

## Una propuesta para la enseñanza de la historia en las licenciaturas de Ciencias Sociales: el balance historiográfico

### A Proposal for Teaching History in Social Sciences Degrees: the Historiographic Balance

Freddy Alexander Sierra Garzón<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente artículo propone el uso del balance historiográfico como una herramienta para la enseñanza de la historia en la educación superior, específicamente en las Licenciaturas de Ciencias Sociales, a partir de la experiencia en la universidad la Gran Colombia sede-Bogotá. Esta experiencia de aula se orientó metodológicamente con la propuesta de aprendizaje experiencial de John Dewey y el Aprendizaje Basado en Investigación. Finalmente, se evidenció una aprehensión del conocimiento histórico, habilidades investigativas y desarrollo de competencias en lecto-escritura por parte de los docentes en formación con algunos resultados en ponencias, publicaciones y poster en eventos académicos.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia; aprendizaje activo; enseñanza superior; experimento educacional

## **Abstract**

This article proposes the use of the historiographic balance as a tool for teaching history in higher education, specifically in Social Sciences Degrees, based on the experience at the Gran Colombia university, headquarters in Bogotá. This classroom experience was methodologically oriented with John Dewey's experiential learning proposal and Research-Based Learning. Finally, an apprehension of historical knowledge, research skills and development of reading-writing skills by the teachers in training was evident with some results in presentations, publications and posters at academic events.

**Keywords:** History Teaching; Active Learning; Higher Education; Educational Experiment

Fecha de recepción: 2024-04-01  
Fecha de evaluación: 2024-05-27  
Fecha de evaluación: 2024-06-16  
Fecha de aceptación: 2024-07-19

## Introducción

El presente artículo proviene del proyecto de investigación titulado “Balance historiográfico: una herramienta para la enseñanza de la historia en estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales”, financiado por la Universidad la Gran Colombia y liderado por Freddy Alexander Sierra Garzón, líder del semillero de Investigación en Historia, Política y Educación SIHPE, inscrito al grupo de investigación de Educación de Vanguardia de la misma Universidad.

La historia como disciplina está inmersa en una lógica binaria y jerarquizada entre la investigación y la enseñanza, siendo protagonista la primera y relegada la segunda, como la transmisión de los resultados investigativos de los profesionales de la historia (Plá, 2012). Esta noción ha facilitado el distanciamiento de la historiografía con las diferentes aulas, perjudicando la enseñanza de la historia tanto en la educación superior como en la media. La enseñanza de la historia requiere claridad en su limitación sobre el objeto de investigación. Para ello, Plá (2012), basado en la producción del conocimiento histórico de Michel de Certeau como: la combinación de prácticas científicas, de una escritura y de un lugar social -el lugar epistemológico del historiador y la normativa para el reconocimiento o no de una investigación histórica- encontró en esta última, la justificación del objeto de investigación en la enseñanza de la historia como:

una práctica condicionada también por formas particulares de producción de conocimiento sobre el pasado, en la que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia. (Plá, 2012, p. 166)

En este orden, la producción de conocimiento histórico en el contexto escolar necesariamente corresponde a dinámicas propias de un saber situado en construcción, tanto el estudiante de la educación básica o media como el estudiante de educación superior. Dicha producción no es igual al historiador, pero el licenciado en Ciencias Sociales genera espacios primigenios para la enseñanza e investigación de la historia.

Ahora bien, de nada sirve el reconocimiento del objeto de investigación de la enseñanza en historia para la educación básica o media sino se piensan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes en formación en las universidades. Desde una reflexión sobre la praxis Freire (1997) concibe que “la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador” (p. 30).

Por otro lado, ese modelo de docente-investigador se ajusta a las estrategias del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, donde, en el número cuatro, se plan-

tea “fomentar la investigación en educación y pedagogía y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros” (MEN, 2017, p. 47). En este sentido, el presente y el futuro licenciado-docente en Ciencias Sociales para Colombia es también un investigador.

La presente reflexión pedagógica sobre la enseñanza de la historia en la educación superior, en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad la Gran Colombia, gravita en torno a una experiencia de aula que vinculó estrechamente la investigación y la enseñanza; la implementación del balance historiográfico como una herramienta para docentes en formación en un curso denominado historiografía y, posteriormente en Introducción a la investigación, tuvo un doble propósito: por un lado, enseñar la naturaleza del conocimiento histórico y por el otro, elaborar un documento resultados de una investigación propio de los historiadores – el balance historiográfico-.

La selección de un referente teórico y metodológico de la presente experiencia de aula no se planteó desde la propuesta de sistematización de experiencias de Oscar Jara (2018); partió de la supervivencia de la propuesta de Dewey frente a las corrientes pedagógicas contemporáneas que, siguiendo a Ruíz (2013), consistió para el estudiante en un aprendizaje por descubrimiento y un docente facilitador de aprendizajes y no como autoridad.

La experiencia de aula se orientó con la propuesta del filósofo John Dewey, cuyo principio de la educación “tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo” (2010, p. 125). Es precisamente, en la observación y reflexión del maestro, la concreción de las verdaderas experiencias educativas, valoradas en las dimensiones de continuidad como crecimiento y su carácter interactivo entre estudiantes-maestro o estudiantes-estudiantes (Sáenz, 2010).

Tanto la experiencia educativa como el método experimental de John Dewey se articulan respecto al gran problema del método para la pedagogía, no es sólo cómo aprende el estudiante “sino cómo a través de su experiencia en la escuela se van a configurar unos hábitos que le permitan durante su vida aprender de la forma más educativa” (Sáenz, 2010, p. 40). En este sentido, para Dewey (2010) el método experimental toma el método científico y lo ajusta a su filosofía de la experiencia, partiendo de la experiencia individual, seleccionando ideas-hipótesis para su comprobación y posterior valoración de sus observaciones, que finalmente termina en una reflexión del estudiante sobre el proceso y el sentido para futuras experiencias educativas e investigativas.

Bajo este marco metodológico, la presente experiencia de aula planteó los siguientes momentos que no son sólo secuenciales sino también dialécticos en su naturaleza, en tanto que se retroalimentan constantemente durante el semestre lectivo.

1. Reflexión del maestro sobre ¿cómo aprende un estudiante universitario sobre qué es la historia?
2. Conceptualización sobre la historia y el balance historiográfico.
3. En grupos no mayores a tres estudiantes, seleccionar con base al interés de los integrantes un hecho histórico colombiano y formular una pregunta.
4. Proceso de lectura y escritura sobre los diferentes enfoques, agrupaciones o categorizaciones de la historiografía revisada según la elección. Cada uno, son las hipótesis para dar respuesta a un problema-pregunta histórica. No se acepta ninguna como verdadera, pero la caracteriza en tanto la compara entre sí. (Acompañado de instrucciones sobre la búsqueda de textos académicos, normas APA y una explicación de la estructura de un balance historiográfico como texto académico).
5. Las conclusiones del balance historiográfico (como parte final de la estructura del documento) son los hallazgos o el descubrimiento de los estudiantes, en tanto se delimita los vacíos o lagunas historiográficas, que son al mismo tiempo, un nicho de investigaciones futuras. Como también para estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales puede ser su monografía de grado vinculada con procesos de enseñanza-aprendizaje.
6. La experiencia educativa se cristaliza en el conocimiento histórico, habilidades investigativas y competencias en lecto-escritura. A futuro, los docentes en formación implementarán procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación básica y media.

Por último, el objetivo general de la experiencia de aula consistió en: Elaborar una aproximación teórica y práctica sobre la comprensión de la historia mediante la construcción de un balance historiográfico. Este diseño y propuesta se estructuró con los postulados de Dewey (2010), que también cimentaron la propuesta de Aprendizaje Basado en Investigación y la tipología conocida como Research-Based de Griffiths (2004) y Healey (2005). Estos enfoques sostienen que las diferencias entre estudiantes y maestros son mínimas, y el currículo se diseña en torno a actividades basadas en la investigación, permitiendo que los estudiantes actúen y aprendan como investigadores. Por otro lado, tras una revisión exploratoria en bases de datos y algunos repositorios no se encontraron investigaciones que plantearan el uso del balance historiográfico como una estrategia o metodología para la enseñanza de la naturaleza o el sentido de la historia a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en cambio, los profesionales de la historia tienen como práctica investigativa la elaboración de estos balances historiográficos, como un ejercicio para visualizar debates o futuras investigaciones, muchas de estas investigaciones están publicadas en internet. Ahora bien, respecto al Aprendizaje Basado en Investigación en la educación superior usando el balance historiográfico como una estrategia para la enseñanza tampoco se encontró, a pesar de la existencia de una revisión sistemática

(Santana-Vega, Suarez-Perdomo y Feliciano-García, 2020)

### **Descripción y Desarrollo**

Esta reflexión pedagógica nació en el curso de historiografía, a partir de una indagación sobre los pre-saberes de la historia por parte de jóvenes recién graduados de la educación media, e inscritos en el programa de licenciatura en Ciencias Sociales. Las respuestas convergen en una historia como un mero relato del pasado, compuesto por: guerras, héroes y fechas, es decir, una historia como única, verdadera y lineal, adicionalmente, un contenido exclusivo de historia política; esta noción de la historia es un fósil decimonónico positivista enseñado en las aulas colombianas, pero que ha sido ampliamente analizada y cuestionada respecto al uso de textos o manuales de enseñanza de la historia y políticas educativas que incidieron en el sistema educativo colombiano (Melo, 2020; Silva, 2013; Acevedo y Samacá, 2012; Lenis, 2010; Pinilla, 2003; Aguirre, 2002)

Los anteriores pre-saberes son el producto, por un lado, de una noción de historia lineal propia de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales o DBA que son, básicamente, una estrategia de flexibilidad curricular pero también una serie de conocimientos y habilidades propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015). En este sentido la línea ascendente de la historia y sus culturas entre 6º y 11º grado, se puede sintetizar desde el proceso de hominización, pasando por las primeras civilizaciones antiguas, la edad media, el renacimiento y la edad moderna; paralelamente las sociedades prehispánicas, los procesos de conquista, colonización e independencia y la historia reciente de Colombia para la educación básica; en la educación media se continúa con el análisis de la violencia en Colombia, conflictos bélicos internacionales, incluyendo la guerra fría y la globalización (MEN, 2015). Por otro lado, los pre-saberes corresponden a un cuerpo docente inmerso en dinámicas laborales, prácticas y saberes apropiados durante su formación.

El escenario anterior impulsó el primer momento de la experiencia de aula. La reflexión pedagógica a partir de la siguiente pregunta ¿Qué estrategia didáctica facilita rápidamente la comprensión de la historia? La respuesta no estuvo en la pedagogía o la didáctica como se esperaba, fue precisamente al interior de la disciplina de la historia y su proceso de investigación que surgió como propuesta –el balance historiográfico–.

En este orden, el segundo momento de la experiencia de aula se enmarca en un proceso de conceptualización y aplicación tanto de la historia como del mismo balance historiográfico. Para ello se tomó un texto clásico pero disruptivo para los docentes en formación, Edward Carr define a la historia como “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente” (1964, p. 30). Esta historia que menciona Carr es la escrita por los

historiadores o conocida como la historiografía. Es la misma historia que señaló en su momento Marc Bloch (2001) como la ciencia de los hombres en el tiempo.

Ahora bien, diferenciar la Historia como todo lo acontecido en términos temporales desde un microsegundo hasta un milenio, respecto a la historia comprendida como historiografía o textos producidos por historiadores, es fundamental para la indagación sobre la linealidad de la historia. Reflexiones de diversa índole como la propuesta filosófica de Foucault (2009) que plantea la historia desde puntos de ruptura, o también, el trabajo del historiador Hartog (2007) sobre su régimen de historicidad, para la revisión de la articulación entre el pasado, presente y futuro, son algunas reflexiones que cuestionan la linealidad de la historia y su relación con el tiempo.

El abordaje de la historia como una serie de textos escritos por historiadores, producto de una selección de hechos basados en sus intereses; complejiza la unicidad de un solo relato histórico y lo plantea como miles, al mismo tiempo cuestionando la categoría de verdad. Por otro lado, el diálogo entre el presente y pasado es difuso para el estudiante, porque si existe un referente sobre la definición de historia, es el vínculo unívoco al pasado; también, es común la relación con los objetos de museo. Esta relación entre el pasado y el presente se adscribe no solamente al reconocimiento del antes para la comprensión del ahora, sino al escritor de la historia que vive un presente, pero estudia un pasado. La definición de Carr es práctica para la enseñanza de la historia a docentes en formación de la universidad, a futuro estos docentes cuestionaron la noción de historia planteada por los DBA y enseñada en los colegios tanto privados como públicos en Colombia.

Respecto a la aplicación de la historia, Fontana (2011) nos explica que memorizar una serie de acontecimientos, personajes, guerras, etc., no tiene un sentido para la historia, sino todo lo contrario, la hace aburrida e inútil; y en cambio, concebir a la historia como un método que permite pensar históricamente, es decir, críticamente, señala a la historia como un conocimiento útil, al vincular el pasado con el presente y plantear una proyección a futuro. Del mismo modo, Fontana (2011) señala a los gobiernos o líderes políticos sobre la construcción de historias oficiales para sus propios intereses, por lo tanto, controlan los contenidos y una noción de historia impartidas en el aula. Por su parte, Plá (2005) aplica ese pensar históricamente en la escritura escolar.

En este punto se reflexiona con los estudiantes sobre la historia como un discurso politizado o manipulador; es decir, la historia miente, los historiadores mienten porque son seres humanos con intereses y al mismo tiempo, los docentes si desconocen la historia son reproductores de mentiras. La idea no es caer en un relativismo estéril, sino comprender la historia y su reconocimiento como método para pensar críticamente.

A manera de complemento en la conceptualización y aplicación de la historia se

realizaron presentaciones sobre las lecturas de Peter Burke “What is Cultural History?” (2008); Eric Hobsbawm “How to Change the World. Reflections on Marx and Marxism” (2011) y Luis de Mussy, Miguel Valderrama “Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras y manifiestos” (2010). Con estas lecturas, se generó el puente hacia una aproximación a la definición de la historiografía:

Se concibe, en forma restringida, como el estudio del pensamiento histórico. Para ello toma como objeto inmediato del análisis los textos de los historiadores, en los cuales dicho pensamiento se configura y expresa. Frente a los textos, la historiografía se interroga, entre otras cuestiones, sobre la índole de los problemas a que éstos responden, sobre los temas desarrollados y sus aportes a la erudición histórica; sobre las concepciones teóricas, los paradigmas y los métodos de los que ha hecho uso el historiador para investigar y escribir su historia; sobre las clases de fuentes documentales utilizadas y las formas en que han sido reunidas, leídas y descifradas; sobre el modo expositivo del texto, los procedimientos de que se vale el autor para contar y comentar los hechos, para describir y analizar el acontecer histórico, es decir, la forma expresiva y la estrategia persuasiva de la obra histórica; sobre la relación que en la obra se establece entre el pasado y el presente, las imágenes, compromisos y representaciones que acompañan esta relación, no siempre explícita en los textos; y en fin, sobre el tipo de lector que el historiador elige como destinatario de su obra, y la difusión, recepción y usos diversos que de ésta hace la sociedad. (Tovar, 1994, p. 13-14)

En resumen, un balance historiográfico es el análisis de textos históricos, para interrogarlos sobre las respuestas a problemáticas de la historia, concepciones teóricas, métodos, el uso de fuentes, la forma expresiva y la estrategia persuasiva de cada texto entre otros elementos. Por su parte el mismo autor amplía su concepción cuando señala la inclusión de la literatura, la mitología, el arte, la tradición oral, la memoria y los rituales, dentro del horizonte de la cultura histórica y como insumos de la historiografía (Tovar, 1994).

Por otro lado, Archila coincide con Tovar al reconocer que el balance historiográfico “debe señalar los grandes temas de la investigación histórica, sus aportes, vacíos y puntos críticos. Ello con el ánimo de señalar derroteros tanto para la futura investigación como para la docencia en todos los niveles de la educación superior” (Archila, 1994, p. 251). Sin embargo, con este autor se evidencia la utilidad del ejercicio investigativo en dos situaciones: primero, plantea el escenario de futuras investigaciones, es decir, los vacíos y segundo, para la docencia universitaria.

Ahora, mencionada la conceptualización y utilidad tanto de la historia como de un balance historiográfico, se precisa que el curso de historiografía para el primer semestre del año 2016 de la licenciatura en Ciencias Sociales, contaba con un sy-

Ilabus estructurado con justificación, problematización, propósitos, competencias, bibliografía y actividades para cada una de las 16 semanas; sin embargo, fue rediseñado sin la generación de un nuevo formato institucionalizado de syllabus, pero con el propósito de una mayor aproximación entre la investigación y la enseñanza, acercando al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje (Healey, 2005); para esta experiencia de aula se modificaron referencias bibliográficas no sólo de carácter disciplinar, sino también de investigación general y específica, se propuso actividades para un paso a paso en el propósito central del curso que fue la elaboración de un balance historiográfico. Finalmente, lo novedoso no se esboza en el procedimiento sino en la naturaleza o contenido de este.

Descritos los dos primeros momentos, para el siguiente la convergencia en la selección de un hecho histórico colombiano en grupos de dos o tres estudiantes. A partir de este momento, los estudiantes experimentarán la máxima de Dewey 'aprender haciendo', no es un hacer por hacer sino un aprendizaje activo (Coro, 2002), que debe finalizar como una verdadera experiencia educativa. Esta selección estuvo mediado por intereses personales o de grupo, sumado a una revisión exploratoria en bases de datos y algún comentario del docente. Curiosamente, la mayoría de estas propuestas comprendieron fenómenos políticos del siglo XX en Colombia, quizás por influencia de su formación en la educación básica y media.

Iniciado el cuarto momento de la experiencia se utilizó una estrategia para la recopilación de información –tabla bibliográfica- allí los estudiantes sintetizan desde la referencia bibliográfica hasta algunas citas puntuales del texto leído, como se puede ver a continuación (Ver Cuadro 1). Esta tabla era una herramienta que no sólo recopila sino también clasifica la información en: las preguntas/respuestas a problemáticas de la historia, concepciones teóricas, métodos y el uso de fuentes por parte de los historiadores. Si bien esta tabla, es una técnica de historiadores, hoy en día se manejan diversos programas como buscadores u organizadores bibliográficos, pero que su aplicación demandaba un mayor tiempo en el curso. Principalmente, por este motivo se optó por el manejo de la tabla en Excel.

## Cuadro 1

*Tabla Bibliográfica*

Referencia bibliográfica	Objetivos/Pregunta	Teoría-Conceptos	Metodología/Fuentes	Citas textuales relevantes (#página)

*Nota.* Elaboración propia

En la medida que aumentaba la tabla, el estudiante construye su clasificación por enfoque, agrupaciones o categorizaciones de la historiografía revisada, esta clasificación tiene una lógica propia no es azarosa o por capricho. Por ejemplo: un enfoque de historia social según la teoría-conceptos facilita una representación sobre un hecho histórico; una agrupación según la posición del autor, para el caso de la separación panameña de Colombia están los panameños, colombianos y los norteamericanos; o por categorización o tendencias, Jairo Gutiérrez planteó en la revisión de textos sobre la independencia de Colombia una tendencia reciente denominada “subalternista”, ocupada por los sectores “de abajo” (Reyes, 2012). Cada enfoque, agrupación o categorización, es también lo que señalaba Dewey como hipótesis, en este caso, para resolver problemas historiográficos.

Las dificultades de los estudiantes propiamente respecto al ejercicio fueron ¿qué es el balance historiográfico? y ¿Cómo reconocer las discusiones historiográficas y proponer los enfoques, agrupaciones o categorizaciones?, dichas preguntas son propias del ejercicio investigativo manejadas con el apoyo del docente y como referencia general para la historiografía colombiana se abordó el texto de Orlando Melo (1996) titulado “Historiografía colombiana: realidades y perspectivas”, constituido en el horizonte teórico colombiano de la Nueva Historia de los años sesenta en tres enfoques: Historia económica y social basada en el marxismo, los Anales y la historia cultural. Ahora, de manera específica y para discusiones historiográficas recientes, se realizaba la búsqueda de balances historiográficos realizados por otros investigadores sobre el hecho histórico de interés de los diferentes grupos o lo mas cercano posible, para reconocer bibliografía y diferenciar nuevos enfoques historiográficos colombianos.

A pesar de las referencias mencionadas y sugeridas, al estudiante se le dificultaba la comprensión sobre la naturaleza del balance historiográfico. En este orden, se construyó de manera conjunta con los estudiantes una explicación salida de la cotidianidad y consistió en: un accidente de tránsito en un cruce entre una calle y una carrera, entre una moto y un carro. En donde hay cuatro testigos, el primero, estaba caminando por la carrera, el segundo, por la calle, el tercero, es el motociclista y el cuarto, es el conductor del carro. Después del choque llegó el periodista local para la recopilación de la información.

Según la situación y los personajes mencionados previamente se determinó que: cada testigo entrega su versión de los hechos o su historia, a partir de su posición frente al hecho en concreto, el choque del carro con la motocicleta. Los testimonios fueron los siguientes: el conductor del carro que iba por la carrera dice que no hay señalizado un pare -al mismo tiempo es actor y testigo de los hechos-, por su parte el testigo de la calle dice que el carro había pasado y la moto lo chocó. El testigo que caminaba por la carrera afirma que si hay una señal de pare, pero está oculta por un árbol. Por último, el motociclista, dijo que le fallaron los frenos y golpeó al carro en el

costado de la parte de atrás -siendo actor y testigo de los hechos-.

Cada testigo reconstruye los hechos desde su óptica -sus fuentes y sus intereses-. El periodista, en este caso, es el historiador que recopila y analiza los cuatro testimonios para la búsqueda de una respuesta, qué seguramente no puede ser definitiva, ¿Quién tuvo la culpa en el accidente? ¿Cómo ocurrió el accidente? ¿Cuáles son los vacíos de los diferentes testimonios? A pesar de lo ilustrativo del ejemplo, las discusiones historiográficas suelen ser más complejas e irreconciliables, sujetas a nuevas miradas y fuentes. En este orden, el periodista como historiador en potencia, es al mismo tiempo, el estudiante de la licenciatura que realiza el balance historiográfico.

Paralelamente, a la recopilación de información -historiografía- y su respectiva clasificación, el estudiante inició el reconocimiento sobre la caracterización de un artículo científico frente a un capítulo de libro, una monografía y una tesis doctoral. También conoce sobre bases de datos, con sus revistas científicas y las clasificaciones ya sea nacional o internacional. De igual forma, el acercamiento a las diferentes formas de citación, específicamente con la normativa de la American Psychological Association o APA por su término en inglés.

Como si fuera poco, el estudiante en este cuarto momento inicia el proceso de redacción del balance historiográfico, seguramente con falencias propias de la educación media. En este sentido, el desarrollo de competencias de lecto-escritura entre estudiantes de la educación superior en Colombia enfrenta muchas dificultades

Con todo, aún es necesario consolidar políticas institucionales que favorezcan el paso de las cátedras a los programas transversales e institucionalmente llevados a la práctica; también urge que los esfuerzos en este campo sean perdurables y obedezcan a un genuino interés pedagógico e investigativo por parte de los docentes. Esto podría redundar en la promoción de una cultura académica más sólida y productiva que lleve la investigación a un campo más propositivo. (González y Vega, 2013, p. 201)

Tanto en la apropiación de saberes propios de los investigadores como el seguimiento al proceso de lectoescritura por parte del docente, porque finalmente "Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (Freire, 1997, p. 47). Es precisamente en este cuarto momento la cristalización de la experiencia educativa que vincula el interés por descubrir desde el estudiante como la orientación del docente para los mejores resultados en la construcción del primer borrador del balance historiográfico.

Lo que respecta al quinto y sexto momento planteados previamente, corresponde a los procesos de comprobación y valoración de los diferentes enfoques, agrupaciones o categorizaciones propuestas en el balance historiográfico. Cabe la pena señalar que en un semestre académico universitario de 16 semanas de clase se

logró un primer borrador. Todo converge en una reflexión final sobre todo el proceso y el sentido para futuras experiencias educativas e investigativas, según el método experimental de Dewey y el Aprendizaje Basado en Investigación.

### **Resultados de la experiencia del aula**

No faltaron los comentarios por parte de compañeros docentes universitarios sobre la inviabilidad de la propuesta debido a diversos factores: tiempos, sobrecarga en docente y los estudiantes, deficiencias en procesos de lecto-escritura de los estudiantes, la formación como licenciados y no como historiadores. Sin embargo, desde un comienzo hasta el final del semestre hubo una total disposición de los estudiantes, con diferentes niveles de aproximación al propósito de un borrador de balance historiográfico.

La participación de todos los estudiantes de primer semestre del curso Historiografía durante el primer semestre del año 2016, fue de 10 grupos para la elaboración de balances historiográficos. Empero, una entrega de un balance completo al finalizar el semestre es difícil, en ese sentido, el producto del curso es un borrador de un texto académico. De todos los grupos que presentaron el borrador fueron seleccionados los 4 mejores y se les propuso a los estudiantes la vinculación al Semillero de Investigación en Historia y Educación (S.I.H.E.) liderado por el mismo docente del curso de Historiografía. Esta vinculación era un compromiso para la terminación de los balances historiográficos en vacaciones de mitad de año y durante el segundo semestre del 2016, con el acompañamiento del docente y líder de semillero.

Luego de todo el proceso durante el semestre de los cuatro trabajos seleccionados, tres continuaron en el proceso. La experiencia educativa trascendió el aula a escenarios académicos nacionales de estudiantes, por ejemplo: para el IV Congreso colombiano de estudiantes de Historia, desarrollado en Barranquilla entre 10 y 14 de Octubre del 2016, se presentaron las siguientes ponencias tituladas “Balance historiográfico sobre las mujeres en el proceso de independencia de Colombia” de la semillerista Karen Sofía Salamanca Ricaurte, posteriormente publicado en una revista de divulgación (2021). Otra ponencia presentada en el mismo congreso fue el “Balance historiográfico sobre las diferentes interpretaciones de la pérdida de Panamá ¿Separación, Emancipación o Independencia?” de la semillerista Karen Lizeth Vargas Guzmán y Joan David Laverde Pineda. Este ejercicio sirvió de base para la elaboración del trabajo de grado como licenciados de estos semilleristas titulado “Análisis del discurso de los manuales escolares producidos en Colombia entre 1950 al 2010 sobre la pérdida de Panamá”, tesis sustentada y aprobada en el año 2023.

Al siguiente año, en el 1er encuentro Distrital de Ciencias Sociales: Didácticas, experiencias y aportes teóricos” realizado en la ciudad de Bogotá entre el 24-28 de abril del 2017 se presentó “un balance interdisciplinar: una aproximación a la dicta-

dura chilena 1973-1990” por parte de la semillerista Andrea Bustos. Este balance por iniciativa de la semillerista se desbordó del caso colombiano y también en el abordaje de otras disciplinas como la literatura y la sociología para la configuración de lo que ella misma denominó un balance interdisciplinar.

Esta experiencia educativa tuvo una suspensión por motivos personales y profesionales del docente líder del semillero. Sin embargo, en el año 2022 se retomó esta experiencia en el primer semestre del 2022 en el curso de Introducción a la investigación de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales y con un nuevo semillero de investigación -SIHPE; se planteó de nuevo la propuesta con aceptación por parte de los estudiantes, se rediseñó el syllabus con el firme propósito de un borrador de balance historiográfico y los resultados fueron similares a lo ocurrido en el 2016; en este caso fueron seis grupos o propuestas iniciales durante el curso, se consolidaron dos propuestas que continuaron el proceso: la primera “Balance historiográfico: ¿Patria Boba? o ¿Primera república?” por los estudiantes Yor Miller Vásquez Meza y Felipe Santamaria Gil, quienes participaron en el IV Encuentro Institucional de semilleros de investigación en noviembre 10-11 del 2022 en la universidad la Gran Colombia con la presentación de un poster de su investigación. La segunda, titulada “Balance historiográfico para el estudio del general Gustavo Rojas Pinilla”, de los semilleristas Cristian Mauricio Tapias Pacheco, Yeyson Steban Monroy Camargo y Jesús David Martínez Suarez; en la actualidad este documento ha sido parte en la construcción de la tesis de grado como licenciados en Ciencias Sociales.

En la actualidad esta experiencia de aula fue postulada en la imprenta de la Universidad la Gran Colombia, a manera de un libro que compiló los cuatro balances historiográficos. Mas allá de enunciar los resultados en ponencias, publicaciones, póster o trabajos de grado, es el reconocimiento de la trazabilidad de los procesos de investigación, que por su naturaleza es lento y extenso pero con unos aprendizajes significativos no sólo para los procesos formativos de licenciados en Ciencias Sociales de la educación superior, sino también en su labor docente, los estudiantes-semilleristas convertidos como maestros de la educación básica y media reproducirán la necesidad de potencializar una enseñanza por la utilidad de la historia, sumado al fortalecimiento de habilidades para la investigación y competencias de lecto-escritura.

## **Conclusiones**

El vínculo de la investigación y la enseñanza de la historia son imprescindibles para los escenarios educativos venideros, tanto para los docentes en formación como para las aulas de la educación básica y media en Colombia. El rol de los futuros docentes o licenciados es protagónico, como orientador de procesos constantes de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas de clase.

La experiencia de aula mediante el aprendizaje basado en la investigación -ABI- es una propuesta en desarrollo, que debe articularse con la noción de la Historia de Fontana (2011) como método para pensar críticamente, a escribir la historia desde el pensar históricamente (Plá, 2005) o a la formación en competencias de pensamiento histórico de Santiesteban (2010) que convergen en algunos puntos para la enseñanza de la historia.

Ahora bien, esta experiencia concluye ser una aproximación metodológica para la enseñanza en la comprensión del sentido de la historia, complementado con el desarrollo de habilidades para la investigación y competencias de lecto-escritura. El paso a paso propuesto en esta experiencia estuvo diseñado por el docente, desde el cambio del contenido de los syllabus y la planeación de las actividades incluyendo el propósito central sobre la elaboración de un balance historiográfico, para que los estudiantes aprendan como lo hacen los investigadores, según un tipo de aprendizaje basado en la investigación (Haeley, 2005; Griffiths, 2004).

A pesar de esto y según esta experiencia, la profundización en procesos de investigación o elaboración de un balance historiográfico, desafortunadamente no es para todos los licenciados por diversas razones que no fueron indagadas en este artículo; en el curso de historiografía de diez grupos de estudiantes con propuestas, sólo fueron tres los que continuaron como semilleristas, en un segundo momento, el curso de Introducción a la investigación de seis propuestas, sólo dos continuaron con el proceso como semilleristas. Para la compilación final en un libro, quedaron postulados cuatro balances historiográficos, ya que uno fue publicado en una revista en línea.

Finalmente, se concluye que una de las formas para la enseñanza de la historia es haciéndola, es decir, escribiéndola por parte de los mismos estudiantes, sin importar si son de educación básica, media o superior, pero reconociendo los diferentes niveles formativos. Un balance historiográfico es en otras disciplinas como una revisión bibliográfica especializada, es el punto de partida para futuras investigaciones. La propuesta pedagógica experiencial de Dewey, sumado al Aprendizaje Basado en Investigación -ABI- y el uso del balance historiográfico así lo demostraron.

## Notas

<sup>1</sup> Docente investigador de posgrados de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad la Gran Colombia. Historiador, Magister en Historia de la Universidad Industrial de Santander y Doctor en Ciencia Política de la Universidad de Guadalajara-México. Sus intereses de investigación están en la política educativa colombiana y la enseñanza de la historia.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7083-4877> E-mail: [freddy.sierra@ugc.edu.co](mailto:freddy.sierra@ugc.edu.co)

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación*, 62, 221-244.
- Aguirre Rojas, C. (2002). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Archila M. (1994). "Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX". En Tovar, B (Comp). *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Vol. 1. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia.
- Bloch, M (2001) *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de cultura económica.
- Burke, P. (2008) *What is Cultural History?*. Polity.
- Carr, E. (1964). *¿What is history?*. The George Macaulay Trevelyan lectures delivered in the university of cambridge january-march 1961. Second edition edited by Davies. Penguin books.
- Coro, M (2002). Concepto y práctica del currículo en John Dewey. EUNSA.
- Dewey, (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI
- Fontana, J. (2011). "¿Para qué enseñar historia?" En Guerrero, J. Weisner L (Comp) *¿Para qué enseñar Historia?*. Colección Ruta del Bicentenario. Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia y La Carreta Editores. 23-34.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- González, B. Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Interacción*, 12, 195-201. <https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2325>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709-726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. Editorial Universidad Iberoamericana.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Coord.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, Buckingham: Open University Press. 67-78.
- Hobsbawm. E. (2011). *How to Change the World. Reflections on Marx and Marxism*. Yale University Press.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Lenis, C.(2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22,(58), 137-151.
- Melo, J. (1996). *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas*. Medellín: Editorial Marín

Vieco

Melo, J. (2020). La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018). En: Javier Guerrero Barón, Olga Yanet Acuña Rodríguez (coord.). La Historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia. 21-46.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2017) Plan nacional decenal de educación 2016-2026, el camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia-Mineducación.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, DF: Colegio Madrid.

Plá, S (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia, Revista de historia y ciencias sociales, 84, 161-184. <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>

Pinilla, A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. Revista Colombiana de Educación, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5492>

Reyes, C. (2012). "Balance y perspectivas de la historiografía sobre la Independencia en Colombia". *Historia y Espacio*, 5 (33),15-40. <https://doi.org/10.25100/hye.v5i33.1727>

Ruiz, G. (2013) La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11 (15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Salamanca, K. (2021) Balance historiográfico sobre las mujeres en el proceso de independencia en Colombia. *Noche Laberinto* 9 (2), 74-79. <https://www.calameo.com/books/005002460222af9640a07>

Sáenz, J. (2010). Introducción. En: John Dewey, *Experiencia y Educación*. Biblioteca nueva.

Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A., Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 519-537. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.

Silva, O. (2013). Balance historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. En: Rigoberto Castillo (ed). *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos*, 22-42.

Tovar, B. (Comp) (1994). *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia.

Valderrama, M. De Mussy, L. (2010). *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras y manifiestos*. Ril Editores.