cuando enseñan historia; según esta autora, convergen otros espacios además del aula, como la planeación de cursos y de clases, diseño de tareas, evaluación, elaboración de presentaciones en PowerPoint, ubicación y proyección de documentales, salidas de campo y otras actividades realizadas para el aprendizaje⁹. La didáctica de la historia va más allá, al analizar procesos, contextos, el papel de los sujetos e intentar incidir en el presente del estudiante. Pero dicho proceso también depende de la formación y orientación del docente, quien centra sus contenidos a partir del conocimiento y reflexión historiográfica que tenga sobre una temática, así como de los intereses que guían los modelos educativos y las relaciones con el contexto del estudiante, que les permitan encontrar un sentido particular para la comprensión de su presente. En ese orden de ideas, como lo refiere Zavala, tal vez, la didáctica de la historia pueda estar asociada a configuraciones discursivas¹⁰, que se construyen y deconstruyen permanentemente para intentar dar respuesta al presente o para encontrar en el pasado una explicación a sus propias dinámicas.

Desde la perspectiva de Pagès i Blanch, citando a Ronald Evans, se perciben cinco tipos de docentes que enseñan historia, lo que definió a partir de un trabajo investigativo sobre creencias y prácticas del profesorado de historia en los Estados Unidos: el narrador de historias, el profesor científico, el profesor reformista, el filósofo cósmico y el pro-

7 Frida Díaz Barriga Arceo, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, *Perfiles Educativos*, vol. 20, n.º 82, 1998.

8 Henri Moniot citado en Pagès i Blanch, “Enseñar a enseñar historia”, 158.

9 Ana Zavala, “Pensar ‘teóricamente’ la práctica de enseñanza de la historia”, *Revista Historia Hoje*, vol. 4, n.º 8, 2015, 182.

10 Zavala, “Pensar ‘teóricamente’ la práctica de enseñanza de la historia”, 183.

fesor ecléctico¹¹; posiblemente, todos los docentes de historia tengamos un poco de cada uno, pero lo central es ¿cómo lograr comunicar un saber? y ¿cómo lograr que este saber tenga un significado social para el estudiante? En ese orden de ideas, algunos posiblemente se centren en motivar a los estudiantes a conocer el pasado para conmemorarlo, reivindicarlo y amarlo, mediante la descripción de hechos y personajes relevantes, con una perspectiva romántica para construir un saber desligado del presente, pero que pretende generar valores identitarios y procesos homogéneos, mientras se omiten reflexiones críticas y el desarrollo de otros procesos que pongan en crisis la homogeneidad. Otros docentes pueden acudir a las relaciones de causa/efecto como procesos incidentes que, aunque amplían el panorama sobre el desarrollo de la sociedad, motivan la comprensión de la sociedad en una perspectiva lineal y unidireccional, donde el sujeto tiene un origen y un final predeterminado, en concordancia con las perspectivas teleológicas. Otra perspectiva, según Pagès i Blanch¹², es la que permite establecer una relación dialógica para intentar explicar la realidad de los estudiantes y en general las dinámicas sociales del contexto. Un tipo de docente motiva con estrategias pedagógicas a indagar en las historias de vida, en las historias locales, en la prensa, en el cine y en las prácticas en donde los estudiantes de secundaria, a partir de procesos de investigación, puedan encontrar representaciones y organizaciones de los grupos que le aporten visiones más profundas sobre la sociedad.

Además del papel del maestro en el proceso de comunicación y en el desarrollo del conocimiento de lo histórico, influyen también las metodologías utilizadas por los docentes, en algunos casos prevalecen las clases magistrales, en otros se plantean ejercicios de clase, el uso de medios audiovisuales y la investigación en el aula, que en ocasiones parte de búsqueda de información en las familias de los estudiantes y en entrevistas a personas de la comunidad. Estos métodos son relevantes y atraen la atención del estudiante porque encuentran en esas historias una relación y una explicación de su presente. En muchas ocasiones estas actividades dependen de la orientación del currículo, de la planeación y ejecución, y en general de la actitud del maestro frente al estudiante; consideramos que esta debe ser una relación

11 Evans citado en Pagès i Blanch, "Enseñar a enseñar historia", 159.

12 Pagès i Blanch, "Enseñar a enseñar historia".

dinámica que motiva el aprendizaje, y si uno de estos tres canales deja de funcionar los procesos formativos se debilitan.

Para ser llevado al aula de clase, el conocimiento derivado de las reflexiones y prácticas investigativas, requiere de una transformación, lo que es considerado como didactización, para ser comprendido por estudiantes de diversas edades y niveles de aprendizaje. Es decir, implica establecer mecanismos que permitan reconocer signos y símbolos sin alterar el contenido. Esto lleva a detenerse y observar sobre la forma como los educadores trasladan esos saberes disciplinares al lenguaje de los estudiantes para lograr su comprensión, ligado explícitamente al discurso pedagógico. Según Mario Carretero, la función de la escuela, además de impartir conocimientos, es fomentar la creación y legitimación del saber, lo que puede desligar una red de interacciones entre la escuela, el mundo cultural y social¹³. Sobre este particular, Chevallard plantea el concepto de “transposición didáctica”, que se refiere a la adaptación de conceptos y procesos que realizan los docentes para hacer más accesible el conocimiento que se produce, es decir, el conocimiento disciplinar, para hacer que los estudiantes asimilen el saber enseñado¹⁴.

Por otra parte, es importante considerar que la investigación y la didáctica han propuesto diversas metodologías, que motive la formación de desarrollo de secuencias y de lo procesual, fortaleciendo competencias lógicas, de tal manera que los estudiantes problematizen sobre los cambios, permanencias, simultaneidades; a la vez que diferencien tiempos, espacios, culturas y escenarios. Esto con el fin de que se supere la visión sesgada en la formación histórica que refiere Ferro, cuando resalta que, a pesar del conocimiento de la historia y de los cambios en el sentido social que significa, persiste un modelo de historia derivado de intereses de los grupos dominantes que moldean el saber y la conciencia colectiva¹⁵. Esta es una situación distinta a la representación del pasado, de los grupos que han vivido en medio de

13 Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires: Paidós, 2007, 54.

14 Yves Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.

15 Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

la guerra y del conflicto, y cuyas experiencias no han sido exteriorizadas ni reconocidas dentro de los procesos históricos.

Para abordar estos temas se requiere también de la formación del profesorado en historia, como lo infieren Chris Husbands, y otros, para el caso de los Estados Unidos, en que analizan la complejidad en la formación de los docentes en historia, pues deben estar sujetos a políticas, al currículo y a las dinámicas sociales y culturales¹⁶. La enseñanza de la historia es una actividad intelectual¹⁷, su labor consiste en motivar la formación de conceptos, analizar procesos, establecer relaciones temporales y motivar la comprensión del pasado en función del presente del estudiante; por ende, para el caso colombiano, supone una reivindicación del maestro como intelectual y no como acompañante.

Comprender lo histórico, es un proceso complejo que implica definir los diversos periodos, analizar los cambios de la sociedad, comprender la multicausalidad, establecer la relación entre pasado y presente, y ver la interacción con el futuro. Comprender lo histórico, significa establecer relaciones diacrónicas y sincrónicas. Para un buen profesor de historia es importante considerar las diferencias entre el conocimiento histórico y el propio de otras ciencias sociales, teniendo en cuenta que al historiador le interesa establecer los cambios de la sociedad, así como las continuidades, mientras que otras disciplinas sociales, como la economía, la sociología, la política, recurren a la historia para comprender mejor los problemas que intentan resolver en el presente, dando prioridad a lo sincrónico¹⁸, con algunas reflexiones al pasado, pero sin la comprensión diacrónica. Por otra parte, su perspectiva es más generalizante, mientras que el historiador utiliza los datos para desglosar, caracterizar, jerarquizar y explicar; en muchas ocasiones las generalizaciones no explican los fenómenos, tampoco permiten periodizar ni ver la inteligibilidad de los procesos.

Uno de los problemas centrales que se presenta en la enseñanza de la historia, es la indiferenciación epistemológica de las disciplinas en el momento en que éstas se traducen en contenidos curriculares y se

16 Chris Husbands, Alison Kitson y Anna Pendry, *Understanding History Teaching*, Maidenhead, Philadelphia: Open University Press, 2003.

17 Pagès i Blanch, "Enseñar a enseñar historia".

18 Díaz Barriga, "Una aportación a la didáctica de la historia".

enseñan en el aula¹⁹. Situación aún más compleja en Colombia a partir de la integración de las ciencias sociales, según lo establecido en el decreto 1002 de 1984; resulta complejo integrar en una clase estos campos de conocimiento debido a la diversidad de referentes teóricos y metodológicos. Según Carretero, y otros, entender la historia requiere de la comprensión de conceptos y procesos en tiempos distintos al del historiador y al del docente; por otra parte, las realidades vividas individuales o colectivas no pueden ser experimentadas, como el conocimiento físico²⁰. Al respecto, Frida Díaz, resalta, “frecuentemente se incurre en lo que a nuestro juicio es un gran error: enseñar la historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método del propio de otras ciencias”²¹.

Joan Pagès i Blanch, insiste en la necesidad de considerar la forma de enseñanza del profesor de historia y las perspectivas que se pretende con la enseñanza, asimismo a analizar las cualidades y las dinámicas a que los docentes deben enfrentarse con relación a su contexto, al currículo y a las políticas de Estado. Parafraseando a Stephen Thornton:

En su opinión [refiriéndose a Thornton], la didáctica es una piedra básica de la educación del profesorado ya que sus saberes van a permitirle convertir sus conocimientos disciplinares en objetivos educativos, seleccionar y secuenciar los contenidos del currículo en función de las posibilidades que tenga su alumnado de superarlos, seleccionar los materiales necesarios y optar por un estilo u otro de enseñanza en función de los objetivos previstos.²²

Por su parte, Juan Carlos Ramos, hace alusión a tres tendencias sobre la enseñanza de la historia (citando a Rodríguez y Sánchez); la primera, influenciada por la Nueva Historia, la segunda en un acercamiento entre historia y geografía, en la cual se pretende aludir al conocimiento social del pasado, y en donde se incorporan debates historiográficos sobre la forma como se abordan temáticas y actores

19 *Ibíd.*

20 Mario Carretero *et al.*, “La Construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, vol. 1, n.º 39, 2013.

21 Díaz Barriga, “Una aportación a la didáctica de la historia”.

22 Pagès i Blanch, “Enseñar a enseñar historia”, 170-1.

sociales; y la tercera, que responde a la incorporación de la psicología como parte de la integración de la enseñanza de las ciencias sociales.

En Colombia, la expedición del decreto 1002 de 1984 implicó reducir la cantidad de horas dedicadas a la enseñanza de la historia y a priorizar temas bajo el supuesto de que muchos temas implicaba reiteración, por tanto temáticas como el conflicto armado desapareció de los planes de estudio. Así, en términos generales, la enseñanza se ha centrado en tratar de responder a los requerimientos gubernamentales relacionados con la aplicación de pruebas estándar²³, dejando de lado reflexiones sobre identidad, historias locales y reflexiones críticas sobre procesos y gobiernos; en algunos casos se planteó la enseñanza enfocada a miradas problematizadoras, cuya pretensión fue interesante pero, en términos de enseñanza de la historia, se dio un salto al vacío, puesto que desaparecieron dos categorías centrales en la formación: el espacio y el tiempo, y desde allí se promovió un eterno presentismo, que inhibe a los estudiantes de desarrollar habilidades para la comprensión de los cambios en la sociedad, ver la sociedad en su tiempo y reconocer las particularidades sociales, culturales, políticas y económicas de las comunidades.

La cuestión central, está en ver la dimensión de las políticas públicas en la forma de abordar los conflictos. En los lineamientos del Ministerio de Educación colombiano, se aprecian varios documentos, como los estándares, los lineamientos curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), en los que la alusión al conflicto armado infiere que: “el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de los mismos”, por ende, se infiere que el conflicto armado es una acción reacción, no un problema estructural o la convergencia de diversos factores; de esta manera el tema del conflicto armado se asume en forma superficial, básicamente referido a la postura individual y social que podría tomar el estudiante: “asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo”²⁴.

²³ Ramos Pérez, “Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia”, 48.

²⁴ Ministerio de Educación Nacional “Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales”, 2004. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf3.pdf (consultado el 3 de marzo de 2019).

En este sentido, haciendo una revisión desde los Lineamientos Curriculares, los cuales fueron vistos inicialmente como una innovación, con un sustento teórico y pedagógico de gran alcance, por cuanto le daban estructura y organización a los planes de estudio sin perder la autonomía y la posibilidad de contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, se pasa a los Estándares Básicos en ciencias sociales fundamentados en el ser, saber y saber hacer, alejándose de lo que pretendían los lineamientos, con orientaciones precisas sobre los contenidos temáticos y sus logros e indicadores de logro y organizados en grupos de grados, los cuales son imposibles de alcanzar en un año, dividido en cuatro periodos académicos y con la intensidad horaria que tienen las ciencias sociales en las instituciones educativas. De acuerdo con Arias Gómez, los estándares desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminedar los contenidos y las intencionalidades, e hicieron que la enseñanza de la historia volviera a adquirir un carácter cronológico, descontextualizado y tradicionalista que se había pensado superar con lo que proponían los lineamientos curriculares²⁵. En la actualidad, también debemos mencionar los DBA, que estructuran los contenidos grado por grado, y aunque “por sí solos no constituyen una propuesta curricular”, además son aún un borrador y no han sido oficializados por el MEN, ya se han venido adoptando en las instituciones educativas, sin la discusión y el debate necesarios.

3. MEMORIAS DEL CONFLICTO: RECUERDOS VIVIDOS Y CONSTRUIDOS SOBRE EL CONFLICTO ARMADO

La pretensión de enseñar historia del conflicto se asume como un proyecto de Estado y de sociedad que busca, a través de propuestas pedagógicas, reflexionar sobre los diversos periodos del conflicto, las tensiones, comprender las posturas y acciones de sus actores, así como sus escenarios, alcances y dimensiones. Sin embargo, nos parece central una reflexión planteada por Sánchez Meertens en el sentido de cuidar la comunicación, definir previamente el tipo de lenguaje y dimensionar su alcance, percibir sensibilidades, respetar las diferentes

25 Diego Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”, *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52, 2015.

posturas y motivar la tolerancia; de lo que se trata es de “disminuir la probabilidad de repetición del conflicto armado”²⁶.

Un primer elemento, es comprender qué saberes han construido estudiantes y egresados de educación básica sobre el conflicto armado. Los que están relacionados con actividades académicas que se derivan de los lineamientos y estándares curriculares o políticas públicas: del currículo, del docente y sus estrategias, sin desconocer que también el estudiante está inmerso en expresiones sociales y culturales que inciden en su aprendizaje. En muchas ocasiones, estos procesos están permeados por la memoria del saber, la memoria del poder y la memoria derivada de su propia experiencia, es decir, a partir de lo vivido. En ese orden de ideas, la enseñanza del conflicto armado está asociada con su presente y desde allí tiene un referente de lo que ha visto, oído o vivido. Pero lo central es comprender cómo estudiantes y graduados han elaborado esos referentes. En muchas ocasiones, se construyen a partir de prácticas que, como lo resalta Chartier, generan referentes simbólicos de diversa naturaleza que producen usos y significaciones diferentes²⁷; se derivan no solamente de la información que ofrecen los textos, los documentales, el docente, sino de la forma de apropiación y el sentido que refiere esta información, y especialmente de la forma como es asumida, sin desconocer el alto impacto que tienen los medios de comunicación y las redes sociales en el imaginario y apropiación de los niños y jóvenes frente al conflicto armado colombiano, centrados en los acontecimientos más recientes, que giran en torno a la disputa de grupos de poder, sectores políticos e intereses del gobierno.

En la memoria se plantean procesos de articulación que se derivan de narraciones relacionadas con el pasado de los estudiantes que han configurado a partir de lecturas, de actividades de clase, de noticieros, de la cotidianidad y de experiencias vividas, en donde se alude a fenómenos de guerra, conflicto y violencia. En sus recuerdos se perciben hitos referentes a lugares, acciones, personajes y grupos que han participado en el conflicto o en la guerra. Las interpretaciones son diversas, porque se derivan de posiciones y emociones, dándole un significado

26 Ariel Sánchez Meertens, *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre, 2017, 28.

27 Roger Chartier, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona: Gedisa, 1992, 50.

particular²⁸, que es asociado como memoria individual. Este tipo de memoria es sustancial para analizar el significado que los estudiantes les han dado a los conflictos, la explicación histórica que tienen sobre el conflicto armado, a partir de la construcción narrativa²⁹.

Retomando estas reflexiones es pertinente comprender qué imagen han construido los estudiantes en torno a las víctimas y a los victimarios, aspectos estos que resultan de los procesos narrativos, teniendo en cuenta que las narraciones se derivan de la cultura, pero a la vez influyen en su configuración. En el ámbito educativo, como lo resalta Carretero, se pueden apreciar dos tipos de narrativas: las individuales y las nacionales³⁰; en nuestro concepto hay otras formas de narrativa que inciden en la configuración de las representaciones, nos referimos a los medios de comunicación: radio, prensa y audiovisuales (noticieros, documentales y películas); pero también a los libros de texto, que en ocasiones son usados con fines políticos para imponer visiones de la historia del conflicto y construir una representación de la historia heroica; a través de sus versiones se perciben olvidos o censuras, que pueden obedecer a posturas ideológicas³¹. Las pretensiones ideológicas también pueden intencionalmente generar olvidos sociales, crear figuras heroicas que, se supone, la población debe recordar, conmemorar e imitar.

La enseñanza y la didáctica de la historia deben promover la formación de conciencia histórica, de tal manera que la memoria no sea instrumentalizada con fines mediáticos, sino que tenga un sentido social crítico donde el pasado tenga una relación con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal; es decir, acentuar la relevancia del pasado para la comprensión del presente³². El estudio de los diversos fenómenos y acciones de poder inciden en afianzar o dirimir los conflictos. En términos generales, el conocimiento de la guerra no debe centrarse en aspectos tácticos, anecdóticos o tecnológicos del conflicto. El conocimiento sobre el conflicto es el medio para reco-

28 Sánchez Meertens, *Los saberes de la guerra*, 24.

29 Paul Ricoeur, *Tiempo y narración. El tiempo narrado*, México: Siglo XXI editores, 2006, 3: 638.

30 Carretero *et al.*, "La Construcción del conocimiento histórico".

31 Liliana del Pilar Escobar Rincón, "El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo", *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n.º 26, 2018, 11.

32 Ramos Pérez, "Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia", 33.

nocer los procesos sociales, para generar valores democráticos como el respeto por la diversidad, la convivencia, la libertad, la justicia y la solidaridad.

Otra pregunta central es, ¿por qué es importante la enseñanza de la historia del conflicto en las aulas escolares? Pues, no se trata de enseñar la victimización de la víctima, de pensar valores contra la guerra; sino de motivar las reflexiones de aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, que han incidido en el afianzamiento de odios, en la polarización de la sociedad, en la consolidación de poderes.

Los estudiantes de las instituciones educativas resaltan que han abordado temas relacionados con el conflicto armado colombiano en el aula de clase, algunos recuerdos se centran principalmente en el 9 de abril y en el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, lo que no solamente han abordado en clase sino que recuerdan las narraciones que hicieron sus abuelos de los eventos violentos de los que fueron víctimas por la persecución entre liberales y conservadores; por ejemplo, Alejandra Meléndez señaló: “Recuerdo que mi abuela me contaba que tenía que esconderse en el campo porque los liberales de la zona donde ella vivía querían matarlos”³³. Estos hechos violentos afectaron a las familias, las mamás vieran morir a sus hijos y a sus esposos, otros fueron desterrados y tuvieron que huir por miedo a que llegaran a matarlos. De este evento se derivaron otros conflictos y revueltas que dejaron muchas víctimas, y algunos consolidaron formas de resistencia que luego derivaron en grupos guerrilleros.

El recuerdo que tienen los egresados sobre la enseñanza del conflicto armado es distinto. Las temáticas que tienen que ver con el conflicto armado se desarrollaron con interpretaciones muy sesgadas y superficiales, no se muestran las causas reales de la guerra, mientras se muestra el oficialismo como legítimo; por otra parte, no hay profundización de las temáticas y esto limita el proceso de aprendizaje. De los sesenta encuestados, el 30 % resalta que estas temáticas no se enseñaron, en otros casos se abordaron en forma superficial³⁴. Pocos egresados, como Gil Benites, refieren que no abordaron temáticas

³³ Encuesta aplicada a estudiantes de educación básica y media, grados octavo y noveno, de la institución educativa Silvino Rodríguez de Tunja, octubre de 2018.

³⁴ *Ibíd.*

sobre conflicto armado, sino que las vivieron, otros más resaltan que abordaron el conflicto armado con reflexiones superficiales, por ende, no se aludió a los diferentes fenómenos, actores y contextos en donde ha tenido lugar el conflicto.

Igualmente, los estudiantes aluden a temáticas relacionadas con la violencia guerrillera y paramilitar, entre estas el caso del collar bomba³⁵, los cilindros bomba: “el desplazamiento forzado, el reclutamiento forzado, la masacre de Bojayá cuando explotaron una iglesia”³⁶. Algunos recuerdan cómo las personas fueron desalojados de sus hogares, maltratadas, forzadas a abandonar sus tierras. La posesión de grupos armados en tierras de campesinos, los falsos positivos. Estos recuerdos los construyeron con la información que vieron en los noticieros y que les permitió tener un aprendizaje bajo otros códigos que se derivan más de la cotidianidad y que empiezan a ser un referente de las percepciones de los actores sociales y su contexto.

Un tercer aspecto que influye en el aprendizaje sobre el conflicto está relacionado con la experiencia vivida, como lo relata Ricardo Suárez: “[...] recuerdo que mi tío era del INPEC y lo mataron entrando a la casa ya que la había secuestrado a una persona, la cual era famosa por su venta de sustancias”³⁷. En la escuela y en el interior de las familias se relatan recuerdos que exteriorizan los impactos de la violencia en los actores sociales, lo cual resulta impactante para los estudiantes.

Por otra parte, la enseñanza del conflicto armado en algunas ocasiones depende de la iniciativa de los profesores del área de sociales, de su interés por explicar la realidad nacional, puesto que los estándares, como política oficial, limitan, no definen, tiempo ni pretensiones para dicho estudio. Aun así, muchos han acudido al papel de la memoria para enseñar otro tipo de historia, que es a partir de las víctimas del conflicto, desde sus voces, sus silencios, sus experiencias y de sus narraciones. Se ha privilegiado otro tipo de enseñanza que va más allá

35 Hecho violento ocurrido el 15 de mayo de 2000 en la población de Simijaca (Cundinamarca), en el cual murieron la señora Elvia Cortés, de 58 años, y el intendente de la Policía Jairo López cuando este intentaba desactivar un collar bomba que José Miguel Suárez, condenado a 32 años de prisión, le había colocado para extorcionarla. <https://www.youtube.com/watch?v= SXBSU0sIpM0> (consultado el 20 de enero de 2019).

36 Encuesta aplicada a estudiantes de educación básica y media.

37 *Ibíd.*

de lo institucionalmente planteado, implica la enseñanza de la historia a partir de lo narrado por los sujetos desde la experiencia vivida, como se puede apreciar a través de las narraciones de estudiantes y egresados. Estas posturas sobre la enseñanza se oponen a los planteamientos psicologistas, esta tendencia, según Juan Carlos, privilegia temáticas como competencias ciudadanas, que, sin restar importancia, omiten el análisis de un problema estructural de la sociedad colombiana.

Se omiten reflexiones de el conflicto, “tal vez por no recordar ese lado oscuro de la historia de Colombia”, o porque “la enseñanza de la historia del conflicto armado en época de violencia es compleja, porque no existen garantías para el pueblo colombiano”. Sin lugar a dudas, los estudiantes y graduados coinciden en que “el conflicto armado en Colombia es la historia negra en Colombia que ha dejado solo flagelo y dolor a sus víctimas”³⁸.

El tratamiento que se ha dado a la enseñanza del conflicto armado colombiano desde las narraciones de abuelos y familiares, de experiencias vividas, de documentales, noticieros y programas de televisión, y por clases impartidas por los maestros en la escuela es como los actores sociales se han acercado al conflicto armado. Estas visiones sobre el conflicto son distintas y diversas, como lo refiere Ariel Sánchez; esta fragmentación de saberes “subestima el papel que cumplen las fusiones, articulaciones y reivindicaciones en la producción de conocimiento sobre el pasado reciente”³⁹. Y, tal vez, esta es una de las causas por las cuales no se genera reparación y reconciliación, sino el afianzamiento de odios y la polarización permanente entre amigos y enemigos, lo que percibimos hoy desde los espacios más pequeños. Esto permitiría inferir que hemos perdido la sensibilidad y el respeto por las posturas diferentes, que hay una sensación de homogeneizar prácticas, ideas e ideologías desde perspectivas distintas; así, muchos aspectos que son de la cotidianidad han inundado los estrados judiciales, mientras otros han afianzado los odios e incrementado el índice de víctimas de violencia, hasta el rechazo por las leyes que buscan la conciliación y “la paz”.

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ Sánchez Meertens, *Los saberes de la guerra*, 41.

Con relación a los estudiantes y graduados, la totalidad de los estudiantes encuestados refiere haber abordado el tema del conflicto armado en el aula de clase, además de conocer del conflicto a través de los medios, los documentales y los relatos de vida de sus familiares. Los estudiantes de las instituciones resaltan que han abordado temas relacionados con el conflicto armado colombiano a través de monólogos en los que representaron el tratado de paz, cómo la gente vivió la esperanza de superar los horrores de la guerra. Igualmente se acudió al uso de medios audiovisuales y a la reflexión de lo emitido por los noticieros para reconocer la temática; como parte de la metodología se acudió a lecturas, películas, vídeos, exposiciones. Asimismo, con el uso de material audiovisual, con investigación, es decir, haciendo entrevistas a personas que han sido víctimas del conflicto; en otros casos, se acudió a las historias sobre hechos de violencia narradas por “los compañeros sobre sus familias, pues es importante ver que ellos vieron y experimentaron hechos de violencia”.

De los egresados encuestados (60), el 11 % son egresados de instituciones educativas privadas y el 89 % de instituciones públicas, y coinciden en resaltar que el abordaje en las aulas fue superficial y nulo, en muchas ocasiones; aunque el número de egresados que refiere haber abordado estos temas sobre el conflicto armado en el aula es pequeño, manifiestan las estrategias pedagógicas fueron interesantes y motivaron su interés, pues combinaron relatos, literatura, documentales, cine, lecturas, actividad desarrollada a través de la investigación y del estudio de la memoria colectiva.

Se percibe una diferencia entre los recuerdos de los estudiantes y de los egresados, pues, tal vez, el abordaje de las temáticas está más lejano en el tiempo, mientras para otros se han generado reflexiones con ayudas audiovisuales o con otras narraciones que les han permitido ver el fenómeno en forma más compleja. Los estudiantes tienen recuerdos más recientes y posiblemente las estrategias pedagógicas les han permitido tener una mayor relación con los fenómenos que vivieron, con lo visto y lo aprendido.

Por otra parte, en las encuestas aplicadas a estudiantes y egresados son pocos los que refieren haber vivido el conflicto armado, y quizás en sus versiones se esconden silencios y temores que impiden expresar sus propias experiencias. Con las estrategias pedagógicas utilizadas

algunos estudiantes finalizan señalando que “A lo largo de las temáticas nos colocamos en el papel de las víctimas y los victimarios, que permitió otra forma de trabajo y actividades para entender mejor el tema”, otros refieren: “Es importante que nos hayan dado a conocer cómo se ha vivido [el conflicto armado] en un país permeado por la corrupción, igualmente pedir que [haya más reflexiones] muchas más, para que este país no sea más corrupto, menos violento y tener un mejor futuro”. Mientras los egresados resaltan que “La historia se tiene que volver a enseñar porque es muy importante, [...] para no volver a repetir ciertos eventos”; asimismo “enseñar a investigar sobre el conflicto y relacionarlo con el contexto”, “mostrar diversas perspectivas de origen y evolución del conflicto”; y como política de Estado, desarrollar una historia con perspectiva crítica, que fomente valores hacia el respeto por la diferencia, las libertades y la comprensión de los diversos fenómenos que han generado el conflicto para decir nunca más.

4. EL AULA EN LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO

El aula es el lugar donde convergen saberes, experiencias, representaciones e intereses; es allí donde se generan reflexiones y omisiones, que inciden en crear identidades, espacios de diálogo para la comprensión de los procesos sociales. En las aulas de clase, el estudiante puede conocer y comprender la guerra y el conflicto a través de diversas narrativas que, a su vez, pueden dar pistas sobre la realidad vivida. Asimismo, plantearse hipótesis y reflexiones sobre los intereses e intencionalidades que están en juego, sobre los alcances y las dimensiones de la guerra; solamente así se podrá superar la relación de amigo y enemigo y lograr nuevas formas de ejercer la ciudadanía⁴⁰.

La enseñanza de la historia debe enfocarse al fortalecimiento de pensamiento crítico con perspectiva analítica, en el que se perfilen diversos saberes, expresiones y concepciones, desde el aula de clase donde se pueden plantear reflexiones distintas para resignificar las experiencias y ofrecer otras posibilidades de convivencia. Para el caso que nos ocupa, el conocimiento sobre el conflicto armado puede contribuir a

⁴⁰ Sánchez Meertens, *Los saberes de la guerra*.

configurar y transformar ideas, valores y prácticas. En ese sentido, a través de las prácticas pedagógicas se puede comprender y explicar el porqué del conflicto, otras voces, el contexto y los significados de la guerra y el conflicto, más allá de la relación saber/poder y violencia⁴¹.

Desde los saberes que tienen los estudiantes sobre el conflicto se produce formación de memoria colectiva o, como lo refiere Darío Betancourt, memoria histórica construida a partir de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado⁴², con miras a superar versiones sesgadas sobre el conflicto armado y afianzar la polarización entre buenos y malos.

¿Y para que enseñar la historia del conflicto? Como lo refiere Sánchez Meertens⁴³, no se trata de generar diversas memorias o forzar una pluralidad de memorias, de lo que se trata es de vislumbrar el conflicto, sus actores, sus intereses, pero también la capacidad de negociación, los procesos de conciliación; negociaciones y tensiones hacen parte de los procesos culturales y sociales que han vivido los grupos sociales dentro y fuera del conflicto.

La enseñanza del conflicto armado no hace parte de la política pública, está sujeta a las dinámicas del docente, como se puede apreciar en los lineamientos curriculares que emergieron en 2002. En este documento las alusiones al conflicto armado son casi inexistentes, solamente se resalta la necesidad de formar hacia la democracia y la cultura de la paz; por ende, estos temas se conocen por las experiencias vividas que, por momentos, se esconden en los silencios, en el miedo y en el odio. Asimismo, por la información que publican los medios de comunicación, que en ocasiones son versiones fragmentadas, descontextualizadas y que pueden afianzar odios y resquemores. En ese sentido, el papel de la escuela debe ser comprender los diferentes escenarios, en una visión conjunta sobre el conflicto, los actores y sus prácticas.

41 *Ibíd.*, 53.

42 Darío Betancourt Echeverry, "Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo", en *La práctica investigativa en ciencias sociales*, compilado por Alfonso Torres y Absalón Jiménez, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001, 126.

43 Sánchez Meertens, *Los saberes de la guerra*.

Sobre el particular, los estudiantes encuestados resaltan que “es importante la enseñanza del conflicto armado que, aunque genera tristeza, por el sin número de muertes y por el sufrimiento de la gente es un aspecto que permite el conocimiento y la exteriorización de formas de vida en términos de un evento que es necesario prevenir y evitar”⁴⁴. Estudios académicos sobre el particular señalan la importancia de centrar la atención en la enseñanza de la historia reciente, como lo refiere Mariela Sánchez, quien resalta el protagonismo y el papel del Estado en la formación de un ciudadano, capaz de comprender el conflicto y desarrollar aptitudes para hacer una paz duradera⁴⁵. Las miradas son disímiles, ya sea desde lo ideológico, lo jurídico o lo social, pero estas versiones infieren el papel del maestro y del escenario, en este caso, del aula de clase, para reflexionar sobre situaciones de violencia. Las herramientas de interpretación y comprensión que los docentes proporcionan a los estudiantes para el estudio de fenómenos de violencias en Colombia, según Mariela Márquez, aportan en la búsqueda de soluciones al conflicto⁴⁶, cumplen un doble papel, motivan el conocimiento y la reflexión y proporcionan valores colectivos para superar las dinámicas de guerra y violencia.

Estudiantes encuestados refieren que han abordado el tema del conflicto armado con el uso de medios audiovisuales: “videos, imágenes, películas, libros y otras estrategias pedagógicas”. Mientras que los graduados resaltan la necesidad de que los niños aprendan el tema del conflicto armado desde pequeños, a través de diferentes actividades, como el reconocimiento del contexto en que se encuentra la institución, porque, según ellos “de esto depende el entendido de las dinámicas de otra Colombia”⁴⁷.

Las versiones de estudiantes y egresados refieren que hay temores, censuras y omisiones al abordar estos temas, por eso alguno señaló que recomendaba a sus maestros “dejar el miedo para hablar sobre las masacres, sobre paramilitares y grupos campesinos armados”; así-

44 Encuesta aplicada a estudiantes educación básica y media.

45 Mariela Sánchez Cardona, “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho”, *Via Iuris*, n.º 9, 2010.

46 Mariela Márquez Quintero, “Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, n.º 2, 2009.

47 Encuesta aplicada a estudiantes de instituciones públicas y privadas, Tunja, octubre de 2018.

mismo abordar “los temas teniendo en cuenta la relación de víctimas victimarios: las dos caras de la moneda”⁴⁸; pero los temores también se vislumbran en los relatos y apreciaciones de los graduados, cuando se refieren a la importancia de abordar temas sobre el conflicto, “que no tenga repercusiones prácticas en la vida de los estudiantes y [de] los profesores”. Lo que llevaría a pensar que la enseñanza de la historia del conflicto debe ser dinámica y compleja, pero además debe motivar a entender los conflictos y a fomentar valores —tolerancia, respeto, libertad de expresión— a fin de superar odios.

La enseñanza de la historia sobre el conflicto debe servirnos para generar posturas críticas y dudar de cualquier tipo de ideologías que puedan ser hegemónicas; como lo sugiere Fontana, es necesario elaborar una visión que lleve a entender que no hay un camino único y forzado hacia el progreso, sino que hay que motivar a descubrir futuros diversos⁴⁹. La enseñanza de la historia no debe ser instrumentalizada porque podemos correr el riesgo de convertirla en la continuación de la guerra por otros medios, como ocurre con los debates en el Congreso y las posturas de algunos senadores frente a la paz. Precisamente, si no se conocen los contextos, las intencionalidades y los intereses que se pretenden, la historia puede convertirse en un recurso acrítico, apologético y romántico para legitimar acciones violentas, mientras se forman sujetos pasivos y frágiles ante los abusos y posturas que pretendan ser hegemónicas o de extrema victimización.

En muchas ocasiones la información sobre el conflicto armado la reciben los estudiantes, de manera asistemática, a través de las versiones de los políticos, de los comentaristas de la radio y la televisión, que consciente o inconscientemente han planteado una historia codificada, definiendo cuál es nuestro pasado y qué información debemos recibir. Por su parte, el maestro debe acudir a estas versiones como recursos didácticos para superar las imágenes míticas, heroicas y románticas que han construido. Al trabajar para configurar memoria colectiva utiliza su capacidad de construir, por lo que acude a la diversidad de recursos disponibles “para contribuir a que la conciencia colectiva pueda responder a las necesidades del momento”⁵⁰.

48 *Ibíd.*

49 Josep Fontana, *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?*, Bogotá: Ediciones Pensamiento crítico, 2003, 49.

50 *Ibíd.*, 48.

A partir de las reflexiones del docente se pueden afianzar identidades y, a la vez, establecer posturas críticas para analizar las interacciones que se forman entre los grupos que ostentan el poder, las relaciones entre Estado y sociedad, los poderes emergentes, así como los intereses que se mueven al generar y prolongar los conflictos. De esa manera, el docente puede acudir a diversos medios como recursos didácticos que presenten imágenes del conflicto, entre estos, el arte visual: fotografías, caricatura, cine, documentales, cómics y otros; pero lo fundamental sigue siendo cómo se presentan los conflictos y cuál es la percepción asumida por estudiantes, egresados y, en general, por la población civil. Dado que el papel del maestro pasa por analizar contextos, escenarios, tendencias y situaciones disímiles que le permiten presentar un panorama amplio de los conflictos, se requiere —y de manera urgente— pensar en la reestructuración del currículo y la inserción verdadera de una enseñanza de la historia y, desde ahí, una enseñanza de la historia del conflicto armado que facilite estudiar el proceso desde sus orígenes para entender cómo se ha desarrollado y transformado a lo largo de los años y ser más conscientes y críticos de la realidad actual del país y no desde la desvirtuación de la historia y del conflicto armado como acontecimientos recientes y desconectados de fenómenos sociales y políticos.

El uso de la memoria en la escuela se desenvuelve en diversos escenarios, en concordancia con las pretensiones y con las acciones orientadas por el maestro, las que en ocasiones generan tensiones, reflexiones o simplemente acciones pasivas en los estudiantes. En algunos casos los datos pueden ser utilizados para ejemplificar, para que los sujetos acudan al sistema institucional y reivindiquen sus derechos; en otros casos producen resistencias y posturas distintas. En términos generales, la función del maestro es contribuir a formar sujetos críticos, no necesariamente para promover una acción política, como lo refiere Jorge Enrique Aponte⁵¹, sino para ofrecer a los estudiantes otras representaciones de la sociedad y del pasado.

51 Jorge Enrique Aponte Otálvaro, "Rutas epistemológicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias", *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, 2012, 162.

El docente también puede acudir —como parte de sus estrategias pedagógicas— a las memorias fuertes o memorias dominantes⁵² de las víctimas, así como a los recuerdos y posturas “otras”, para conocer sus versiones, actividad que les permite a los estudiantes conocer de cerca los fenómenos de violencia y sus implicaciones en la cotidianidad. Bajo esa perspectiva de análisis se puede estudiar la forma como se consolidaron la memoria individual y la memoria colectiva en jóvenes y docentes y cómo operan categorías en torno a lo político⁵³, pero bajo referentes propios de su contexto, sin que esto altere las identidades de los grupos o que se asuman posturas que polaricen su realidad. Es importante considerar el uso de la memoria como estrategia pedagógica para conocer otras posturas del conocimiento histórico del conflicto. A través de la comprensión de estos eventos y partiendo de sus narraciones y experiencias de vida, de lo escuchado, de lo visto y lo leído, se analiza la construcción de subjetividad política de jóvenes y maestros.

En el estudio del conflicto armado consideramos relevante que interactúan no solamente tres componentes, como lo refiere Juan Carlos Ramos⁵⁴, citando a Pagès i Blanch y Santisteban, el aprendizaje del alumno, fundamentado desde la psicología cognitiva o conceptual; la función de la enseñanza y del conocimiento social, en donde también se analizan programas y propuestas curriculares; y la tercera se refiere al papel del docente, su formación y práctica: asimismo el contexto, la escuela y el aula, las políticas públicas; también ha de considerarse la memoria de los estudiantes que se deriva de la experiencia vivida y del conocimiento que han transmitido sus familiares. El aula de clase es un lugar donde convergen tensiones puesto que está en juego la construcción de memoria, memoria del saber/memoria del poder y en últimas la memoria que cada sujeto construye a partir de las diversas narraciones sobre el conflicto.

52 Sandra Patricia Rodríguez Ávila, “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, 2012.

53 Piedad Ortega Valencia y Martha Cecilia Herrera, “Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, 2012.

54 Ramos Pérez, “Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia”, 46.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia ha estado alejada del currículo de básica y media, por cuanto este se ha enfocado en una historia de carácter oficial, orientada más hacia periodos presidenciales y hegemonías de partidos, que en el reconocimiento de la violencia como un proceso cuyos orígenes son remotos y obedecen a una serie de fenómenos sociales, políticos y económicos que los estudiantes desconocen, llevando a una mala interpretación del conflicto armado que ha vivido la sociedad colombiana.

La memoria que tienen los estudiantes y egresados sobre el conflicto armado colombiano ha sido construida más desde la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y los discursos mediáticos de los distintos grupos que intervienen y condicionan la percepción de los jóvenes frente al conflicto. La escuela no se reconoce como el lugar donde los estudiantes y egresados hayan recibido las bases suficientes y necesarias para formarse unos planteamientos claros y una posición crítica sobre la historia del conflicto armado colombiano a lo largo del siglo XX y de lo que va corrido del XXI; más bien la memoria que han construido los jóvenes gira en la inmediatez, en confrontaciones políticas, tendencias de partidos y la influencia que reciben de su círculo social más cercano, bien sea la familia, los amigos y algunas reflexiones de los docentes que abordan temáticas relacionadas en el aula de clase.

Colombia, pasa por un momento histórico de gran importancia, que hace necesario repensar el papel de la historia en el aula de clase y plantear una política pública que reconozca la urgente necesidad de enseñar la historia del conflicto armado colombiano bajo una mirada crítica que nos permita reflexionar sobre los abusos históricos que se han cometido, los vacíos historiográficos, la exclusión de sectores sociales y pueblos enteros que han sido enterrados en el olvido y en la indiferencia de todo un país. No se trata de construir una memoria con los relatos y experiencias del presente, sino desde la interpretación y análisis de las causas que originaron el conflicto y la manera como se desarrolló y transformó, llevando a Colombia a un límite de pobreza, inequidad, injusticia social y, sobre todo, a una polarización que es producto de la ausencia de pensamiento histórico y crítico por parte

de los jóvenes de todas las generaciones formadas bajo el modelo de las ciencias sociales integradas.

6. BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Encuesta aplicada a estudiantes de educación básica y media, grados octavo y noveno de la Institución Educativa Silvino Rodríguez, Tunja, octubre de 2018.

Encuesta aplicada a estudiantes de instituciones públicas y privadas, Tunja, octubre de 2018.

Encuesta aplicada a graduados de educación media, octubre de 2018.

Ministerio de Educación Nacional, “Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales”, 2004. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf (consultado el 3 de marzo de 2019).

Ministerio de Educación Nacional, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), <https://es.slideshare.net/sbmalambo/derechos-bsicos-de-aprendizaje-de-sociales-dba-ciencias-sociales> (consultado el 17 de mayo de 2019).

Libros y revistas

Aponte Otálvaro, Jorge Enrique, “Rutas epistemológicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, 2012, 153-164.

Arias Gómez, Diego, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”, *Revista de Estudios Sociales*, n.º 52, 134-146.

Betancourt Echeverry, Darío, “Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo”, en *La práctica investigativa en ciencias sociales*, compilado por Alfonso Torres y Absalón Jiménez, 123-134. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Carretero, Mario, José A. Castorina, María Sarti, Floor van Alphen y Alicia Barreiro, “La Construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, vol. 1, n.º 39, 13-23.

Carretero, Mario, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

Chartier, Roger, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, 1992.

Chevallard, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.

Díaz Barriga Arceo, Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, *Perfiles Educativos*, vol. 20, n.º 82, 1998, 40-66.

Escobar Rincón, Liliana del Pilar, “El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo”, *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n.º 26, 2018, 8-23.

Ferro, Mario, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Fontana, Josep, *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Ediciones Pensamiento crítico, 2003.

Husbands, Chris, Alison Kitson y Anna Pendry, *Understanding History Teaching*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press, 2003.

Márquez Quintero, Mariela, “Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, n.º 2, 2009, 205-230.

Olmos Vila, Rafael, “¿Puede la enseñanza de la Historia cambiar las representaciones sociales de los chicos y las chicas? Estudio de caso en jóvenes de Alicante”, *Historia y Memoria*, n.º 17, 2018), 19-50. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7415>

Ortega Valencia, Piedad y Martha Cecilia Herrera, “Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, 2012, 89-114.

Pagès i Blanch, Joan. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coordinado por María E. Nicolás y José A. Gómez, 155-178. Murcia (España): Universidad de Murcia, 2004. https://www.academia.edu/11772140/PAGÈS_J_2004_Enseñar_a_enseñar_historia_la_formación_didáctica_de_los_futuros_profesores_In_NICOLÁS_E_GÓMEZ_J_A_coord_Miradas_a_la_historia_Reflexiones_historiográficas_en_reuerdo_de_Miguel_Rodr%C3%ADguez_Llopis_Universidad_de_Murcia_155_178 (consultado el 15 de marzo de 2019).

Pagès i Blanch, Joan y Antonio Santisteban Fernández, Editorial: La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, n.º 17), 2018, 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>

Ramos Pérez, Juan Carlos, “Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar”. Tesis de doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 2017.

Ricoeur, Paul, *Tiempo y narración*. Tomo III, *El tiempo narrado*. México: Siglo XXI editores, 2006.

Rodríguez Ávila, Sandra, “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, 2012, 165-188.

Sánchez Cardona, Mariela, “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho”, *Via Iuris*, n.º 9, 2010, 141- 60.

Sánchez Meertens, Ariel, *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre, 2017.

Zavala, Ana, “Pensar ‘teóricamente’ la práctica de enseñanza de la historia”, *Revista Historia Hoje*, vol. 4, n.º 8, 2015, 181-203.

Esta edición se imprimió en el mes
de julio de 2022, en los talleres
gráficos de Búhos Editores Ltda.,
con una edición de 200 ejemplares.