

El uso de la literatura para la enseñanza de la historia.
Laboratorio Clío: Experiencia del uso de la literatura como elemento de la
investigación histórica.

Presentado por:

Daniel Esteban Lara Silva

Asesor:

Juan Carlos Ramos Pérez

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciado en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de ciencias sociales

Línea de investigación y enseñanza de la historia.

Bogotá D.C

2021

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.

- 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA: PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**
- 2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROUESTA**
- 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**
- 4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS**
- 5. ESTADO DEL ARTE, CONTEXTO DEL USO DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**

CAPÍTULO 2: ENFOQUE PEDAGÓGICO Y CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA

- 1. PENSAMIENTO HISTÓRICO**
- 2. EMOTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**
- 3. EMPATÍA HISTÓRICA**
- 4. UNIÓN PATRIÓTICA. UN GENOCIDIO.**

CAPÍTULO 3: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA. GATO Y LA MADEJA.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA: PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Los procesos de reflexión en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, y particularmente de la enseñanza de la historia se pueden hacer desde varias perspectivas, ya sea desde la experiencia propia como estudiante, desde los estudiantes de escuela activos, como también desde la práctica y en cada una, todavía se presentan tradiciones que perjudican el acercamiento de los estudiantes y la sociedad a esta asignatura que es fundamental para el desarrollo de un ciudadano crítico.

A pesar de los procesos de transformación y debate del currículo podemos denotar que se mantiene ciertos valores de lo que se denomina tradicionalismo en la enseñanza de la historia como lo propone Carretero (2008), como son la construcción de identidad y la transmisión de memoria colectiva. Que ante la caída de grandes relatos dados por los cambios estructurales de la historia de la humanidad se podría permitir nuevas transformaciones, como lo son las identidades históricas particulares, o nuevos nacionalismos, como también relatos que hacen contrapeso a la historia oficial desde el estado.

Otro elemento, que se debe repensar es el fin de la formación de los estudiantes, ante un creciente proceso de globalización (Carretero, 2008), sin embargo, ante la falta de desarrollo de los procesos, pareciese que se buscara seguir creando patriotas en vez de ciudadanos globales.

Esto pensado, como se mencionaba al inicio, que hay una serie de prácticas aún en las aulas e instituciones educativas, que no permiten la transformación de la enseñanza de la historia, una de ellas es que se sigue observando el saber histórico como una perspectiva erudita del conocimiento del pasado, pero de manera en la que el saberse fechas, recitar nombres de gloria o personajes pasados. Todo esto sustentado en los procesos de memorización y la reproducción acrítica de la información, donde se logra generar coerción a la posibilidad de preguntar, razonar o criticar.

En este sentido, y ese encerramiento de los docentes y la falta de procesos críticos ante la práctica de la enseñanza de la historia, Ibagón (2019), propone que hay tres principios que se encuentran incrustados en el discurso de enseñanza en las aulas. Los cuales son, unidimensionalidad, monocausalidad y tendenciosidad.

Por un lado, la unidimensionalidad, parte de una cimentada visión lineal del desarrollo de la historia, es decir que se ha construido de manera jerárquica en pro del discurso desarrollista, que tiene un enfoque en la acumulación de conocimiento, pensado y visto de un solo espacio y tiempo que naturalmente vienen desde una mirada eurocéntrica, lo que conlleva a no dudar, pues lo propuesta es transmitir “verdades” de lo sucedido, una sola forma de observar esos fenómenos. Por esto mismo la idea de la monocausalidad es inherente a la anterior, pues como se presenta una linealidad y jerarquía, igualmente, se viene a pensar que la historia “sucedió así”, donde la historia es de manera acabada, inamovible. Generando así unas interpretaciones de los fenómenos, sin interrelaciones entre procesos y agentes (Ibagón, 2019). Esto conlleva a desconocer, a otros agentes sociales, políticos, culturales o raciales; como también posturas de la misma disciplina histórica, que permean en la manera de ver un mismo fenómeno y abordarlos de maneras distintas.

Por último, dinámica entre el saber disciplinar y el saber por enseñar, presenta un problema mucho más complejo, pues la comprensión de ambos permite la ampliación de abordajes de los fenómenos en los procesos de enseñanza permitiendo un análisis más amplio de los momentos históricos, pero Ibagón (2019) presenta que hay dos tendencias que reducen o relativizan esta relación. Por un lado, encontramos la lentitud de adopción de los avances en la disciplina histórica, que, llevan a que se sigan enseñando temas que ya fueron rebatidos y desmentidos manteniendo la imposibilidad de ampliar la comprensión y el análisis de los hechos históricos. Mientras tanto la otra tendencia es otro extremo de encaminar todo hacia una objetividad que al intentar llevar a los estudiantes hacia los nuevos avances en la historiografía rompe con los procesos didácticos, que es importantes para el proceso de aprendizaje, desligando todo conocimiento de la cotidianidad del estudiante, volviendo a caer en la erudición alejada de la humanidad, dejando de lado al estudiante como parte de la historia (Ibagón,2019).

Hemos visto los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza de la historia, y como la práctica pedagógica es un reproducción dada desde la falta de proceso de investigación desde los docentes, pues es evidente que la tradición es transmitida y por un lado no se da un formación crítica de los maestros, donde se puede observar que en muchas ocasiones en las aulas docentes se mantiene la exposición como única manera de formar docentes, por otro lado tenemos la desilusión del sistema educativo, en que pareciese que se ve un docente vencido y por consiguiente tiende a caer en el tradicionalismo, no permitiéndose debatir posibilidades en los procesos de enseñanza (Ibagón,2019).

Por último, en el caso de esta investigación, surge la duda como intentar romper con esos elementos que llevan a los procesos de la tradición de la enseñanza de la historia, y en temas que en muchas ocasiones en las aulas se pasan como un soplo, pues el currículo no permite

el acercamiento de estos fenómenos. Caso tal en este caso, el genocidio de la UP, que, en muchas ocasiones, incluso, en libros de historia del siglo XX de Colombia es ignorado. Pero también asistiendo al uso de categorías del pensamiento histórico, en este caso, el de la empatía histórica que permitiría junto a las otras (que se ampliarán más adelante) un proceso de comprensión de los fenómenos más amplio.

2. JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA.

Siempre, como docente en formación, en el transcurso de los semestres, se nos muestra la posibilidad de innovar y desarrollar oportunidades en el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, sin embargo, esos intentos son privados u olvidados en muchas ocasiones cuando se entra en el aula después de nuestra formación. Reproduciendo todo aquello contra lo que nos veníamos formando. En el caso de la historia, en la mayoría de las veces se cae en lo tradicional, es decir, en lo memorístico, en las fechas, en nombres, como si los estudiantes fueran recipientes vacíos sin reflexión o capaces de pensar críticamente, y por consiguiente se limita el desarrollo de ciertas competencias intelectuales que puedan desarrollar el pensamiento histórico.

Teniendo en cuenta los anterior nace Laboratorio Clío, que en la búsqueda de romper con las tradiciones memorísticas de la enseñanza de la historia específicamente, plantea un espacio de experimentación y construcción del conocimiento, donde se pueda trabajar y desarrollar el pensamiento histórico, teniendo en cuenta que, la búsqueda de este proceso es crear en los estudiantes habilidades meta históricas, y así, se pueda ser capaz de formular un problema histórico, analizar y obtener información de fuentes históricas, desarrollar una conciencia histórica y la posibilidad de construir o representar de manera narrativa el pasado histórico (Ibagón, 2019).

Cabe añadir que, la creación de un Laboratorio es con el fin de que los estudiantes puedan experimentar, es decir, que se les otorguen las herramientas y posibilidades de sumergirse en la experiencia de la investigación histórica, y de posibilidades de debate en torno a lo investigado, naturalmente todo con una guía adecuada del docente. Teniendo en cuenta la finalidad del laboratorio y siguiendo los procesos meta históricos, se haría el avance en cuatro etapas, propuestas por Moreno (2014) que se ampliarán en los capítulos siguientes de esta investigación y que se guían con los momentos meta históricos.

Dentro de las categorías que se pueden trabajar desde el pensamiento histórico, y pues, teniendo en cuenta que nos acercamos especialmente a un área que se desenvuelve dentro de lo emocional, y también pensando que uno de los vacíos que se da en la enseñanza de la historia en la escuela es su afán de transmisión del currículo, y que por esto mismo se pasa demasiado rápido sin comprender a fondo lo sucedido o sus repercusiones; es la empatía histórica, que nos puede gracias a la literatura, dar un acercamiento a un contexto y unas emociones de los sujetos de esos eventos históricos. El laboratorio Clío teniendo en cuenta que esas emociones y las reacciones de los sujetos de la época, busca que los estudiantes desarrollen esa empatía frente a lo sucedido, volviéndose más humanos, y que sepan que todo hecho histórico tiene una repercusión no solo en sus protagonistas sino también en los sujetos de la actualidad.

Para ir cerrando este apartado, y a modo de resumen, el propósito de El laboratorio Clío, es como primer elemento, ofrecer al estudiante un escenario de experimentación donde pueda ejercer todas las dinámicas de lo que es investigar históricamente, teniendo en cuenta fuentes, espacios de debate, y construcción escrita, teniendo en cuenta los elementos de la metahistoria. Por otro lado, el Laboratorio, tiene un enfoque desde la literatura, con el fin de por un lado ampliar los contextos y acciones de los sujetos de los hechos (esto puede llevar a

convertir a los textos literarios en fuentes de investigación), con el fin de poner en diálogo tanto los escritos de corte científico que en ocasiones se desliga de los sujetos y presenta todo de manera general, como también esos otros elementos que podrían enriquecer la comprensión de los hechos históricos.

Cómo tercer propósito y adentrándonos en la experiencia “El gato y la madeja perdida”, poder desarrollar del pensamiento histórico la categoría de empatía histórica, ayudándonos de los elementos emocionales que nos ofrece la novela. Y, por último, la posibilidad de otorgarle el tiempo adecuado a las temáticas a desarrollar, pues al tener la posibilidad de desarrollarlo poco a poco dentro del espacio del laboratorio, tienen un tiempo de dedicación y orden adecuado que muchas veces en otros contextos se puede extraviar o no llevar adecuadamente el desarrollo de su investigación.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cómo se puede generar un acercamiento a temas históricos, como es el caso del genocidio de la Unión Patriótica a través de la literatura, haciendo uso de la novela, El gato y la madeja perdida, teniendo en cuenta la categoría de empatía histórica, ¿posibilitando transformaciones en las prácticas de la enseñanza de la historia?

4. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Objetivo general.

Promover la empatía histórica en un grupo de estudiantes de educación básica secundaria, por medio de la comprensión del genocidio de la Unión Patriótica, utilizando como estrategia de enseñanza la literatura.

Objetivos específicos.

- Desarrollar en los estudiantes de educación básica secundaria la habilidad del pensamiento histórico, empatía histórica, a través de la literatura.
- Construir una plataforma web, para facilitar a los estudiantes una metodología para la enseñanza de las habilidades del pensamiento histórico y del conocimiento histórico.
- Acercar a los estudiantes de educación básica secundaria a la temática del genocidio de la Unión Patriótica, por medio de un explicación dinámica y crítica.

5. ESTADO DEL ARTE: CONTEXTO DEL USO DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

El presente texto, mostrará un resumen del uso de la literatura en la enseñanza de las ciencias sociales a través del análisis de diferentes textos, teniendo en cuenta, sus bases teóricas, su desarrollo metodológico y sus conclusiones, frente al proceso desarrollado en la enseñanza de la historia a través del uso de la literatura.

5.1. Elementos teóricos utilizados en otras investigaciones.

Es claro que la formación en la enseñanza de la historia es compleja desde varios puntos de vista, por un lado, los discursos sobre los hechos históricos sin eco dentro de los estudiantes. Esto lo evidencian García y González (2019), pues plantean que en muchas ocasiones es muy complejo aterrizar el lenguaje técnico que se da en discursos jurídicos, que se basan especialmente en lo cuantitativo (estadístico) y en otros textos, como las demandas, acuerdos o tratados. Y que son imprescindibles en el proceso investigativo, dentro del ámbito de lo disciplinar. Pero que, en los procesos de enseñanza, donde para acercarse a temas como el conflicto colombiano, es necesario tener herramientas que permitan ver o evidenciar los

dramas de la sociedad, lo técnico queda alejado de esas realidades y sobre todo del entendimiento de los contextos para los estudiantes.

Otro elemento en la dificultad en la enseñanza de la historia es, de alguna manera las metodologías que se usa dentro de la escuela. Este último, se podría asumir que viene de una reproducción de tradiciones de enseñanza desde la universidad o de formas de imposición en las mismas escuelas. Juan Ramon Moreno (2015), en referencia a esto, nos muestra como en la universidad la mayoría de los procesos de enseñanza parten del método expositivo, y por ende en la escuela. Y los profesores llegan a mantener esa tradición, donde se deja de lado la construcción del conocimiento y se pierde la finalidad de la enseñanza de la historia, en la búsqueda de sujetos sensibles y críticos de su entorno.

Sumándose a estas oportunidades de análisis de la enseñanza de la historia en la escuela, surge una en torno al dominio del maestro de los dos núcleos en torno a su labor. Por un lado, el conocimiento de las corrientes de la disciplina histórica, como pueden ser, la historia cultural o la nueva historia narrativa. Por otro, el del manejo de las bases pedagógicas, donde nuevos avances de la psicología, dan herramientas para romper con esquemas tradicionales. Lo cual puede generar procesos de enseñanza del área de una manera más efectiva y adecuada a los contextos actuales de la sociedad (Cuesta, 2004). La literatura en este caso, puede ser un punto de convergencia de estos dos elementos, dando un espectro más amplio de los contextos, como de nuevos procesos de enseñanza en el aula y fuera de ella en la enseñanza de la historia.

Frente a esto, la literatura puede desarrollar dentro de los estudiantes, un sentido estético de los hechos, ya que ella y en muchas ocasiones específicamente el género de novela, evidencia sentimientos morales y conduce a condiciones de existencia que amplían el horizonte de juicio por muy sobrecogedor que sea. Esto lo muestran de manera más clara García y González

(2019), pues el género narrativo genera empatía frente a las víctimas, ya que, pone en *situación* al lector, y en ese proceso de reflexión, el lector-estudiante comprende las acciones que se dieron o generaron en ese hecho histórico.

Estos elementos que se desarrollan y que de alguna manera forman juicios, ya no son simplemente desde un juicio positivo sin reflexión, ya que, la literatura ha puesto en un contexto más amplio la situación a la que se enfrentaban los personajes de la época. Y que aparte de las causas que se ponen comúnmente en los espacios de enseñanza de la historia desde, lo social, lo económico o lo político, aparece lo netamente humano, sus convicciones, sus temores, que son en muchas ocasiones las que empatizan entre sus congéneres y permiten que los hechos históricos tengan relevancia o haya un espacio coyuntural de transformación (García y González, 2019).

Un elemento que puede ampliar el contexto que se trabaja a través de las obras, es el acontecimiento, que, como lo muestran García y González (2019), emerge de la mezcla de, lo corporal de los personajes, las acciones, las pasiones, y surge desde la profundidad en la expresión literaria, teniendo la capacidad de afectar de múltiples maneras. Es el acontecimiento el que sobrevive al pasado y surge en el presente, desbordando el juicio a priori, ya que va promoviendo la comprensión de los efectos causados por las pasiones y acciones.

Para continuar con esto, es válido aclarar que, la literatura nunca podrá sustituir las herramientas disciplinarias que son propias de las ciencias sociales, en especial la historia, pero en el ámbito de la enseñanza, la literatura, ofrece a los docentes y estudiantes, un camino excepcional, para la comprensión de los problemas de los que la historia se ocupa (Algarra, 2013). En esta vía, el privilegio del género narrativo es la posibilidad de la interdisciplinariedad, que como los problemas sociales no pueden ser vistos desde un solo lente, pues son

demasiado complejos, y pueden rebasar un solo análisis. En este sentido y permitiendo la apertura a distintas perspectivas, Algarra (2013), nos plantea una hipótesis en su texto, “La literatura es una herramienta efectiva en los procesos de enseñanza para la comprensión” (p.27).

Así, se puede evidenciar como, lo emocional y lo dramático expuesto en la literatura, puede aterrizar de alguna manera todo lo que se refiere a lo jurídico y técnico en procesos de enseñanza de la historia donde es necesario sensibilizar a los estudiantes frente a la época que se estudia y como de manera crítica eso ha afectado en el desarrollo de los valores actuales. Como también, comprender que las emociones, y los sucesos tienen un origen de época y que, aunque pareciese que los contextos son parecidos, todo el entorno, lo humano, hablando de emociones e intenciones, y las condiciones materiales son distintas y por consiguiente, el accionar no puede ser igual en distintos momentos de la historia. Xicart (2015), nos plantea este razonamiento desde el pensar históricamente, ya que en la literatura se pueden fortalecer habilidades en torno a esta categoría, como son, evaluar evidencias es interpretaciones o interpretar los cambios a lo largo del tiempo, como también el razonar causalmente, etc.

Otro elemento que es interesante analizar, es la cercanía que tiene el proceso de normativización de la explicación en historia y la posibilidad del uso de la literatura como experiencia crítica y sensible a la comprensión de los eventos históricos. Xicart (2015) y Algarra (2013), concuerdan en que, la investigación histórica en las tradiciones de mediados del siglo XIX hacía que fuera meramente descriptiva o que en su momento la mayoría de ciencias sociales buscando su efectividad y precisión en los datos (guiados por las tradiciones positivistas), desarrollaran metodologías, como la que se dio, donde se tomaron elementos paradigmáticos, como por ejemplo desde la física.

Estos dos elementos, son transformados hacia el siglo XX, al comprender la inviabilidad de llegar a un nivel de precisión y exactitud como en las ciencias naturales. Es así como se van liberando del yugo positivista, y empiezan a retomar viejas tradiciones, como los enfoques holísticos, para el análisis de fenómenos complejos, como también recobran importancia herramientas interpretativas desde la narrativa y literatura. Igualmente es importantes resaltar que en ese momento se le empieza a dar una relevancia mayor a los métodos cualitativos (Algarra,2013).

En este sentido, como se mencionaba anteriormente, también, uno de los cambios fue dejar de lado la historia como simple descriptora de eventos que indagaban y que solo estaban dados por hecho y pasan de lo factual, a la explicación y comprensión de los sujetos y la realidad (Xicart, 2015). Con el proceso conjunto de descripción y explicación, se podría desarrollar dos formas de conocimiento que se desarrollan en las ciencias sociales: el paradigmático y el narrativo. El primero, parte de la generalización y que por medio de la causalidad les da explicación a esos conceptos construidos; por otro lado, el conocimiento narrativo, tiene, como preocupación lo único, lo irrepetible, intentando comprender a los sujetos en su acción. En conclusión, la historia no solo se explican los procesos por medio de las causas sino también por las motivaciones e intenciones de los sujetos (Xicart, 2015).

Los historiadores, cuentan historias, como venía diciendo Xicart (2015), desde las herramientas narrativas, han logrado describir, explicar las acciones o motivaciones de los participantes de los hechos sociales. Lo que permite que el método narrativo convierta el tiempo, en tiempo humano. La historia también es una narración, que, en su proceso de narrar, explica y da la posibilidad de comprender la trama. Pues como lo decíamos anteriormente y a manera de ser redundante, podemos, conocer y comprender las acciones de los sujetos

sociales, desde sus motivaciones e intenciones, lo que nos permite caracterizar y sobre todo entender el pasado.

Todo lo anterior tiene como fin mostrar, como, el retomar las tradiciones narrativas dentro la investigación histórica, ha permitido también comprender su cercanía con la literatura y como es una ayuda para ampliar el contexto y las dinámicas de los sujetos sociales de la época. Xicart (2015) nos plantea que el cuento, posee características semejantes a la estructura del conocimiento histórico, ya que en lo cotidiano también se desarrolla, una estructura narrativa, frente a un episodio, para comunicarlo, y así dar sentido a la realidad social. Esto también permite interpretar y reinterpretar esta experiencia, es así como el saber se convierte en decir. Y por esto mismo la literatura, y los relatos de la vida cotidiana, puede generar espacios donde se propicie una enseñanza de la historia más cercana a los contextos escolares.

Otro de los problemas que nombrábamos anteriormente que se da dentro de las aulas en la enseñanza de la historia, viene siendo la forma de hacerlo, Moreno (2015), nos muestra que hay una falla en las formas de acercarnos a metodologías ligadas al descubrimiento o la investigación, qué, a diferencia de las formas tradicionales usadas por lo docentes de formación histórica, están ligadas especialmente a la exposición oral. Ante esta situación es necesario entender, que algo fundamental para aprender historia o evidenciar un aprendizaje significativo en esta área, parte de la manipulación y de la versatilidad de la transmisión de estos conceptos. Utilizando otro tipo de estrategias basadas en la autonomía, la construcción del conocimiento y la investigación.

En el caso de la universidad de Alicante, de la cual el autor Juan Ramón Moreno (2015) es docente, y muestra su experiencia, de una posibilidad de exposición investigativa a través del género narrativo, donde en vez de sujetarse a lo tradicional de la exposición oral, los estudiantes lo harán a través de un cuento y o algún elemento relacionado a la expresión

narrativa, con el fin de enfocarlo en tres sentidos, entender los conceptos del tiempo y el cambio; tomar posición crítica y personal de los eventos históricos; y saber tomar y manejar la información de fuentes, especialmente de las documentales.

Todo lo anterior tiene como fin, además de generar nuevos procesos de fortalecimiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Historia en la Universidad de Alicante, mostrar como es el caso, a los estudiantes en formación docente, posibilidades para que en su accionar profesional sean capaces de transformar esas tradiciones. Moreno (2015), piensa que el docente en formación debe ser capaz de conectar con el futuro alumnado de educación primaria, desde la sencillez expositiva, de un matiz lúdico y recreativo, y que tenga una conexión en el plano afectivo y emocional. El cuento, en este caso, permite de manera más fácil acercarse a esa conexión sobre todo porque este género literario es más cercano a los primeros años de vida, permitiendo fluir más en torno a la imaginación y no solo lo concreto y lo cercano.

Para fortalecer este punto, frente a la búsqueda de transformar las tradiciones de enseñanza, Cuesta (2004), reflexiona sobre cómo, al igual que la historia, a finales del siglo XIX, los modelos preponderantes en la enseñanza de la historia eran el positivismo y el historicismo, sin embargo, en el siglo XX se empiezan repensar estos métodos, basados en las teorías de la psicología cognitiva y el estructuralismo. En este sentido, para desarrollar un programa desde estas teorías, unas bases adecuadas serían, desde autores como Vigotsky, del cual se puede retomar el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” o Piaget que plantea, que es en la adolescencia donde se desarrolla la “capacidad o competencia histórica” (Cuesta, 2004).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que el docente entregue a sus estudiantes instrumentos adecuados o por lo menos en el momento adecuado, para que el estudiante

descubra o reconstruya significativamente, los conceptos y los contenidos de las ciencias sociales y en este caso la historia.

Otro elemento que plantea Cuesta (2004), y que podríamos verlo relacionado con Moreno (2015), es la necesidad de un manejo satisfactorio de los temas disciplinares de la historia. Pues los debates, y su relación con otras ciencias sociales son esenciales, para hacer un proceso de elección de qué tipo de historia presentar a los estudiantes. Un ejemplo adecuado de esto sería: “la historia cultural, la nueva historia narrativa y otros paradigmas cualitativos e interpretativos son los más apropiados para articular en el aula” (Cuesta, 2004, p.57). Lo anterior teniendo en cuenta su adecuación las teorías educativas planteadas anteriormente. Por esto mismo y reforzando la importancia de lo narrativo dentro de la enseñanza de la historia, en este caso y en unísono con los anteriores autores Cuesta (2004) nos dice:

Y con esto último quiero decir que no sólo los profesores de Historia deberíamos escoger una nueva Historia-relato que recupere la centralidad del sujeto y los temas que movilizan la experiencia de los actores sociales tales como la opresión, el trabajo, la pobreza, la educación, las manifestaciones artísticas, las prácticas culturales, etc. y fomentar o buscar nuevamente los medios para que los alumnos lean... lean interpretando e interpelando los textos a través de su propia experiencia (p.57).

En este primer apartado logramos observar como en los procesos desarrollados en torno a la literatura como herramienta para la enseñanza de la historia, se busca ampliar, sobre todo, esos contextos, y motivaciones que se dan en las épocas donde acontecen los hechos. Especialmente cuando se busca romper con tradicionalismos, que, tanto en la disciplina histórica, como en la enseñanza de ésta en la escuela, se han reproducido. Y es claro que en los procesos de formación el docente, que se vinculan con los literario, se necesita una

comprensión de los avances en torno a lo pedagógico y disciplinar de la enseñanza de la historia, pues una cosa no se puede desligar de la otra.

5.2. Metodologías en el uso de la literatura en la enseñanza de la historia.

La finalidad de la enseñanza de la historia es poder desarrollar en el ciudadano en formación, una posibilidad de comprender su entorno, teniendo en cuenta toda la carga de los hechos en el tiempo que han repercutido en su presente, y de manera crítica propender por un posible cambio. Por eso mismo, la enseñanza de la historia, como nos lo han venido presentando los autores analizados, buscan romper con ciertos paradigmas, que desafortunadamente hoy en día se siguen manteniendo y que hacen de las Ciencias Sociales y en especial la Historia, más que tediosas, sean áreas sin impacto en las realidades de los estudiantes.

En este apartado, atendiendo a lo expuesto por los autores, en la búsqueda de transformar las metodologías dentro de la enseñanza de la historia y en caso particular desde el uso de la literatura y narrativa, abordaremos los elementos metodológicos de sus experiencias en el aula o sus propuestas a implementar con el fin de acercar a los estudiantes, a la historia y posibles comprensiones críticas, desde el género narrativo, que cumplan con el fin de la enseñanza de la historia.

Iniciando en este proceso, vamos a ver que las experiencias no solo tienen su contexto en el espacio de la escuela, sino también en procesos de formación de maestros en universidades (Algarra, 2013) (Moreno J., 2015) (Herrera, 2018). En el caso de las propuestas universitarias, tienen como fin mostrar otras dinámicas en los procesos de enseñanza de la historia, como en el caso de Moreno (2015), que busca dejar de lado la exposición como único recurso en el proceso de explicación en las clases de historia, o en el caso de Herrera (2018), que sale del

manejo de las teorías estructuralistas, y trabaja desde el modelo del análisis psicosocial freiriano, donde retoma los procesos alfabetizadores del maestro brasileiro.

Como se mencionaba, la característica de las propuestas universitarias es que son con estudiantes en proceso de formación docente, en el caso de Moreno (2015), son 58 estudiantes, de tercer año del grado de Maestro de Educación Primaria, mientras que, Herrera (2018), lo hace con 20 estudiantes de Licenciatura en Educación Integral. En estas edades, de alguna manera se podría decir que los conceptos en torno a los temas relacionados con la disciplina histórica tienen una base más fuerte y por consiguiente podrían ser más fácil trabajarlos con futuros docentes, sin embargo, como es el caso de Herrera (2018), los problemas que no son solo teóricos, sino metodológicos en la enseñanza de la historia se hacen evidentes en los docentes en formación.

En el caso de Herrera (2018), en una especie de dialogo previo a hacer el análisis psicosocial de la obra, demostró que todos los estudiantes mantienen una visión tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, presentando unos conocimientos poco veraces frente al tema trabajado, en este caso, sobre la dictadura de Juan Vicente Gómez, en Venezuela. Esto preocupa a la docente, pues todo esto se estudiada en cada uno de los grados de la educación y se repasan en la universidad. Además, porque la finalidad es formar estudiantes que defiendan los principios democráticos, y pues ante esta situación, se dificulta ya que no se evidencia una comprensión de estos principios, haciendo más complejo el proceso de desarrollar elementos diferenciadores entre conceptos, y no permitiendo posiblemente comprender el impacto de lo que puede acontecer en una situación opuesta como lo es una dictadura.

Este proceso, como muchos en las universidades, se da especialmente en el proceso de lectura, dialogo y análisis de la obra. Algarra (2013), por ejemplo, usa el seminario alemán

como proceso de debate en el aula universitaria, y en los casos donde se evidenciaban ciertas falencias o donde no había una perspectiva amplia frente a los temas, en el desarrollo del debate, se fueron aclarando temáticas, sobre todo que, en la preparación de las clases, había o se proponían preguntas rectoras, que podrían guiar este debate o dialogo, con el fin indagar, más allá del control de lectura, si había un proceso de inmersión en el contexto y en la temática.

Continuando con Herrera (2018), nos muestra como ese proceso de dialogo frente a la obra puede desarrollar una perspectiva crítica de las temáticas, pues permite romper con esas metodologías tradicionales que transmiten en muchos casos solo la historia oficial. En este sentido la docente muestra como los estudiantes, al finalizar el taller en torno al análisis psicosocial de la obra, manifestaron un cambio positivo frente a la percepción que se tenía frente al aprendizaje de la historia, y un cambio en torno a los conocimientos del periodo en cuestión. Por otro lado, los estudiantes en su totalidad manifestaron que la metodología que se utilizó en el taller facilitó el aprendizaje de los hechos, en este caso, de la historia de Venezuela, y en especial aquellos que no se tratan en los libros de texto. Además, con el proceso realizado se logró mostrar a los estudiantes, la importancia y la posibilidad de estudiar la historia también de una forma interdisciplinar, logrando conectarla con el presente. Otro elemento que tiene en cuenta la docente y que los estudiantes percibieron fue, la posibilidad de los encuentros grupales en los que se generan diálogos críticos sobre el pasado, el presente y posibles mejores futuros.

Estos procesos de debate, solo se pueden dar en la medida que el docente es consciente de su papel como orientador del proceso formativo y no, como tradicionalmente se piensa, un transmisor de conocimiento en recipientes vacíos. El docente debe generar igualmente autonomía en el proceso de enseñanza, ya que es a partir; de su familiarización con las problemáticas, el trabajo en torno a problemas, técnicas de debate y de confrontación de

opiniones; que puede acompañar y guiar al estudiante en su proceso formativo (Algarra, 2013). Y es a partir de ser guía, donde el uso del libro será un provocador, puesto que, no solo va a responder a las preguntas guía, sino que va a ser capaz de despertar otras, que van a fortalecer las posibilidades de debate, pues se evidencia de alguna manera que el estudiante está ejercitando la capacidad de pensar y afrontar con criterio los problemas (Algarra, 2013).

En los casos anteriores, el dialogo de los textos, ha sido importante en los ámbitos universitarios, sin embargo, Moreno (2015), plantea el uso de la literatura, con el fin de generar un acercamiento hacia el uso de la investigación histórica. Un punto de encuentro entre la literatura y la historia es el manejo de las fuentes y con la ayuda de la aplicación del constructivismo, se espera que el estudiante y futuro docente sepa hacer un manejo y manipular adecuadamente las fuentes que se investigan. Pero también sea capaz de explicar los eventos y hechos, que se analizan y se enseñarán de manera distinta a la exposición oral. En este caso plantea hacerlo desde el formato narrativo, ya sea desde lo literario (preferiblemente cuento, pero puede ser poema), el comic, o story-telling.

Para este caso en particular había dos reglas, una, que el tema a tratar fuera de fácil acceso en fuentes historiográficas y segundo, que la comunicación se diera en 2 páginas como mínimo, lo más sintético posible, que no fueran excesivamente largos, ni muy cortos; que permitiera mostrar los hechos, acontecimientos, personajes o procesos más relevantes (Moreno J., 2015). También el proceso de construcción Moreno (2015) lo proponía en cuatro etapas. El primero, hace referencia al proceso investigativo y uso de fuentes. En esta etapa el alumnado buscará a través de fuentes documentales y digitales la información necesaria sobre diferentes personajes, sucesos o acontecimientos históricos para poder realizar posteriormente la adaptación literaria.

El segundo momento propuesto por Moreno (2015) es el desarrollo de la creación del cuento o muestra narrativa. En este paso el alumnado tendrá en cuenta la información encontrada en la etapa anterior, y adaptará el suceso histórico con base en las características psicoevolutivas del ciclo al que dirige su narración. El paso a seguir dentro de estos cuatro momentos es el proceso de ilustración del cuento. Y aunque éste no es un paso obligatorio, en los resultados se podrá observar, como, cada alumno ha decidido si ilustrar o no su obra y la idea es que se pueden hacer dibujos o buscar imágenes que apoyen desde el punto de vista visual la narración escrita. Por último, y cuarto paso, es el poder dar adecuadamente el formato a la obra finalizada, Este último momento consiste en decidir cuál es el mejor formato a la hora de presentar el cuento, ha de ser coherente con el texto y las ilustraciones seleccionadas, y tiene que ser claro de interpretar para los futuros lectores.

Igualmente, en este caso la autonomía del estudiante y el profesor como guía, son base para el desarrollo adecuado de este proceso, y esta comunión metodológica, puede ayudar en el avance de futuros investigadores. Además, generará futuros docentes que promoverán métodos explicativos en el aula, ya sea en la escuela o fuera de ella, a parte de la exposición tradicional.

Dentro las experiencias revisadas, encontramos, que algo importante, sobre todo dentro de las propuestas de análisis de obras literarias, es la elección de estas, teniendo en cuenta el contexto histórico y las temáticas a analizar. En el caso de García y González (2019), hacen un rastreo genealógico donde se evidencia la temática del conflicto armado, desde una visión más contemporánea. Esperando que estas generen empatía frente a los hechos y las víctimas del conflicto, pero que, de alguna manera, en esa lectura-escritura contemporánea, pues importante aclarar que las novelas escogidas por las autoras son escritas en el siglo XXI, se pueda ver que los hechos ocurridos, no son aislados y que también tienen un impacto en la

actualidad. Además de que presentan un impacto diferente, al que se dio cuando estos eventos emergieron y por consiguiente ese entrelazamiento de visiones de época enriquecen ese debate al que llevarán las obras.

En muchos casos, estas novelas utilizadas, no se enmarcan en un género específico más allá de lo ficcional, es decir, que la rigurosidad de esos textos, no debe ser evaluada en un rigor muy alto, por eso mismo la responsabilidad del docente es la de saber llevar y manejar esa línea invisible de lo ficcional y real.

Sin embargo, dentro de la literatura hay otro género que pone en evidencia esa línea delgada entre lo ficcional y lo real, y es la novela histórica, pues en ella la rigurosidad de la investigación es mayor, pues lo real debe ser evidenciable, mientras lo ficcional es más para llenar esos vacíos contextuales de la época. En ese sentido Montes (2014), hace un rastreo amplio de las novelas históricas mexicanas que pueden colaborar en el acercamiento, a estudiantes a temas históricos, y aunque en este caso no se centra en los momentos en que se escriben las obras, deja un compendio interesante a tener en cuenta en los procesos de enseñanza. También es bueno aclarar que esto puede ser contraproducente, pues a diferencia de García y González (2019), no piensa a profundidad que puede ser más accesible a diferentes edades, y como esos lenguajes pueden jugar en contra de los intereses de las clases.

Dentro del proceso de indagación, se ha podido observar, qué, el proceso de simple lectura de obras y su puesta en debate, o el conocer una serie de recursos para abordar en el aula, no siempre arrojan resultados suficientes. Cuesta (2004), nos plantea que los docentes de Ciencias Sociales e Historia no solo deberían preocuparse, como lo mencionábamos anteriormente, de elegir una nueva Historia-relato, que tenga como elemento central el sujeto y los temas que mueven las situaciones de los sujetos sociales, como podrían ser las labores cotidianas, la opresión o la pobreza, o el arte sino también, la posibilidad de incitar a la lectura,

relectura o a la interpelación desde la experiencia del estudiante. Como también, nos lo propone la maestra, propender por desarrollar el pensamiento narrativo, donde a través de la escritura, los estudiantes puedan recrear ese mundo del pasado histórico, que ya no existe pero que en el mundo de alguna manera se mantiene. Esto naturalmente desde la ficción, que puede ampliar horizontes y contextos, o se pueden denotar como lo decíamos al principio, algunas fallas en las interpretaciones del pasado. Para ampliar los anterior Cuesta (2004) continúa diciendo:

Como dice Nicolopoulou, las ficciones de los niños, y yo diría también de los adolescentes, son textos llenos de significado. Si se los analiza se puede revelar cómo ven el mundo, especialmente las relaciones sociales, ya que en la construcción de sus historias ellos utilizan los marcos mentales culturalmente disponibles que conforman sus percepciones sin que ellos lo sepan (p.57).

Siguiendo con la idea, Cuesta (2004) no muestra un proceso desarrollado por ella, dónde, la escritura de un posible género, como el de novela histórica, puede movilizar a los estudiantes de sus marcos de referencia, y aunque es posible que esos escritos no sean del todo claros entre presente y pasado, pueden llevar a la comprensión de otras mentalidades, los cambios naturales, y culturales, de las sociedades y las instituciones, como también de los valores humanos y sus creencias.

Las narraciones que veremos a continuación son el resultado un proceso de enseñanza aprendizaje, que apuntaba la construcción y deconstrucción de conceptos, donde se ponía en una perspectiva crítica, los saberes escolares, y se ampliaba y complejizaba en los adolescentes, sus saberes cotidianos. A continuación, se cita un ejemplo de los escritos realizados por los estudiantes de la profesora Cuesta (2004):

Vida inmoral

En el año 1637 nació un niño en el sur de Virginia, llamado Tom. Era un niño muy bueno, que dedicaba su vida desde muy pequeño a el cultivo. Junto a sus padres trabajaban en pequeñas parcelas dónde cultivaban tabaco, arroz y algodón.

Tom siempre pensó que era algo habitual para cualquier niño, pero después de un tiempo descubrió el dolor. Vio con sus propios ojos infantiles como tomaban a sus padres y se lo llevaban para venderlos. Desde ese día, apenas a los 9 años entendió que era un esclavo y que jamás volvería a ver a sus padres.

Unos años más tarde (Tom ya tenía 16 años) le tocó el mismo destino de su mamá y papá... Fue vendido por dinero y también trasladado en barco hacia otra colonia: Georgia. (Él antes vivía en Carolina del Sur).

A los 24 años murió de pena, tristeza y por ser explotado física y mentalmente.

Frente a este texto la profesora Cuesta (2004), plantea el siguiente análisis:

En esta narración la alumna no sólo denuncia la inmoralidad de la esclavitud moderna, juicio de valor realizado desde el presente, sino que también da cuenta de una situación estructural mayor a las acciones propias de los sujetos. Su personaje esclavo nace esclavo, pero no lo sabe, sólo después percibe este hecho en su totalidad y con naturalidad. Nuevamente la fábula describe motivos históricos y la elección del nombre del personaje no es azarosa. Casi indefectiblemente, cuando los alumnos de clase media buscan inventar un nombre para un sujeto esclavo éste es Tom, reminiscencia a la clásica obra de Harriet Stowe, La cabaña del tío Tom. Estas coincidencias remiten, supongo casi obviamente, a una fuerte difusión del clásico en su versión original, adaptada para jóvenes y cinematográfica, símbolo histórico de la lucha abolicionista. Pero estos comentarios son sólo anecdóticos y en este caso deberíamos

seguir investigando las fuertes relaciones semánticas entre la literatura, los clásicos infantiles, el cine y los estudios sociales.

El artículo presentado junto con otros que la maestra Cuesta nos presenta son desarrolladas, por estudiantes en edades entre los 11 y 15 años, y ante estos escritos el análisis de cada texto arrojó evidencias de cuales temáticas de la asignatura en historia, fueron aprendidos o en cuales se presentan dificultades o interferencias, frente a nuevos conceptos o contenidos. Donde se presentaron temas recurrentes, cómo, por ejemplo, dificultades de la localización espacial y temporal. Recurrencias en torno a auto referencias de relaciones de género, poder, etc. Cómo también dificultades en la comprensión de esquemas que podrían permitir la comprensión del tiempo.

Con esto, la autora nos permite visibilizar como los procesos creativos dentro del proceso de enseñanza, tienen potencialidades que sobrepasan el tradicionalismo de la enseñanza y sobre todo permite adentrarse de los procesos de transdisciplinariedad, que abren contextos y posibilidades para la comprensión de conceptos, mentalidades y ampliar el pensamiento histórico.

Finalizando este apartado, Jorge Moreno (2014), propone un proceso metodológico, que, vinculado con el proceso de construcción del conocimiento, donde se propone el uso de la narrativa de la violencia de fines del siglo XX como fuente histórica, para el análisis y comprensión de, en este caso, la violencia en Medellín en los años 80. Las obras seleccionadas, tienen un gran potencial para la enseñanza del pensamiento histórico, puesto que estos escritos presentan una realidad histórica social, que se ha podido permear en las palabras. La importancia de las obras que se abordan, en este caso según el autor, tiene un potencializador del diálogo del estudiante que se espera sea crítico y reflexivo.

Otro elemento que tiene de especial la metodología de Moreno (2014) es la búsqueda de un análisis y comprensión de la información, teniendo en cuenta que ante cualquier evento socio-histórico, hay una cantidad de obras y documentos. Teniendo en cuenta esto, desde las herramientas y el desarrollo del pensamiento histórico pueden generar desaprendizajes, en torno a las temáticas de la historia, en este caso propuesto, de los eventos de la violencia en Medellín.

La propuesta, por su claro fin de desarrollar la autonomía del estudiante y centrarlo en la búsqueda de construcción del conocimiento, y sobre todo de generar la posibilidad de la investigación histórica, se vio en la necesidad de replantear, lo que es la rutina de la clase de Ciencias Sociales. Inicialmente el repensar las guías de aprendizaje, por ejemplo, que en contra del objetivo de esta dinámica, presentan inicialmente un tema específico que seguramente la dará unas bases para responder preguntas en torno a lo leído, y de esta manera, de entrada, se castra la oportunidad a los estudiantes de generar sus propias preguntas (Moreno,2014). Es por esto que buscando construir una estrategia donde el estudiante fuera el centro de su proceso de aprendizaje, donde se le motive e incentive a la generación de preguntas, antes que al datismo y al memorismo (Moreno, 2014). Es por esto que Jorge Moreno (2014) plantea, los Escenarios de Experimentación, que como lo nombramos anteriormente es un espacio de acción para la autonomía y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Este escenario se divide en cuatro fases, que se encaminan a un resultado final.

La primera fase, se enfoca en la exploración de la fuente primaria, que, en este caso, vendría a ser el texto literario que vendría a ser escrito a finales del siglo XX, y tras su lectura, el estudiante puede, desde el escenario histórico social de la obra, seleccionar un tema de estudio, en torno a ciertas categorías (Moreno,2014). A continuación, se busca que el

estudiante genere la pregunta, que dentro del pensamiento histórico es fundamental para su proceso de aprendizaje. En este proceso de aprendizaje las obras literarias son trascendentales puesto que, resulta siendo una herramienta que invita al estudiante, a analizar y comprender los hechos históricos, partiendo de los referentes espaciales y temporales, como también de marcas históricas (Moreno, 2014).

La segunda fase, corresponde al análisis de otras fuentes de información, donde el estudiante inicia su profundización del tema, donde hará uso de fuentes virtuales, la biblioteca y fuentes que el docente proveerá. Por otro lado, el estudiante desarrollará reseñas con el fin de ir comprendiendo y deconstruyendo, las versiones históricas sobre el tema que él está revisando. Dentro de esta segunda fase y que a diferencia de las otras metodologías expuestas se caracteriza esta propuesta, vienen a ser el uso de las redes sociales como herramientas, pues, se crea una página en Facebook, donde los estudiantes de décimo y undécimo grado pueden interactuar, y que, según los grupos de trabajo de acuerdo a cada nivel, se proponían una serie de actividades donde los estudiantes podían opinar y desarrollar su creatividad. pues, además del proceso que llevaban con sus procesos investigativos, también se les proponía actividades de análisis de obras de teatro, fotografías históricas, documentales cortos o fragmentos cortos de texto.

Ya en la tercera fase, que busca confrontar y crear un producto preliminar, busca que el estudiante logre encontrar los argumentos necesarios para desarrollar su propuesta de análisis y desarrolle un primer bosquejo de su texto investigativo.

Y por último, en esta cuarta fase, se propone presentar el resultado final, esto puede ser en modo artículo o ensayo, donde se logre evidenciar un análisis historiográfico de la fuente narrativa que aborda el tema, en este caso, la violencia en Medellín en los años ochenta; y así mostrar como logro desarrollar su interrogante.

5.3 Breves conclusiones del uso de la literatura y la enseñanza de la historia.

Dentro de las experiencias que hemos resaltado en este texto, se puede observar inicialmente un elemento en común, y es que tienen como objetivo un replanteamiento de la enseñanza de la historia, siempre en contra de los procesos memorísticos, y estáticos. Por ejemplo, Cuesta (2004) lo deja ver a continuación:

De este modo, estas narraciones que de algún modo recorren los CBC, para las Ciencias Sociales son el producto de un proceso de enseñanza-aprendizaje compuesto también por otras actividades didácticas que apuntan a la construcción y deconstrucción de conceptos, a poner en tela de juicio saberes escolares cristalizados y a incorporar el conocimiento de los adolescentes sobre lo cotidiano complejizándolo (pg,62).

Cómo podemos observar en esta cita la autora, plantea la necesidad de promover procesos críticos, donde se deconstruyan conceptos dados por la oficialidad y transmitidos por su contexto primario, pero que en la medida de ponerlos en análisis se puede complejizar y proponer nuevas rutas de observación.

Otro ejemplo de dinamizar las actividades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia lo muestran García y González (2019), donde con el fin de levantar la presión que genera una evaluación o la presentación de un informe escrito sobre la lectura, se puede crear en torno a una lectura donde se puede dialogar, y se pueda expresar y compartir sentimiento y emociones sobre la obra en cuestión. García y González (2019) en este caso no muestran una reflexión de una estudiante, aclarando lo mencionado anteriormente:

Yo supongo que a todos nos trajo como un revuelto de emociones al leerla y es una realidad que nosotros veíamos en un televisor y que veíamos muy ajena a nosotros y leer eso, en serio, es como ponerse en los zapatos ya sea de Betty, de Ramiro, de la periodista, pues, del personaje que haya sido y entender, o sea,

no entender, sentir más que todo, cual es la realidad que vive el mismo país donde nosotros nacimos (p, 156).

Posiblemente esta reflexión, si se hubiera buscado en los espacios tradicionales de evaluación (ensayo, evaluación o informe escrito), no se hubiera generado de la misma forma, y en muchas ocasiones se privan emociones o significados en los estudiantes, pues en el caso de la evaluación tradicional, se deja de lado la voz del estudiante, y es solo un trámite de cumplimiento, perdiendo todo lo que se buscaría dentro los procesos de enseñanza de la historia.

Cómo veníamos diciendo, los proceso de reflexión en torno a la enseñanza de la historia, generaron en la mayoría de casos unos caminos desde el diálogo, pero en otros casos como vimos, la búsqueda de una construcción del conocimiento, también se plantea la investigación histórica, como ya lo hemos planteado, en este caso, uno de los proyectos Moreno (2015) hace uso de la investigación histórica para que sea representado de manera final en un producto literario (cuento), mientras en el caso de Moreno (2014), Plantea el texto literario como fuente primaria de investigación en la historia, generando como resultado un texto científico (ensayo, artículo científico).

En estos dos casos, los dos autores, plantean la importancia de los espacios de experimentación, dónde, como lo plantea Juan Ramón Moreno (2015), se busca romper los elementos conductistas en la explicación, y darle privilegio, a la investigación de corte historicista, y el aprendizaje por descubrimiento, para resaltar esta idea el autor nos dice lo siguiente:

Del mismo modo que un profesor de Química lleva a sus alumnos al laboratorio a comprobar mediante la experiencia lo que sucede al mezclar diferentes elementos, un

profesor de Historia deberá guiar a sus alumnos en el método propio de la historia, que no es otro que la investigación y reconstrucción de sucesos a través de las fuentes (p, 47).

De igual manera Moreno (2014), nos plantea que, en los escenarios de experimentación, junto con los medios virtuales, pueden ser estrategias adecuadas para la enseñanza- aprendizaje del pensamiento histórico, pues, pueden generar un espacio de vinculación del estudiante en los procesos de construcción de conocimiento. Además, la estrategia que donde su fortaleza es la narrativa literaria, también genera, la búsqueda y el ensanchamiento de la caja de herramientas, desde el arte (el cine, la música, la pintura, la fotografía), donde se potencializan espacios de aprendizaje, en el que el estudiante tenga ante él diversas experiencias a nivel de aprendizaje (Moreno, 2014).

Como tercer elemento a resaltar, y que dentro de los autores muestran en sus conclusiones son afines, vendría a ser, que la literatura permite una ampliación de los contextos de los sucesos, teniendo en cuenta la estructura social y sus posibles cambios en los momentos del hecho histórico. También, ayuda a comprender la situación humana del conflicto, o incluso las motivaciones y emociones de los actores que se ven involucrados dentro de los hechos (Algarra, 2013) y (Xicart, 2015). Para resaltar esto, Sandra Algarra (2013) nos dice lo siguiente:

“En esta tarea, el aporte de la literatura resulta esencial porque, mediante la representación artística de la realidad, los textos literarios nos permiten identificar sin reduccionismos la gran variedad de factores que inciden en el funcionamiento de la estructura social y en sus transformaciones” (p,54).

En este sentido, los textos literarios al presentar situaciones reales o imaginarias pueden presentar el problema al rojo vivo, pues son momentos que de alguna manera no han sido filtradas desde lo conceptual. El texto literario tiene la posibilidad de generar desde su complejidad, pues en los escenarios que va recreando de alguna manera imaginaria detalles concretos, una posibilidad de estímulo positivo y sobre todo ampliar la curiosidad del estudiante. Así nos lo refuerza Sandra Algarra (2013) en el siguiente párrafo:

“En el texto literario, la coexistencia de las singularidades en un espacio-tiempo imaginario creado por el lenguaje da paso a la multiplicidad. Ese tránsito hace posible un ejercicio de reconstrucción y expresión de la realidad que afina nuestra sensibilidad y que pone al descubierto los procesos de subjetivación que entretienen los componentes individuales y colectivos de las relaciones sociales” (pg,54).

En este sentido, y para finalizar este apartado, hay tres elementos que se deben pensar desde el uso de la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, por un lado, la transformación de tradiciones, donde la memorización y el conductismo han sido las generadoras del declive del entusiasmo por aprender en esta materia. Por otro lado, la búsqueda de espacios donde se le dé la posibilidad a los estudiantes de tener experiencias de asumirse como responsables de su conocimiento y de constructores de conocimiento. Y por último, que la literatura tiene un potencial para la comprensión de los hechos históricos, desde la ampliación de los contextos de los hechos históricos, y también de la comprensión sensible de los sujetos que participan y se ven afectados por los eventos acaecidos.

CAPÍTULO 2.

ENFOQUE PEDAGÓGICO CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA.

1. Pensamiento Histórico.

Cuando se habla de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la historia, se puede llegar a ver que el problema sigue siendo en muchos casos, en las prácticas y reproducciones de discursos, que no han sido replanteados en las escuelas y aulas. Incluso, cuando desde hace algún tiempo se han desarrollado construcciones y análisis para una conformación curricular distinta a las tradicionales (en estas podemos encontrar toda la reproducción del oficialismo, y de exaltación de héroes patrios, como también la memorización) (Ibagón,2019). Carretero (2008), dice también que han existido de manera impactante cambios estructurales en la historia, especialmente lo que llama “la caída de los grandes relatos”, y que a la par ha puesto en evidencia la necesidad de ver la historia desde la otredad, y grupos alternos, que desde los discursos oficiales de los Estado Nación se habían olvidado, o buscado desaparecer. Que además si le añadimos los nuevos procesos de globalización, llegan ciertos cuestionamientos, por ejemplo: la enseñanza de la historia ¿debe forjar patriotas o educar cosmopolitas?

El pensar históricamente, ya no es centrarse en personajes o eventos significativos, que se acumulaban y se dejaban sin análisis y de manera crítica, sino que lo que busca es que se comprenda los procesos de cambio en el tiempo, y como estos tienen una influencia en el presente (Carretero,2008). A esto se suma Ibagón (2019), que plantea que, uno de los problemas de la enseñanza de la historia vendría a ser la *Unidimensionalidad*, donde la enseñanza es completamente lineal, haciendo referencia a una idea de progreso continuo, que continúa Ibagón (2019), a su vez, a partir de un fuerte acento cronológico, aparece determinada por la acumulación secuencial de eventos que tienen un único referente espacial

y temporal, el cual, por lo general, está definido por un sentido eurocéntrico (P.111). Y por consiguiente no presenta posibilidades de reflexión, y se muestran como verdades absolutas.

En este sentido, el pensamiento histórico tiene como fin enfatizar y llevar a los estudiantes, aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la historia, pero además que, como asignatura fundamental de los planes de estudio, la historia, cumple la función de formación de habilidades de pensamiento y de la posibilidad de promover habilidades de aprender a aprender (Carretero,2008).

Para desarrollar el pensamiento histórico, se necesita la explotación de una serie de habilidades que tienen bases en los procesos de la investigación histórica, pero que son traídas a la escuela para avanzar en la construcción de un aprendizaje adecuado de esta asignatura, tales son, y los nombra Carretero (2008), evaluar evidencias e interpretaciones, analizar el cambio a lo largo del tiempo, razonar causalmente (P.135).

Igualmente, estas habilidades se pueden acumular en dos grandes grupos que Carretero (2008) llama a continuación, la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente; y por otro lado, la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica (P.135). Ya veremos a continuación como estas dos grandes habilidades, se relacionan con las habilidades del pensamiento histórico que plantea Ibagón (2019), las cuales son, Empatía histórica, causalidad histórica, pluriperspectividad histórica y por último relevancia histórica.

Lo histórico se cimienta, en el desarrollo del sentido de continuidad y cambio entre el pasado y el presente. Estos procesos de acuerdo con la evolución cognitiva del ser humano se van fortaleciendo, pasando a elementos básicos de medición del tiempo como el calendario, hasta llegar a aspectos de comprensión del tiempo histórico como, sucesión de hecho o la continuación (Carretero, 2008).

Algo que es necesario comprender es que el conocimiento histórico se fundamenta en el relato, como también de la posibilidad de interpretar de manera explicativa los fenómenos históricos, sus causas y como se relacionan con eventos que se desarrollan posteriormente. En contra de las perspectivas lineales de la historia, es necesario entender que los hechos desarrollados del pasado son comprensibles en la mayoría de los casos, dentro de una red compleja de relaciones de índole causal, como motivacional. Y que para comprenderlos es necesario un proceso de contextualización desde las condiciones estructurales de la época, desde lo socioeconómico, político y cultural. Dejando de lado los simples análisis de los hechos, sólo relaciones de causa y efecto, que causan en los estudiantes grandes problemas de comprensión.

Es necesario entender que además los hechos históricos están protagonizados por individuos y grupos humanos que están llenos de valores y motivaciones que desempeñan un papel crucial. Lo contrario a esta comprensión viene a ser el presentismo, que se viene dando a falta de comprensión de los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de la época. Carretero (2008), dice que esto debe a un sesgo egocéntrico, que se debe a la falta de empatía histórica que hace referencia, sobre todo, a lo difícil que puede ser comprender acciones o emociones que se dieron en los actores de esos contextos históricos. Esto genera que se pueda pensar que, en ciertas circunstancias o eventos parecidos, en momentos históricos distintos se puedan desarrollar de la misma manera y se den los mismos resultados.

Teniendo en cuenta las palabras anteriores, Ibagón (2019), plantea ya una definición más clara de lo que corresponde dentro de este primer grupo de habilidades históricas, de lo que corresponde a la causalidad y la empatía históricas que nos podría ayudar a ampliar lo propuesto por Carretero anteriormente. Por un lado, amplía y plantea lo siguiente de la empatía histórica:

En medio de estas dinámicas de proximidad y distancia, la empatía histórica ayuda a comprender la identidad y alteridad a lo largo del tiempo. Así, el reconocimiento de lo(s) otro(s) se vuelve central en la construcción de las explicaciones históricas. Agentes subalternos invisibilizados, saberes silenciados y experiencias históricas olvidadas desde el marco de la historia oficial emergen a la luz y se configuran como puntos de inflexión analítica que trazan un horizonte de argumentación histórica renovada (Ibagón, 2019).

Comprendiendo que más allá de comprender las emociones y motivaciones en contextos históricos, podríamos acercarnos a la comprensión de otras identidades que se vieron inmiscuidas en esos hechos y que fueron igual de cruciales.

Por otro lado, ampliando el desarrollo de la causalidad histórica, Ibagón (2019) nos plantea que esta habilidad permite complejizar la explicación de un hecho, donde se puede superar la falta de interrelaciones de los procesos y de los agentes de las narraciones históricas abriendo espacio a explicaciones multicausales. Teniendo en cuenta lo anterior Ibagón (2019) continúa diciendo.

En este sentido, representa la apuesta por repensar y reinterpretar la Historia en continuidades y rupturas, permanencias, azar, contingencia, singularidad, multiplicidad, discontinuidad, categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas (p.106).

El segundo grupo de habilidades planteadas por Carretero (2008), hace relevancia en torno al desarrollo del pensamiento crítico, donde lleve a la formación ciudadanos con una conciencia crítica de su entorno habitado. En la historia no hay hechos puros y todos son construidos en torno a subjetividades y los valores ideológicos. En este sentido el superar la acumulación de

fechas y hechos que sobre salen en la historia, hace que el pensar históricamente, propenda por cuestionar las perspectivas propias y evidencias históricas.

Los problemas en torno a esta habilidad se dan especialmente por los métodos de enseñanza que ya se han nombrado, cómo el mostrar cada temática y hecho histórico como si fueran verdades absolutas y desde una sola perspectiva, como también en otros espacios como los libros de texto, que no dan espacio en su lenguaje expositivo a dudas o interpretaciones divergentes de un mismo hecho.

En torno a estos cuestionamientos, Carretero (2008), viene planteando que la forma más adecuada para fortalecer el razonamiento y la perspectiva crítica se debería hacer desde contenidos claros y específicos, como también estrategias y esquemas retóricos que son propios de la disciplina, que permiten ordenar y aclarar una estructura adecuada del conocimiento. Y junto a ello, el desarrollo de debates de esos contenidos. Que, con la ayuda del docente, el ciudadano en formación puede vislumbrar los contenidos ideológicos o prejuicios implícitos en un texto, o que critiquen la argumentación de algún autor o teoría.

Para complementar estas habilidades propuestas por Carretero, dentro del aula y la formación de estudiantes críticos hay dos habilidades específicas propuestas por Ibagón (2019), la pluriperspectividad histórica y la relevancia histórica.

La pluriperspectividad histórica, permite reconocer la diversidad de explicaciones de un mismo hecho, donde se puede lograr tener en cuenta la perspectiva de distintos actores y como fueron afectados en ese momento, como también como se han configurado posicionamientos epistemológicos que intervienen en la construcción de realidades históricas.

En este sentido, es necesario que tenga relevancia la conflictividad, pues en la medida en que se le de valor a los actores que en muchas ocasiones son desechados por la historia oficial,

pondría en jaque el sesgo de la presentación de un hecho, que en muchas ocasiones desde la oficialidad genera una naturalización y linealidad en los que muchas veces se es presentado estos momentos históricos. Desde esta perspectiva cabe aclarar que no hay una visión correcta del pasado, y que hay una construcción propia de los hechos, desde el conocimiento propio, formación de valores, raza, sexo; sin embargo, es relevante que se se reflexione sobre nuestra postura del pasado y presente (Ibagón,2019).

Por otro lado, tenemos la Relevancia histórica, que hace referencia, a un elemento importante del pensamiento crítico, pues, nos habla del proceso de generar presencia y ausencia en la historia, es decir, que en la historia se llega a definir qué y quienes del pasado de debe o se deben ser recordados y estudiados, para completar esto Ibagón (2019) nos dice, que hay un proceso de definición que en muy pocas oportunidades se hace explícito, presentándose, por el contrario, desde dinámicas asépticas y neutrales que promueven la naturalización de los discursos y prácticas (p,117).

Pero a través de la reflexión crítica de estas naturalizaciones, y de la relevancia histórica, se pueden evidenciar las líneas ideológicas que permiten o no la presencia de experiencias históricas, lo cual genera constantemente debates en torno a la construcción curricular de la enseñanza de la historia.

Todo lo que hemos observado sobre el pensamiento histórico, permite al estudiante formarse como un ciudadano crítico, que puede comprender continuidades en el tiempo, como también las diferencias de como los contextos pueden generar acciones y resultados distintos, y sobre todo como también pueden diferenciar o asimilar las perspectivas de un mismo hecho antes de generar juicios de valor, permitiendo el diálogo y el reconocimiento de todos los actores de la sociedad que pueden interactuar en un evento histórico.

2. Emotividad en la enseñanza de la historia.

Es inevitable que todo tipo de relación con el otro esté transversalizada por las emociones, sentimientos, estos, que son construcciones sociales, son una categoría posible de análisis sociohistórico. Es decir, la expresión de las emociones y los sentimientos, tienen una naturaleza desde lo social y cultural. Es así como se podría observar el impacto de los eventos históricos en la vida privada y subjetiva de los sujetos.

Ortega y Pagés (2021), citando a García (2016) muestran una diferencia entre sentimiento y emoción, pues, cada una emerge de manera distinta, teniendo en cuenta el espacio o lo subjetivo y lo social donde se experimenta. Por consiguiente, el sentimiento, parte de la experiencia subjetiva de la emoción, mientras tanto la emoción es una manifestación hacia el exterior, por consiguiente, es visible, observable, incluso medible.

En este sentido podríamos pensar, que, hay unos estímulos sobre las emociones, como textos o escrituras, tiempos incluso desde la escuela determinando los procesos sociales desde la afectividad. Todo esto es importante pues las emociones y sentimientos tienen un impacto en la forma de percibir la realidad y su proyección de futuro. La ira, el amor, el odio son sentimientos y emociones que impregna y pueden generar variaciones en el relato social. Ortega y Pagés (2021) parafraseando a Waltón (2015), nos dice “la historia de los hombres y de las mujeres, y de las sociedades, pasa entonces por incorporar las conductas y las prácticas humanas observables en el tiempo, impulsadas por emociones universales, interculturales y con capacidad de predicción en la historia (p.119)”. Teniendo en cuenta lo anterior, es claro que las emociones cohesionan comunidades en torno a sentimientos, donde los humanos y grupos generan rasgos reconocibles, permitiendo que haya una relación entre lo emocional, los impactos sociales y la experiencia emocional, sean categorías válidas para explicar eventos históricos.

Es así como la emotividad se convierte en un promotor para la comprensión de temáticas históricas, en especial cuando son temáticas que se dieron en torno a momentos traumáticos o polémicos, muchos de ellos en momentos de conflictos bélicos. Por eso mismo dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje es también necesario comprender lo emotivo, sentimental, junto con el pensamiento científico y la relevancia del conocimiento (Ríos, 2017). Hay que tener en cuenta que la emotividad, tiene un peso importante, aunque subestimado, en el posicionamiento político de los sujetos, como también en la formación de la opinión en el entorno público. Además de la formación y justificación de los juicios que generan los individuos. Por otro lado, es necesario, que, ante nuevos procesos en la sociedad contemporánea, es necesario superar ciertos paradigmas impuestos por el pensamiento cognitivo-intelectual, y generar proceso para acercar al individuo al campo emocional y valórico.

Por otro lado, es necesario comprender que las actitudes y reacciones se dan entre la relación entre razón y afectividad, y por eso mismo es necesario que junto a los conocimientos impartidos por el currículo también se le dé la importancia a la emotividad y a la afectividad entre seres humanos. En ese caso, las emociones en el campo escolar se manifiestan cuando valoramos (positiva o negativamente) nuestro yo en relación con actuaciones individuales o grupales (Ríos, 2017).

Un elemento importante encontrado dentro de los procesos llevados a acercarse a los temas históricos y especialmente en el caso de Colombia, es el de anestesia emocional, donde no se encuentran en la historia impulsos emocionales que generen la posibilidad de conmover al sujeto. Esto puede ser basado en que hay una falla en el déficit de expresividad en el discurso histórico, donde el limitado uso de narrativa impide expresar temas emocionales como,

crueldad, dolor o miedo, desde una perspectiva más humana y que pueda generar sensibilidad (Ríos, 2017).

Por eso mismo, es necesario vincular, otros lenguajes que amplíen ese déficit de expresividad, que puedan evocar de alguna manera emociones en torno a lo que puede desembocar un suceso histórico, como un genocidio, la guerra que en muchos casos pareciese naturalizado en el sujeto colombiano específicamente, el arte, en el caso más preciso de nuestra investigación, la literatura, puede llevar a un proceso de sensibilización, de los estudiantes, en relación con las problemáticas históricas.

Es necesario, comprender que el currículo al que no hemos enfrentado por generaciones siempre ha sido adecuado al proceso de memorización y de archivamiento de conceptos, sin ningún tipo de reflexión, y mucho menos de comprensión real de esas situaciones, llevando a un estado de confort emocional en el que lo que sucede a diario dentro del conflicto colombiano pareciese normal, o por lo menos no despierta ningún tipo de comprensión frente a la situación de los otros, por eso mismo la posibilidad de acercar a los sujetos en formación a una construcción de las emociones que se pueden dar en los escenarios históricos es fundamental, para asimilar mejor la sociedad en la que se vive y pensar en procesos de cambio para un futuro.

3. Empatía histórica y uso de la literatura.

El pensamiento histórico está conformado por dos tipos de contenidos, por un lado, de índole formal, que hace referencia a los elementos de orden cronológico y el manejo de la historia desde el orden conceptual (Ibagón,2019). Y por otro lado de índole estratégico (metahistóricos), que son contenidos que están intrínsecamente conectados a la naturaleza del saber histórico. A saber, como el planteamiento de un problema histórico, la obtención de

evidencia desde fuentes históricas, el desarrollo de conciencia histórica, y la construcción del pasado desde la narrativa (Ibagón,2019).

Teniendo en cuenta esto, y la vinculación de estos contenidos anteriormente mencionados, surgen una serie de conceptos de formación que, en la medida en que se vayan desarrollando se irá fortaleciendo el pensamiento histórico. Uno de estos conceptos vendría a ser la Empatía histórica, y qué, como otros conceptos (causalidad histórica, pluriperspectividad histórica y la relevancia histórica), permiten avanzar en la búsqueda de una historia crítica, es necesario igual comprender que en los procesos ninguno es totalmente independiente del otro.

Como lo hemos nombrado anteriormente dentro de este documento, en muchas ocasiones los eventos parecieran que son completamente ajenos a los sujetos que se acercan a esta temática pues no comprenden los contextos en los que se desarrollan los sucesos y mucho menos las motivaciones de los individuos que participan en ellos. Y en ese sentido, queda un vacío en la reconstrucción de los hechos que se estudian y desde el presentismo se elaboran juicios de valor a esos sujetos. En ese sentido la empatía histórica muestra procesos en torno al análisis de dimensiones emotivas que diferencian al pasado (Ibagón,2019).

A partir de esto, el sujeto investigador desde una descentralización, es así como, se puede entender el momento de estudio desde lógicas particulares desde los espacial y temporal, pero a la vez se produce el distanciamiento, entre los esquemas del presente y los esquemas del pasado. Es así como, la empatía histórica permite como a lo largo del tiempo se presentan la identidad y la alteridad, permitiendo tener como base para la construcción de explicaciones históricas, el reconocimiento de los otros. De esta manera se puede hacer un acercamiento a lo subalterno, a lo invisibilizado y saberes silenciados, que emergen y se configuran como elemento de reflexión analítica y ponen en tensión a los argumentos de la historia oficial, permitiendo avanzar a argumental una historia renovada (Ibagón,2019).

La empatía histórica, tiene un proceso clave, como lo habíamos mencionado, en la construcción del pasado, teniendo en cuenta los valores de los sujetos de la época, que puede alimentar otra de las competencias dentro del pensamiento histórico, como es, la imaginación histórica. Qué como lo plantea Santiesteban (2010), incluso los historiadores tienen ciertos vacíos en lo referente al pasado. Sin embargo, este tipo de imaginación no hace referencia a posibles sentimientos de fantasía que se puedan suponer tenían los sujetos de algún momento de la historia en particular, sino es tener una disposición para dar sentido a las acciones y evidencia históricas. Con esto no se pretende dar una imagen completa del pasado sino darles sentido a los acontecimientos históricos, para eso se da prioridad a la contextualización y la empatía.

Santiesteban (2010), nos muestra también, que otro elemento de la importancia de la empatía histórica parte, en muchas ocasiones de romper con esos juicios de valor que generamos especialmente, al no comprender los contextos, y de las influencias de nuestro presente (representaciones sociales, nuestros prejuicios, estereotipo o imaginarios colectivos), pues, lo que desarrolla a partir de la empatía, es generar un contexto de época, desarrollando lo que se puede llamar como comprensión empática, donde, todas aquellas actitudes, motivaciones que nos parecerían extrañas, imposibles o equívocas de los sujetos del pasado, tiene un significado o un por qué.

Teniendo en cuenta lo anterior, la literatura brinda una posibilidad enorme para el desarrollo de esta competencia del pensamiento histórico, teniendo en cuenta que inicialmente puede abrir la mente al estudiantado-lector y acercarlo a cierta sensibilidad que ha sido opacada por la cotidianidad, lo que permite acercarse a un mundo recreado y reavivado a través de la narrativa, teniendo acceso de manera amplia y compleja a esos contextos sociales históricos de la época, y de igual manera a los problemas del contexto estudiado (Algarra,2013). Por otro

lado, Xicart (2015), no muestra nuevamente que la literatura o narración en historia, puede desarrollar y fortalecer el pensamiento narrativo, y ahondar en las intenciones de los sujetos, como también puede acercar de manera sencilla a conceptos y sobre nociones de temporalidad.

4. UNIÓN PATRIÓTICA. UN GENOCIDIO.

El caso de la Unión Patriótica, tiene una característica y es que es atípico en la medida de las circunstancias de país en las que se dieron, teniendo en cuenta que dentro de un marco democrático, sin ningún tipo de coerción por parte del estado, entiéndase, como dictadura, o régimen totalitario, se le dio caza a todo un grupo de personas pertenecientes a un partido político configurado como oposición (Hernandez,2016).

La construcción de la UP, se da en el marco de las negociaciones entre Las FARC-EP y el gobierno de Belisario Betancur, en 1984, en este proceso de negociaciones se plantea la necesidad de crear un movimiento político para poder transitar hacia la vida legal de los combatientes de la guerrilla, de esta manera y otros puntos como, el cese bilateral del fuego, la ampliación de la democracia y la creación del estatuto de oposición. Otro elemento importante de estas negociaciones fue la ampliación de la elección de alcaldes y gobernadores (Cepeda, 2006).

En este sentido hacia 1985, se realiza el primer congreso de la Unión Patriótica, donde se oficializa su nacimiento, la proyección del movimiento desde sus inicios fue la convocatoria de diversos sectores de la población para que lo nutrieran de manera amplia y pluralista. De esta forma, la UP se constituyó en un movimiento amplio de convergencia democrática alimentado de las más variadas fuerzas nacionales y regionales de izquierda, liberales, conservadores y sectores cívicos, que buscaban transformar las dinámicas políticas del país (Hernandez,2016).

Hacia 1986, la UP participa en sus primeras contiendas electores, rompiendo records de acogida para un partido fuera de los tradicionales, Liberas y Conservador, donde en diferentes sectores se volcaron en procesos de elección de gobernadores y alcaldes, es así como, La UP obtuvo en las elecciones, 329 000 votos, correspondientes a 4.5 % del censo electoral, donde logró elegir 5 senadores, 9 representantes, 14 diputados, 23 alcaldes y 351 concejales. La Unión Patriótica es avasalladora y en menos de 6 meses, la UP ya registraba 2229 juntas patrióticas y en 572 actos políticos (Hernandez,2016).

La Unión Patriótica, tenía un plan de ampliar la democracia, generando amplitud a comunidades y poblaciones invisibilizados, pero además planteaba unas propuestas desde lo social y lo económico, que iban en pro del bienestar social, donde el trabajo digno, el buen pago, una economía propia y de soberanía nacional, permitieran mejorar la calidad de la sociedad colombiana, es así como el aumento a los presupuestos en salud y educación, se convirtieron en una bandera revolucionaria en la época (Cepeda,2006).

Sin embargo, para finales de 1986 los acuerdos de paz con el gobierno de Belisario Betancur, que debido a incumplimientos con los pactos acordados ya que dentro de su gobierno había quienes ponían trabas y el ejército no estaba dispuesto a detener su accionar militar, por último, el gobierno, no logro frenar el esparcimiento del paramilitarismo, que fue otro gran problema para el desarrollo de la oposición hacia finales de los 80 (Hernandez,2006).

Por otro lado, con la disculpa de combatir a la guerrilla, los escuadrones de la muerte, que estaban nutridos por grupos al margen de la ley, como paramilitares y del narcotráfico iniciaron la tarea de exterminio con una ola de crímenes selectivos contra senadores, representantes, concejales y diputados de la UP, que fueron marcados como insurgentes vinculados directamente con las FARC-EP (Cepeda,2006). De manera increíble este grupo

político en menos de una década, de manera selectiva perdió, 145 concejales, todos asesinados en la campaña de exterminio, lo cual significa 14 por año y más de un líder cada mes. Además de esto, 15 alcaldes en ejercicio, 9 candidatos a alcaldías, 11 diputados, 12 candidatos a asambleas, 3 representantes a la Cámara, 3 senadores de la república y 2 candidatos presidenciales cobraron la racha de homicidios (Hernandez,2019). Frente a esta catástrofe humana, la institucionalidad política no solo guardó silencio, sino que de una manera implícita justificó esta situación al relacionar el movimiento como brazo político de la subversión. Para la nueva administración liberal de Virgilio Barco, la supuesta ambigüedad del nuevo movimiento explicaba la acción paramilitar (Cepeda,2006).

Como se decía al principio, este evento funesto es particular, por el contexto democrático que se vivía, pues, en otros países un genocidio viene dado por una imposición de unos ideales impuestos, que se ven a simple vista por el orden del estado que en la mayoría de ocasiones viene de perspectivas totalitarias y conservadoras, que intentan mantener un estatus quo. Sin embargo en este caso, tenemos, un estado que no tenía un interés oficial de imponer ningún sistema ideológico, sino que fueron fuerzas obscuras y al margen de la ley junto con complicidad del ejército, que se dio este proceso.

CAPÍTULO 3.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA. EL GATO Y LA MADEJA PERDIDA.

<https://laradanielesteban.wixsite.com/laboclio>

Teniendo en cuenta que en el proceso de investigación se encontró que hay una clara falla en las prácticas en la enseñanza de la historia, y en el proceso de indagación sobre el uso de la literatura y la enseñanza de la historia, se encontró una posibilidad de transformar y solucionar estas falencias, como era de esperarse estas posibilidades son muy difíciles de llevar a cabo pues el sistema que absorbe a los maestros no permite fluir como se espera (Moreno, 2014), sin embargo la propuesta inicial del Laboratorio Clío eran basadas en la propuesta de Jorge Moreno (2014), que planteaba un espacio de experimentación desde la práctica historiográfica. Este espacio tiene cuatro pasos, por un lado el análisis de la fuente primaria, que en estos casos vienen a ser la obra literaria; el segundo, vendría a ser la exploración de otras fuentes de información, en este caso fuentes de carácter informativo, donde se espera el estudiante use todo tipo de fuentes, desde ir a la biblioteca como el uso de la red para ampliar el tema escogido; la tercera parte, viene la confrontación y creación preliminar, en esta fase el estudiante tiene la posibilidad de generar procesos de comparación entre la obra y la información encontrada e iniciar un proceso de construcción de un texto científico; por último se da la presentación del informe final (Moreno,2014).

En el caso del Laboratorio Clío, el proceso viene a ser el mismo, en cada fase del proceso la participación del docente, se convierte en un apoyo y guía, sobre todo cuando hablamos de la metodología de la investigación, o cafés literarios para avanzar en la lectura del libro escogido, y en procesos de enseñanza de escritura, ampliando la posibilidad a los estudiantes de avanzar autónomamente en su proceso investigativo. Lo que puede cambiar en el caso de la

plataforma generada, es que el resultado final, además de generar un documento científico, también se puede generar un texto literario, que como hemos visto en la investigación también puede ser una muestra de síntesis del desarrollo llevado a cabo, pues para el proceso literario serio, también es necesario de un proceso investigativo.

La plataforma Laboratorio Clío, en este caso presenta someramente lo que se pretende de la plataforma en un futuro, intentando mostrar específicamente la metodología y sus bases para desarrollar una temática específica, y con más profundidad, en este caso, la búsqueda del desarrollo de una habilidad del pensamiento histórico, como la empatía histórica.

Por eso mismo, en la búsqueda de representar de manera micro lo que se proyecta que sea en un futuro la plataforma, Laboratorio Clío, se intentan presentar las fases que se desarrollarían en torno a una temática, en este caso, el genocidio de Unión Patriótica. Que toma la obra literaria, El gato y la madeja perdida, de Francisco Montaña, que narra de manera cercana la vivencia de una adolescente después de la muerte de su abuelo, perteneciente a este movimiento por medio de un roquetazo.

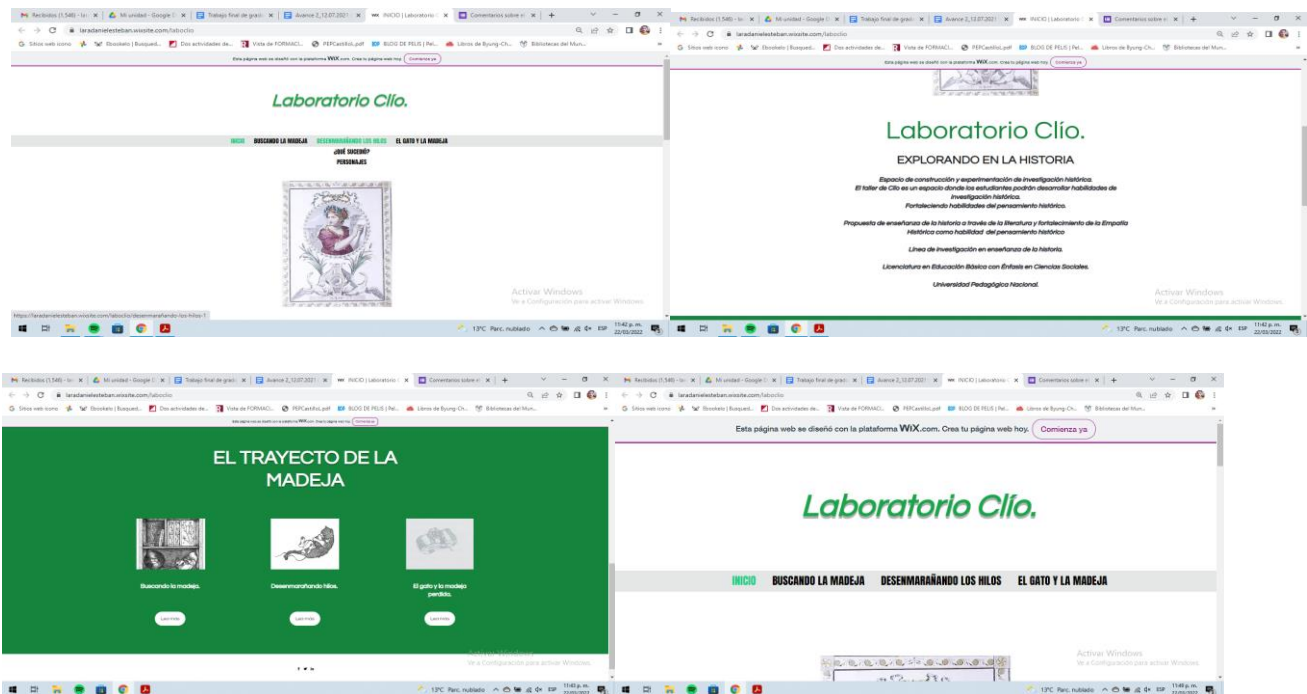
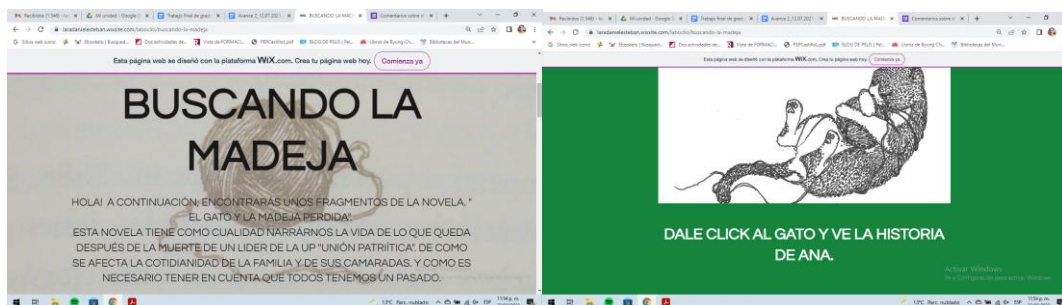


Imagen 1. Laboratorio Clío – Inicio

Para iniciar, cabe resaltar que la plataforma se elabora en el desarrollador Wix, que permite construir página web, tanto desde cero, es decir, permitiendo que el creador sea el que pone toda la estructura, como también tiene una serie de plantillas que permiten al usuario saltarse una cierta cantidad de pasos. En el caso de la plataforma Clío, al inicio, se usa una plantilla, que después en el proceso de exploración se complementa en el editor autónomo, transformando la estructura inicial. Esto con el fin de que se adecuara a lo que se buscaba para comodidad interactiva y que fuera llamativa para los que accederán en un futuro. En este sentido la primera ventana viene a ser la de Inicio (Ver imagen 1), donde podemos observar el título de la plataforma, como una descripción de la misma y lo que encontrará en ella, esto último lo podemos ver desplegado en lo que se llama El trayecto de la madeja, haciendo referencia a la novela de Francisco Montaña, donde encontrará los tres títulos que igualmente como se ve en la parte superior de la ventana y es la barra de índice, se muestran los títulos de la secciones, que además tienen un vínculo para llevarlo a cada sección.

Estás secciones son: Buscando la madeja, Desenmarañando los hilos y El gato y la madeja. Que serán expuestas a continuación.

- **Buscando la madeja.**



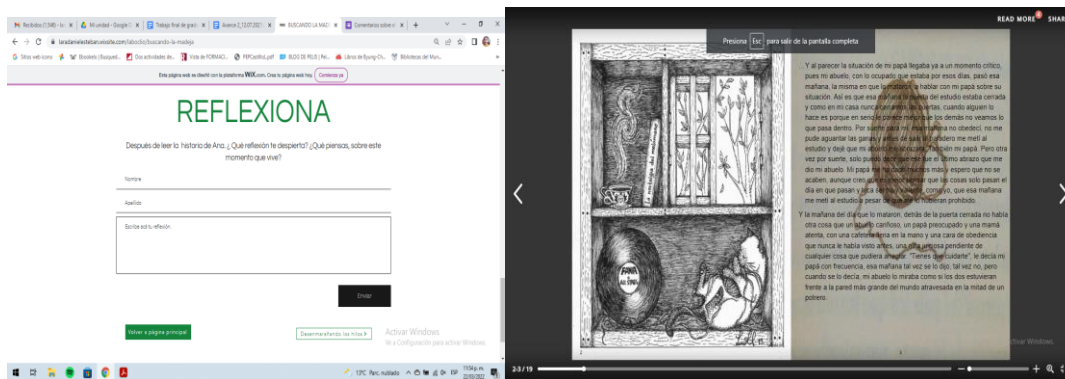


Imagen 2. Buscando la madeja- sección 1.

En esta ventana vamos a encontrar tres momentos, por un lado, la presentación de los que se espera que se desarrolle en esta sección. Segundo, es la parte de darle Clik a la imagen del gato, para llevarnos a un resumen del libro El Gato y la madeja perdida, que por sugerencia del tutor y pensando en que siendo una muestra del laboratorio Clío, y por tiempo, sería prudente presentar una serie de resumen dada por apartes del libro seleccionadas por el investigador (Ver imagen 2). Por último, se busca que, iniciando con el proceso de fortalecimiento de la habilidad de pensamiento histórico, Empatía histórica en este caso, se desarrolla una reflexión frente a la lectura de la obra, que como habíamos mencionado se encuentra resumida, esperando ver si lo narrado en la novela ha suscitado algún tipo de emoción en el usuario-estudiante.

- **Desenmarañando los Hilos**

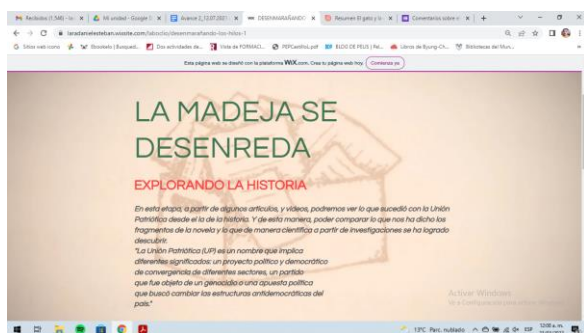


Imagen 3. Desenmarañando los hilos.

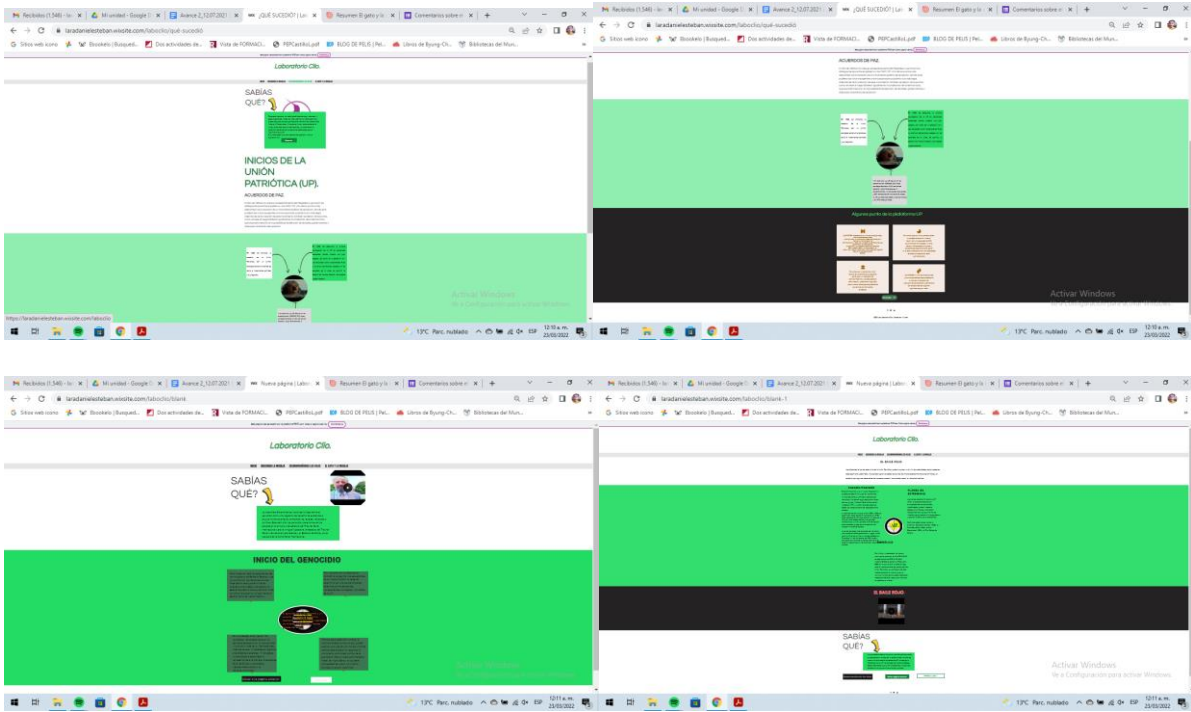


Imagen 4. ¿Qué sucedió?

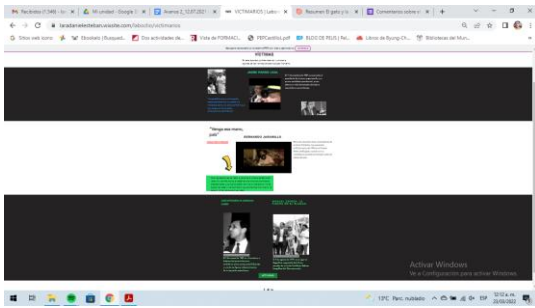


Imagen 5. Personajes.



Imagen 6 Una carta para recordar.

En la sección Desemmarañando los hilos (Ver imagen 3), se da como en todas las secciones introductorias una descripción de lo que contiene esta parte de la plataforma como links de acceso a las secciones tituladas. Esta sección se divide en tres momentos.

Por un lado, el ¿Qué sucedió? (Ver imagen 4) donde se habla de la Unión Patriótica desde un proceso de indagación desde fuentes históricas, como apartes del documental El Baile Rojo, en el que se muestra, los inicios de la UP; como inicia el Genocidio o como se desencadena y por último; como se desarrolla el proceso de exterminio la UP desde diferentes actos violentos. El siguiente momento de la sección Desemmarañando los Hilos, es la sección de Personajes (Ver imagen 5). Donde se da a conocer personajes-víctimas, del genocidio de la Unión Patriótica, entre ellos, Jaime Pardo Leal o Bernardo Jaramillo. que fueron candidatos presidenciales para UP a finales de los 80. Y por último la actividad de esta sección (ver imagen 6), titulada Una carta para recordar, que en búsqueda de afinar los procesos de escritura y a modo de evaluación de los conocimientos históricos expuestos en la sección se propone que escriba una carta a un amigo extranjero, donde pueda exponer lo que sucedió con la UP en Colombia y teniendo en cuenta lo netamente histórico.

- **El gato y la madeja perdida.**

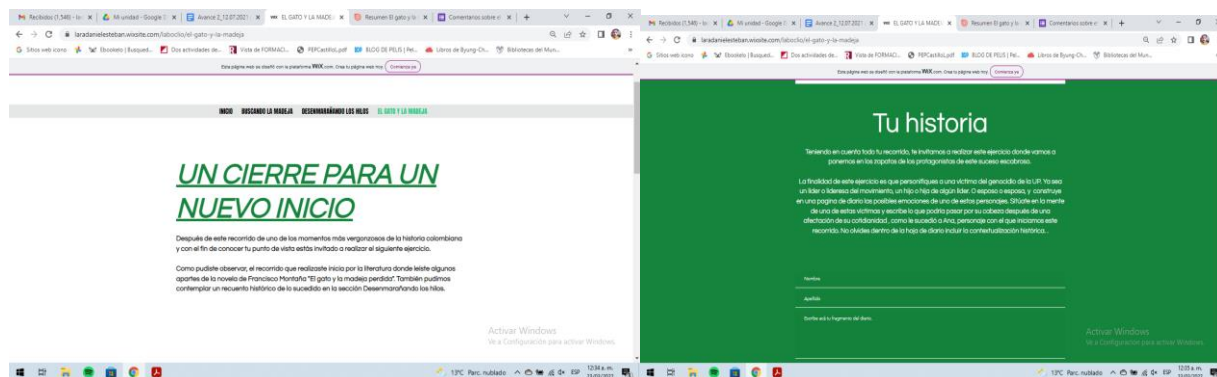


Imagen 7. El gato y la madeja perdida.

En la última sección se busca poner en conjunción los dos elementos que se trabajaron con el fin de llegar a observar si se desarrolló de alguna manera la habilidad histórica de Empatía

Histórica, es por eso que se propone la elaboración de una página de diario, donde a manera de juego de rol el usuario-estudiante, se pondrá en los zapatos de una víctima, aclarando que víctima puede ser también, un ser cercano a una de las asesinadas, y desarrolle sus pensamientos de lo que puede ser un golpe duro en su vida y cotidianidad y cómo se pueden expresar esas emociones, sin dejar de lado el contexto histórico que se está viviendo. Atendiendo de alguna manera a como se expresaba Ana en la novela El gato y la madeja perdida.

CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

A continuación, después de un sondeo y revisión por parte de colegas, especialmente estudiantes de la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En un cuestionario evaluativo, donde en cada pregunta se califica de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja y 5 la mejor, y se preguntan aspectos básicos que se deben tener en cuenta en el proceso de elaboración de una página web enfocada en la enseñanza, los cuales son, navegabilidad, estructura de la página, presentación de la información, legibilidad y aspectos pedagógicos. Se arrojó la siguiente tabla de resultados.

Tabla 1.

La información recolectada será importante para mejorar los contenidos, actividades y materiales de la propuesta.					
ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5
ASPECTOS DE NAVEGABILIDAD.					
¿Es fácil el acceso a la plataforma?				20%	80%
¿En cada página está claramente indicado el nombre de la sección que se está navegando?					100%
¿Se puede volver fácilmente a una página ya visitada?				40%	60%
¿Los íconos de enlace se interpretan con facilidad?				40%	60%
¿Es claro el propósito de los iconos de navegabilidad?				80%	20%
ESTRUCTURACIÓN DE LA PÁGINA					
¿Los títulos dan muestra adecuada de la información que encabezan?				60%	40%

¿Son adecuados los subtítulos y encabezamientos?				20%	80%
¿Es lógico el orden de la información presentada?				20%	80%
¿Existen herramientas de ordenamiento (Esquemas, diagramas)?			20%	40%	40%
PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN					
¿La información ofrecida en el sitio es rigurosa?			40%	20%	40%
¿La información presentada es clara?				40%	60%
¿Es relevante la información presentada?				20%	80%
¿Es amplio el desarrollo de la información?			20%	60%	20%
¿La información está libre de errores gramaticales y ortográficos?			20%	20%	60%
¿La coherencia entre texto, imagen y audios es adecuada?				20%	80%
¿La información presentada es presentada a través de un lenguaje claro y conciso?			20%	20%	60%
¿El lenguaje de la información es amigable y cercano a los destinatarios?			20%		80%
LEGIBILIDAD					
¿La fuente de la letra utilizada es adecuada?				40%	60%
¿Las imágenes de fondo ofrecen un adecuado contraste con el tipo de letra?			20%	40%	40%
¿La distribución de textos y gráficos es conveniente?			20%	20%	60%
Aspectos Pedagógicos					
Se informa acerca del enfoque pedagógico o de la enseñanza de la historia o la perspectiva didáctica, desde el cual se elabora la aplicación educativa			20%	60%	20%

Las actividades previstas se corresponden con el enfoque pedagógico o de la enseñanza de la historia o la perspectiva didáctica			20%	60%	20%
Los recursos digitales ofrecidos por la aplicación se adecuan al enfoque pedagógico o de la enseñanza de la historia o la perspectiva didáctica				60%	40%
La evaluación es acorde con el enfoque pedagógico o de la enseñanza de la historia o la perspectiva didáctica			20%	40%	40%
Existe coherencia entre los objetivos, los contenidos y los procedimientos sugeridos				60%	40%

La tabla, nos permite observar, que, ante los ojos de los evaluadores, habría un proceso pequeño en el ajuste de la página, en los elementos como la navegación de la página, donde podemos observar que se da una gran cantidad de resultados positivos en donde los porcentajes de ciernen son el 4 y 5 de calificación. Lo cual permite saber que poderse mover dentro de la página es sencillo y no genera complicaciones para los estudiantes-usuarios.

Igualmente, referente a la estructura de la página, podemos observar otro saldo positivo, pues demuestra que el desarrollo de la página permite que sea fácil de seguir y de desarrollar en el proceso de aprendizaje, es decir, que las secciones estás bien delimitadas y se nota la diferencia entre una y la otra, permitiendo que se avance tranquilamente entre ventanas.

Cuando un porcentaje se representa en el número tres y en este caso de nos dice que no es legible el uso de esquemas organizadores, nos lleva a buscar de qué manera sería factible que otro tipo de diagramas fueran incluidos, cuando igual se ven elementos organizadores de información, en ese caso, se debe de pronto a una falta de diversidad en este tipo de herramientas y de pronto los esquemas estén siendo demasiado repetidos. Estos elementos en proceso de un desarrollo completo de la plataforma deben ser abordados adecuadamente.

Un elemento claro, y que puede ser motivo de amplia reflexión es respecto al manejo de la información. Si vemos existe, una gran manifestación de que la información presentada no es

suficiente, ni suficientemente rigurosa, aunque es mínimo el porcentaje, si debe ser tenido en cuenta para no generar confusiones a nuestros estudiantes. Es probable que la información generada sea demasiado resumida y no sea tan amplia para generar reflexiones muy profundas y por eso mismo debe ser reevaluada esa información y no caer en errores que de pronto hemos criticado hasta ahora.

Dentro de la legibilidad, podemos observar, que parece que hay un proceso amigable para con el usuario-estudiante, pues la letra, las imágenes y la fuente son legibles y fáciles de comprender, de pronto el contraste de colores pueda generar ciertas dudas, que es necesario en el camino del desarrollo de Clío construir mejor, para que sea de total agrado al que utilice esta plataforma.

Por último es de alguna manera satisfactorio que en el proceso de evaluación los elementos pedagógicos, que son fundamentales sean calificados de manera idónea, y que sea claro lo que se quiere transmitir, pues lo que se quiere lograr es que los objetivos de lo que se quiere enseñar en la plataforma sean claros como oposición a las prácticas tradicionales, donde en muchas ocasiones, se dan los temas sin ningún propósito más, que el cumplimiento de impartirlos, y que sea claro el mensaje de hacia dónde se quiere ir es bueno saber que esa parte está bien encaminada .

Por otro lado, dentro de la evaluación se dio la posibilidad de dar sugerencias para mejora de la página, y se logran en resumen dos elementos importantes, por un lado, la posibilidad de un desarrollo interactivo, lo cual para estudiantes de cursos entre sexto y décimo, puede ser algo fundamental para avanzar mejor en el proceso de motivación de la página. Lo cual no deja de contrastar con la segunda sugerencia, de que se deberían generar colores más llamativos y un contraste adecuado con las imágenes para que sea mejor el acercamiento de los usuarios-estudiantes.

Es necesario aclarar que estas sugerencias son fundamentales para la construcción del Laboratorio Clío, y que pueden dar una base para la mejoría de la plataforma en un futuro, donde los estudiantes se puedan sentir seguros de desarrollar todo de manera adecuada y cómoda logrando romper esos paradigmas de malas prácticas en la enseñanza de la historia. y promover la calidad del aprendizaje histórico.

CONCLUSIONES.

El desarrollo de la propuesta se fue vislumbrando en la medida que, se fue acercando hacia los temas que se venían entretejiendo desde hace algunos años, y eran la literatura, y la enseñanza de la historia. La literatura, como arte, puede expresar posibles emociones que se dan en contextos, donde definitivamente nunca hemos estado, además de conectar vidas que no hemos vivido y dialogar con otra persona que en las letras ha puesto su conocimiento y emociones.

En la búsqueda de esas lecturas que se necesitan para un estado del arte, llegué a la primera conclusión, y es que la continuidad de tradiciones de la enseñanza de la historia, que son dadas desde la perspectiva positivista del conocimiento, y sin reflexiones adecuadas, se mantiene en el mundo, no solo en Colombia, pues, las lecturas encontradas no solo fueron a partir del sistema educativo colombiano. Pero también me llevó a concluir, que se mantiene la posibilidad de la innovación, donde, aunque en esta investigación se profundizó en la literatura, las artes y las transversalidades están dadas para mejorar la posibilidad en la educación y en la enseñanza de la historia.

Otro elemento que me hizo reflexionar fue la posibilidad del uso del arte y pido disculpa por la reiteración, pues en el caso específico de la literatura, permite un montón de viabilidades de uso, por un lado y como se hizo en esta investigación, desarrollar elementos de empatía histórica, ampliar contextos de las épocas históricas en los que trata cada obra, o incluso, desarrollar de manera contraria, los procesos de investigación y llegar a ser constructores de productos literarios. Pues la posibilidad de generar sensibilidad frente a hechos históricos permite el acercamiento a la historia de una forma más impactante a lo contrario de las tradiciones vividas.

Es necesario, decir, que esta investigación me abrió los ojos ante posibilidades en la enseñanza, no solo de la historia, sino también de las ciencias sociales, el conocer en este caso particular las habilidades del pensamiento geográfico, y como se pueden desarrollar de manera amplia en el contexto escolar, son elementos que definitivamente se dan en procesos investigativos, y de reflexión en torno a la educación, pues aunque en la práctica se dan las reflexiones, no es sino hasta que se promueve la escritura, que esas reflexiones se pueden transformar y desarrollar en la alimentación y debate con otros, ya sea autores o pares.

Insisto, en que tener un acercamiento más amplio a herramientas o fundamentos para la enseñanza de la historia ha sido increíble y que solo en la indagación es donde se encuentran grandes tesoros para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de nuestras áreas.

Continuando con esto, el acercamiento a lo emocional, a la necesidad de emotividad dentro de la enseñanza de la historia, es algo que por cuestiones de lo que se ha venido criticando no se vislumbra de manera tan importante, y que cuando se acercan a esas temáticas son fundamentales para salir de la anestesia a la que nos tiene sometido un sistema que nos naturalizó la muerte, el desplazamiento, la guerra, y que cuando duele, es más sencillo reflexionar ante casos que se vivieron y que tienen repercusiones en el presente, caso particular el de la UP.

Este caso para mí, en conclusión, siempre ha sido uno que me mueve desde dentro, el pensar en las miles de muertes que hubo, generado por el pensar distinto, por el crear esperanza y sobre todo pensar, que si hizo efecto, que si logró su cometido por una buena cantidad de generaciones, y fue llenar de miedo a las personas, y que solo hasta este momento se logrado despertar de nuevo esas emociones, esa esperanza, por la cual murieron ellos. Es algo por lo cual conmoverse, llorar y gritar de emoción pues, se pueden sentir momentos de esperanza.

Para ir cerrando estas reflexiones-conclusiones últimas, la búsqueda de alternativas en la enseñanza me llevó a desarrollar Clío, y la posibilidad de tener un laboratorio, un espacio, donde se puede construir conocimiento, donde se pueda investigar y tener la tranquilidad de pensarse como investigador, e intercambiar ideas, y no solo recibiendo como les toca a estudiantes en la escuela o ser solo un emisor, como le corresponde a los docentes en otras escuelas. Es un aliciente para seguir indagando a seguir reflexionando cómo debería hacer constantemente un docente. Y buscar alternativas para que los estudiantes logren comprender la historia como es; como la comprensión del pasado para comprender sus vestigios en el tiempo y cómo eso nos afecta constantemente, y que posibilidades hay para un cambio.

Bibliografía

- Algarra, S. (2013). La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales. *Tinkuy*(20), 23-55.
- Carretero, M y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 133-134.
- Cepeda, I. (2006). Genocidio político: el caso de la Unión Patriótica. *Revista Cejil*, 101-112.
- Cubides, D, Duran, C y Rios, M. (2013). Unión Patriótica, verdad, justicia y. *Inciso*, 15, 243-261.
- Cuesta, V. (2004). Historia, Narrativa y Enseñanza. *Clio y Asociados*, 8, 56-66.
- Cuesta, V. (2007). Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia. *Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Educación*. .
- Cuesta, V. (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo. *Práxis Educativa (Brasil)*, 169-181.
- Cuesta, V. (2016). Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo. *História Hoje*, 152-173.
- García, N. y González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 49, 149-160.
- Hernandez Mora, Y. (2016). La Unión Patriótica: memorias para la paz y la democracia. *Panorama*(18), 27-38.
- Herrera, Z. (2018). La literatura en el aprendizaje de las ciencias sociales. Caso: Asignatura Historia. *Educ@ción en Contexto.*, IV(8), 32-53.
- Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*(31), 107-131.
- Montes, E. (2014). La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México. *La Colmena*(84), 57-67.
- Moreno, J. (2014). La narrativa colombiana de finales del siglo xx en la enseñanza-aprendizaje de la historia de la violencia urbana en medellín en los años ochentas, en la educación básica secundaria.
- Moreno, J. (2015). La narración literaria, una experiencia didáctica en la enseñanza de la historia. *Boletín Redipe*, 4(8), 42-48.
- Ortega, D y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En M. J. Hortas , A. Dias , & N. De Alba , *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación de profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. (págs. 118-127). Lisboa.
- Ramos, J. (2017). Enseñanza y aprendizaje de conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar. Bellaterra.
- Ríos, S. (2017). Formación de la empatía a través, del uso de la imagen artística. EL caso de las víctimas de la Violencia en Colombia. (*Pensamiento*), (*palabra*)... Y *Obra*(18), 52-63.

- Rios, S. (2017). Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Bellaterra.
- Romero, R. (2012). *Unión Patriótica. Expedientes contra el olvido*. Bogotá : Centro de Memoria Paz y Reconciliación.
- San Martín, A y Ortega-Sanchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*(38), 3-16.
- Santiesteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*.(14), 1-23.
- Xicart, M. (2015). El uso de la narración en la clase de Historia. *Quehacer Educativo*, 25(129), 61-67.