

January 2018

## Enseñanza de la historia en la educación superior a través de las TIC

Robert Manuel Ojeda Pérez  
*Universidad de La Salle, robert.rojeda@gmail.com*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Ojeda Pérez, R. M. (2018). Enseñanza de la historia en la educación superior a través de las TIC. Revista de la Universidad de La Salle, (75), 105-127.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Enseñanza de la historia

en la educación superior  
a través de las TIC



**Robert Manuel Ojeda Pérez\***

## ■ Resumen

Al revisar la historiografía, y en particular lo relacionado con la enseñanza de la historia, se pueden apreciar los distintos enfoques con los que se ha divulgado la historia en Colombia. Ahora bien, tanto la investigación como la enseñanza de la historia requieren de una didáctica en la que se posibilite la narración histórica con la intención de construir una conciencia e interés por el pasado. En este proyecto se busca que a la hora de investigar y de enseñar la historia en la educación superior se tengan en cuenta a los distintos medios con los que cuenta una comunidad para comprender la historia desde las nuevas tecnologías en la educación superior.

**Palabras clave:** TIC, nuevas tecnologías, educación superior, enseñanza de la historia, didáctica de la historia, historia estelar.

---

\* Doctor en Educación y Sociedad. Profesor de tiempo completo en la Universidad de La Salle, Facultad de Economía y Ciencias Sociales. Correo electrónico: robert.rojeda@gmail.com

## Antecedentes y planteamiento del problema

Esta propuesta se centra en la didáctica de la historia en la educación superior, teniendo en cuenta el análisis y la reflexión de un estudio de caso para formar en el reconocimiento de otras didácticas y otras pedagogías en la enseñanza de la historia a partir de nuevas tecnologías. Gran parte de la problemática de la enseñanza de la historia en el nivel superior es la conceptualización de esta, y para ello hay que tener en cuenta lo que señala la Comisión de Historia del Proyecto Alfa Tuning América Latina:

La enseñanza universitaria de la Historia tiene una larga tradición en América Latina. Ha sido, y sigue siendo, parte sustantiva del currículo de carreras diversas, como Derecho, Sociología, Antropología, Relaciones Internacionales, entre otras. Paralelamente, experimentó, a lo largo del siglo XX, un desarrollo importante como carrera autónoma en el seno de facultades de Humanidades o Filosofía y Letras. En la mayoría de los casos, este nacimiento fue el producto de un proceso de diferenciación paulatina de programas que incluían la Historia como materia central, o como orientación de las tesis de graduación. Constituidos como desprendimientos de dichas carreras originales, los departamentos y carreras de Historia nacieron siguiendo una cronología que se extiende desde fines del siglo XIX hasta periodos muy recientes. (2007, p. 196)

El mismo proyecto Alfa Tuning destaca que la historia es la única disciplina capaz de proporcionar un conocimiento racional y crítico del pasado, que permite comprender el presente; que pone en relación los acontecimientos del pasado con la actualidad; que contribuye al reconocimiento, la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural; que fomenta el desarrollo de una conciencia cívica y ayuda a identificar los procesos de cambio y de continuidad en una perspectiva diacrónica.

Sin embargo, esta necesidad de visibilizar la historia como disciplina autónoma es relativamente tardía en América Latina. A pesar de que en este proyecto no se quiere hacer una historia de la educación en Colombia, ni tampoco una historia de la enseñanza de la misma disciplina, es bueno tener en cuenta el

contexto colombiano para saber cómo se ha desarrollado allí la historiografía y poder así proponer un modelo de investigación y de enseñanza que posibilite el reconocimiento del otro, dentro de la narrativa histórica.

El nuevo perfil de un estudiante de historia en educación superior fue desarrollado por la Comisión Tuning para América Latina (2007), donde también se incluyó a Colombia. Se señala allí los estudiantes deben tener las siguientes competencias:

El egresado de la carrera de Historia es un especialista en el conocimiento y la comprensión crítica del pasado humano, que entiende la Historia como una ciencia en permanente construcción, en diálogo con otras ciencias. Conoce las principales corrientes y teorías historiográficas; es capaz de emplear metodologías y técnicas para producir conocimiento, comunicarlo y transferirlo con autonomía y responsabilidad a diversas audiencias. Comprende y realiza sus funciones profesionales, contribuyendo a la formación de una sociedad basada en valores ciudadanos y respetuosa de la diversidad cultural. (p. 37)

Para obtener este perfil, es indispensable que los trabajos en educación superior le apunten a desarrollar competencias en los estudiantes que posibiliten el logro de esta meta. Por tal motivo, en esta investigación se hará énfasis en la formación de una sociedad basada en valores y respetuosa de la diversidad cultural; por eso, esta tesis se preocupará en el desarrollo del reconocimiento del otro.

En cuanto al contexto colombiano, desde principios del siglo XX la práctica de la historia había estado a cargo de *amateurs*, de “caballeros andantes de patriotismo” (Archila, 1997; Bonilla, 1997), que asumían el papel de guardianes de la memoria oficial, además de impulsar una conciencia nacionalista tan cara a nuestros proyectos de construcción del Estado-nación. Su interés no cobijaba una preocupación por los métodos y las teorías de la disciplina, y por eso era una historia de aficionados para aficionados, una “historia homogeneizadora” bajo el amparo de la Academia Colombiana de Historia creada en 1902.

Para la difusión de este tipo de historia centrada en la historia militar y política, los manuales escolares desempeñaron un papel importante en la transmisión de un tipo de memoria histórica, que ha sido caracterizada como “irreflexiva, conservadora, elitista y nacionalista” (Lewin Pinzón, 2006, s. p.), por el tipo de nación blanca, hispánica y católica que pregonaban. Este modelo de nación fue defendido por la Constitución de 1886, donde adquieren “forma institucional los pilares más importantes de una invención nacional homogeneizante” (Wills Obregón, 2000).

La creación de la Escuela Normal Superior (ENS) en 1936 bajo la hegemonía liberal, liquidada en 1952 en el gobierno de Laureano Gómez, buscó a través de la formación de profesionales en las ciencias sociales superar este enfoque anacrónico en el estudio del pasado, insertando en el currículo teorías sociales que van a permitir una mirada crítica de la historia, aunque al servicio de la causa nacionalista, preocupación en ese entonces de sectores jóvenes tanto de derecha como de izquierda.

Como lo afirma Archila (1997), “su impacto no fue inmediato en el panorama historiográfico en el país, tanto en la investigación como en la enseñanza en todos los niveles educativos” (p. 179), pues el retorno de los conservadores al poder y los consiguientes acontecimientos políticos: el Bogotazo, el gobierno de Laureano Gómez-Roberto Urdaneta y la dictadura del general Gustavo Rojas Pinilla, marcaron un retroceso, en este caso en lo educativo. Por tal motivo, la preocupación en relación con la enseñanza de la historia será la de reforzar el culto a los héroes, a los símbolos de la nacionalidad bajo el imperativo de reforzar la cohesión nacional, que según la mirada conservadora se había resquebrajado por la influencia del liberalismo o comunismo, que para el caso eran lo mismo:

Una lectura de periódicos como “Ya” o el “Diario de Colombia” permiten entrever una manipulación de la misma [la memoria histórica] a través de la presentación de Rojas como “el segundo Libertador”, utilizando la figura de Simón Bolívar para reforzar la legitimidad del gobierno. (Lewin, 2006, p. 51)

Por eso, en este proyecto de investigación se quiere mostrar las otras formas de enseñar la historia a partir de la narración, utilizando los medios tecnológicos como una nueva didáctica en la que pueden participar los mismos estudiantes.

### **Didáctica de la historia**

La investigación histórica ha mostrado un avance importante, aunque, como lo señala Melo (1999), la abundancia de publicaciones “cubre un abanico temático cada vez más amplio, sobre todo en los historiadores más jóvenes” (p. 20). Entre tanto, los trabajos de historiadores con trayectoria reflejan madurez en la escogencia de sus objetos de estudio como en los enfoques teóricos utilizados, “son una muestra de la vitalidad del trabajo histórico que se hace en el país” (Melo, 1999, p. 21). No obstante, todavía esta sigue siendo insular, no se proyecta como debería hacia la enseñanza básica y menos hacia el público en general.

Y es que, a pesar de los avances señalados, no podemos obviar el remezón que la historia y, en general, las ciencias sociales vivieron a finales de los años ochenta y los noventa. Eventos como la caída del Muro, que evidenciaron la crisis del socialismo, la globalización neoliberal y su impacto en lo sociocultural, además de los propios cuestionamientos que a la disciplina ha traído su acercamiento a la antropología, la lingüística, la semiología y la crítica literaria, se han reflejado en la apertura hacia corrientes posmodernas, vistas por algunos con preocupación y por otros como una oportunidad para el cuestionamiento y el debate teórico, dos aspectos necesarios en la vida interna de una disciplina, y más aún en la historia, por la relación y el compromiso que ha tenido y tiene con los destinos de la sociedad.

Lo cierto es que la disciplina histórica se ha consolidado en nuestro país; lo evidencia el hecho de que los pregrados, las maestrías y los doctorados son apreciados por estudiantes y profesionales para realizar estudios. Y es que a pesar de las crisis y gracias a ellas, para los hombres y las mujeres, la historia sigue y seguirá ocupando un lugar determinante en sus vidas. Los interrogantes

fundamentales que pueden surgir después de este recorrido son: ¿cómo se enseña la historia en la educación superior? ¿Cuál puede ser la didáctica de la historia para formar ciudadanos con una sensibilidad y un reconocimiento del otro? ¿Cuáles han sido las narrativas utilizadas? Por ello, se hace necesario inculcar en las nuevas generaciones una conciencia histórica capaz de aceptar las incertidumbres y asumir los riesgos, para enfrentar todo tipo de problemas, sobre todo la inclusión del otro, el reconocimiento de un nosotros y la posibilidad de que ellos mismos pueden reconstruir la historia y narrarla desde su mismo *locus* de enunciación, con sus nuevos lenguajes tecnológicos.

La necesidad de reflexionar cómo se enseña la historia en el nivel superior se hace imperativa, ya que Colombia presenta necesidades sentidas en el reconocimiento del otro y en la reconstrucción de la realidad social. Una tesis que se ha preocupado por estos temas fue la desarrollada en la Universidad de Caldas por Posada (2009): *La enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso, enseñanza de la historia en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas*. Esta tesis aborda, al igual que su artículo, un análisis de la historia de Colombia desde la revisión de diversos hechos fundamentales para el desarrollo social, político y económico el país.

En dicho análisis se describe la situación de incertidumbre que ha ubicado a Colombia como el segundo país en conflicto armado y como uno de los países más violentos del mundo. Tales perspectivas posibilitan la reflexión del ejercicio de la vida en convivencia y del mundo de lo cotidiano, que se vislumbra como una experiencia de grandes encrucijadas y disyuntivas enmarcadas por una génesis de caracteres violentos: el indebido ejercicio de la política, la corrupción, la ausencia de Estado y la falta de fundamentos axiológicos. En este sentido, en el proceso de formación de los estudiantes de historia y profesionales de la educación superior debería formarse para admitir el disenso, acercarse al consenso y reafirmar valores como la tolerancia, la diferencia, la reconciliación y el perdón (Posada López, 2009).

Para el caso mexicano, Sánchez Quintanar (1995) sostiene que “los problemas de la enseñanza de la historia deben ser propuestos y resueltos por los

historiadores" (p. 51). Esta afirmación, a pesar de que invalida la ayuda y el diálogo con otras disciplinas, muestra que la historia necesita reflexionarse como disciplina del conocimiento, actualizarse en las didácticas y las problemáticas sociales, y profundizar en los marcos de análisis y narración, para desarrollar un modelo propio de investigación, interpretación y difusión de la historia, así como para favorecer la formación de valores como el respeto, el reconocimiento del otro, la libertad, la justicia y muchos otros que contribuyan a la formación de la identidad y el carácter de un sujeto social.

Existen otros centros de reflexión sobre la didáctica de la historia, pero en su mayoría han trabajado la educación media y la básica primaria. Son pocos los trabajos que se han desarrollado en cuanto a la didáctica de la historia en la educación superior. Es el caso de Benedito (1987) y Prats (2003), que dirigen líneas de investigación de trabajos doctorales en la didáctica de la historia en las universidades españolas. Se destaca la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, creado por docentes universitarios españoles que realizan cada año un simposio y tienen un órgano de difusión de los trabajos en didáctica tanto de la historia como de la geografía en España.

Para el caso italiano, se pueden encontrar los trabajos realizados por Mattozzi (1999), que se dedica ampliamente a investigar sobre la didáctica de la historia y la historiografía. El profesor Mattozzi, basado en el marco de referencia de la escuela italiana, plantea preocupación por la ausencia de una conciencia de la génesis transpositiva del saber histórico, lo cual incide en una deficiente enseñanza de la historia en la educación superior. La noción de *transposición* obliga a una nueva visión de la didáctica, al considerar el saber histórico y el texto que lo comunica como un problema, y no como un supuesto previo.

Una escuela que ha desarrollado el estudio de la enseñanza y didáctica de la historia en el nivel superior (Bourne, 1986) ha sido la escuela británica, y uno de sus mayores exponentes en la actualidad ha sido Booth (2003), que ha desarrollado una revisión en las últimas décadas del siglo XX (Booth, 2006; Armstrong, 1999) sobre la enseñanza de la historia en la educación superior (Booth, 1996; Barnett, 1997). Así, se ha encontrado que la historiografía y la narración histórica



han sido abordadas de manera muy amplias, en contraste con las dimensiones pedagógicas, las cuales han estado ausentes del debate de lo público (Booth, 2009). Asimismo, se han adelantado estudios sobre el discurso político en la narración histórica y la enseñanza de la historia en la educación superior (Booth, 2004; Cannon, 1989). A este grupo le preocupan particularmente las políticas en educación superior frente a la separación de la figura del docente y el investigador, pues cree que la didáctica de la historia, si no está alimentada desde la investigación, no puede aportar en la enseñanza de los estudiantes universitarios (Booth, 2009).

Por otro lado, en el campo anglosajón están los trabajos dirigidos por el profesor Wineburg (2001), que lidera sus investigaciones en la didáctica de la historia, quien a su vez imparte clases de la enseñanza de la Historia para el Doctorado en Historia de la Educación en la Standford University de Estados Unidos, ha escrito numerosos artículos y libros sobre la enseñanza de la historia en la educación superior.

Por parte de educadores e historiadores en distintas latitudes fuera de la experiencia colombiana, se han hecho diversas propuestas para innovar en la enseñanza de la historia. Unos han introducido la metodología de la investigación histórica en las aulas; otros han recurrido al aprendizaje procedimental o por descubrimiento; y otros más, a técnicas de la museografía, el periodismo y la literatura histórica, la inicialización artística o científica (Hernández, 2010) y la difusión patrimonial (Martín, 2010). Por su parte, Barros (2007) sintetizó este proceso en un “nuevo paradigma educativo”, centrado en las fuentes como el principal medio de estudio de la historia. De la misma manera, países más cercanos a Colombia han desarrollado proyectos sobre la didáctica de la historia; es el caso de la Universidad de Los Andes en Venezuela, que tiene una revista dedicada a los temas de la didáctica de las ciencias sociales.

Otro gran polo de desarrollo de la enseñanza de la historia ha sido el grupo del profesor Mario Carretero, que ahora se desempeña como catedrático e investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), en Argentina. En este centro de investigación se adelantan investigaciones sobre

los temas del reconocimiento, como la identidad, la memoria y las representaciones vistas desde las narraciones históricas. En sus investigaciones recientes ha incorporado la enseñanza en el nivel superior, pues antes solo se centraba en la educación básica, media y primaria. Ahora se pregunta otras cosas: ¿cómo comprenden los alumnos los contenidos históricos y sociales, particularmente los que tienen que ver con la construcción de su identidad cultural o nacional? ¿Cómo se constituyen sus miradas sobre la significación moral del pasado? ¿Qué problemas y controversias plantea la enseñanza de la historia reciente en la escuela? ¿Cuál es la naturaleza de las representaciones sociales de los estudiantes? ¿Cuál es la relación de todo ello con la génesis de las ideologías y la comprensión infantil del mundo social? (Carretero y Castorina, 2010).

Para el caso colombiano, la didáctica de la historia ha sido analizada desde el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, que ha desarrollado varias publicaciones, tesis y monografías tendientes en su mayoría a estudiar la trayectoria de las prácticas educativas y pedagógicas en la educación desde otras disciplinas (no propiamente de la historia). Algunos informes y resultados de investigación nos servirán, aunque sin ser necesariamente nuestro enfoque, el cual se desarrollará en la didáctica de la historia en la educación superior, promovida desde un estudio de caso con una nueva forma de narración en la que se incluya el reconocimiento del otro.

En los setenta se realizó un informe en el que los historiadores Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe, desde las orientaciones teóricas y prácticas de la nueva historia, postulaban que los profesores de la enseñanza primaria y secundaria encargados de los cursos de historia de Colombia tomaran las orientaciones de la moderna historiografía. Trabajos temáticos en los que los historiadores incursionan en la enseñanza de la historia son los de Ayala (2009), que menciona las debilidades teóricas de las disciplinas como la historia:

Para entender e interpretar ese conflicto a la escuela le han faltado las características de una organización como un sistema abierto, dinámico, articulado, evolutivo, e histórico y es aquí donde le cabe la responsabilidad de no haber asumido su papel protagónico en la búsqueda de salidas a la coyuntura. Las ciencias sociales en

especial la historia la sociología, la antropología y la geografía en su condición epistemológica no han sido valoradas para tales propósitos. (p. 46)

El grupo de Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Colombia, encabezado por José Gregorio Hernández, realizó una investigación que culminó en una publicación sugerente sobre la didáctica de la historia en las escuelas y los colegios de Bogotá: *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá* (Rodríguez et al., 2004). Este trabajo fue realizado junto con el profesor Mauricio Archila, que ha publicado también estudios de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la violencia y los discursos políticos. Sin embargo, no se ha trabajado un estudio de la didáctica de la historia sobre todo en la educación superior, aspecto que puede ser relevante en el desarrollo de esta propuesta de tesis doctoral.

Como se señaló, pocos son los trabajos que se han hecho para la educación superior, lo cual justifica que se profundice en el análisis de estos temas. De los escasos trabajos, se destaca el del grupo de Javier Guerrero y Luis Weisner Gracia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que para la conmemoración del Bicentenario de la Independencia realizaron una compilación de trabajos en torno a esta pregunta: ¿para qué enseñar historia? En Guerrero (2010) se presentan ensayos muy sugerentes que se podrán incorporar a la reflexión de este trabajo de investigación.

No obstante lo anterior, muy poco se ha realizado en cuanto al desarrollo de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia en la educación superior; por tal motivo, quiero aquí señalar una apuesta a este tipo de didácticas.

### **Las TIC como fuentes en la enseñanza de la historia**

Las fuentes son la base fundamental para el proceso de reconstrucción del pasado y son, a su vez, el espacio donde todo historiador debe basar su trabajo investigativo. Hay varios dilemas a los que se debe enfrentar todo historiador a la hora de abordar una fuente, como, por ejemplo, el contexto en el que esta fue construida, los márgenes de la subjetividad y la intencionalidad. Pero en

este escenario está el gran desafío de nuestro trabajo: hacer que esas fuentes adquieran un significado y un sentido a partir de una visión crítica de los hechos del pasado.

La importancia de tener criterios para abordar las fuentes nos lleva a tener en cuenta nuevas lecturas y consideraciones a la hora de realizar los respectivos procesos de interpretación, comprensión, análisis y argumentación para resolver las inquietudes o preguntas que le hacemos a la fuente y desarrollar así el trabajo histórico. En la actualidad, nuestro mundo está en un proceso donde la tecnología permite que la información vaya circulando y archivándose rápidamente. En este contexto, el trabajo histórico se ha tenido que replantear desde los lugares donde encontramos esa información hasta las mismas fuentes. Los métodos de análisis y las tendencias historiográficas también han formado parte de ese cambio a la hora de abordar el pasado, ya que con el trabajo de las nuevas fuentes podemos encontrar nuevos temas que nos dan otra dimensión de un determinado acontecimiento histórico.

En lo personal, creo que en nuestro proceso de formación como historiadores se han construido unos imaginarios y, dentro de ellos, unos “falsos” criterios inamovibles según los cuales solo debemos centrar nuestro trabajo en un archivo y con una fuente o documento primario en papel. Sin embargo, es posible construir otra concepción de lo que realmente puede ser una fuente para la historia. El uso de las nuevas tecnologías, las imágenes, los videos, los tatuajes, los archivos digitales y hasta las mismas redes sociales van a desempeñar un papel fundamental en la creación de la historia de hoy; por eso, es algo que debemos asumir críticamente, en función de configurar lecturas distintas. Se trata de no seguir haciendo esa historia lineal y rígida de acontecimientos y fechas, sin un sentido y sus interrelaciones.

También es un riesgo y un gran paso el que se debe asumir desde la academia: apostarle a mirar, comprender, hacer y enseñar la historia de otra manera. Esta reflexión y estos replanteamientos se deben hacer a través de la discusión y el debate de los argumentos. No quedarnos encasillados con una sola línea o formas de hacer historia; por el contrario, debemos entender que todo tipo de

nueva fuente nos va a permitir reconstruir el pasado de manera más completa, y para eso es fundamental el proceso de articulación y triangulación de fuentes, donde nosotros debemos “jugar” e interactuar constantemente no solo con el hecho histórico en sí, sino con el tipo de materiales o fuentes con los que contamos.

Con los cambios que ha sufrido la sociedad en las últimas décadas, los historiadores deben plantearse también nuevas preguntas: ¿hacia qué nuevas fuentes recurrir para escribir los acontecimientos del pasado? Las respuestas han generado muchos debates metodológicos a lo largo de los círculos académicos, encargados de escribir la historia de las distintas sociedades. Este debate ha estado también marcado por la irrupción del posmodernismo en todos los campos de la sociedad; por lo tanto, los historiadores más pragmáticos han desacreditado el desarrollo de nuevas metodologías en la investigación historiográfica, tildando de “posmodernos” a quienes se han interesado por estas nuevas técnicas y metodologías. Por otro lado, están quienes reivindican estas nuevas apuestas, argumentando que el historiador contemporáneo no puede seguir usando las mismas técnicas que han sido utilizadas por ya varias generaciones de historiadores. En algunos casos también se llega al extremo de descalificar otras metodologías distintas implementadas por otros *artesanos del pasado*.

Por otro lado, la música también puede explorarse como una fuente válida para el estudio de las sociedades del pasado, ya que en este tipo de documento salen a la luz elementos de la cotidianidad y la idiosincrasia de los distintos pueblos, sociedades y personas. La música es una manifestación cultural presente en todas las sociedades, porque también ella ha servido como un cohesionador social.

Con la proliferación del internet en las sociedades actuales, los futuros historiadores no podrán despreciar estas fuentes. Así sucede, por ejemplo, con el estudio de las redes sociales, porque en estas se ven los tipos de sociabilidades que se han establecido en las sociedades contemporáneas. En suma, para un estudio de las sociedades actuales es imprescindible el estudio de este tipo de fuentes.

Por último, vale la pena a destacar estudios que se han hecho desde la historiografía tomando como fuente a los grafitis o los juguetes, ya que son fuentes que permiten explorar distintas facetas de la vida del ser humano, que ha sido opacada por los estudios tradicionales.

### **Las TIC para la narración del pasado**

La percepción y el conocimiento de este primer acercamiento entre historia y narración sugieren determinar el concepto de historia que formula Ricœur en un largo viaje por el relato histórico, lo cual debe ayudar a comprender la identidad narrativa a partir de la estructura de la experiencia y las fuentes que se emplean en su construcción. De ahí se formulará la hipótesis de que la identidad narrativa, sea de una persona o de una comunidad, será el fin buscado de la nueva forma de hacer historia. En efecto, la construcción de la trama da un elemento más legible de las vidas humanas, cuando estas son interpretadas en función de las historias que la gente cuenta a propósito de ellos mismos. Estas historias de vida se hacen a su vez más inteligibles cuando se les aplican modelos narrativos, pequeñas tramas tomadas de las historias propiamente dichas (Ricœur, 2006, pp. 106-107).

La construcción de la trama posee un componente integrador de los agentes, fines y medios propios de la acción, en interacción con sus circunstancias, imprevistos y otros aspectos. El concepto admite todas las emociones que sentimos al efectuar la acción, como compasión, temor, padecimiento de efectos indeseados, entre otros componentes de la configuración, que Ricœur (1999) ha caracterizado con el orden de concordancia sobre la discordancia. Al respecto, asegura:

La narración pone de manifiesto en el orden sintagmático todos los componentes capaces de figurar en el cuadro paradigmático establecido por la semántica de la acción. Este paso de lo paradigmático a lo sintagmático constituye la transición misma de la mimesis I a la mimesis II como el fruto de la actividad configurativa. (p. 132)

La narración en historia no puede ser un producto acabado, en contraposición a la fabricación, en la que la luz para juzgar el producto acabado la proporciona la imagen o el modelo captado de antemano por el ojo del artesano, la luz que ilumina los procesos de la acción; por tanto, todos los procesos históricos solo aparecen en su final, frecuentemente cuando han muerto todos los participantes. La acción solo se revela plenamente al narrador, es decir, a la mirada del historiador. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, el que capta y hace la historia.

De este modo, en la historia pueden existir múltiples relatos o narraciones de los acontecimientos. La historia no tiene fin y, por tanto, no puede producir resultados definitivos. Por esta razón, se propone aquí otra forma de reconstruir los hechos históricos, no teniendo en cuenta una historia oficial, verdadera, sino una de tantas versiones o realidades de las acciones políticas de los sujetos que configuraron una sociedad en un tiempo determinado.

Así lo observa Ricœur (1999) en su análisis al modelo trágico de Aristóteles, entre la dispersión episódica del relato y la unificación que se despliega al configurarlo, que es al mismo tiempo el acto poético (*poiesis*). La diferencia esencial que distingue el modelo narrativo de cualquier otro modelo de conexión reside en el estatuto del acontecimiento que, en varias ocasiones, hemos convertido en piedra de toque del análisis del sí. En un modelo de tipo causal, acontecimiento y ocurrencia permanecen indiscernibles. El acontecimiento narrativo es definido por su relación con la operación misma de la configuración, participa de la estructura inestable de la concordancia-discordante característica de la propia trama: es fuente de discordancia en cuanto surge, y fuente de concordancia en cuanto hace avanzar la historia (Ricœur, 1999, p. 140).

En la construcción de la trama, la contingencia desempeña un papel inherente en el mismo acontecimiento: lo inesperado, lo sorprendente, lo probable. La trama solo se convierte en integrante de la historia cuando es comprendida de forma indirecta en la totalidad temporal, donde los múltiples acontecimientos se convierten en uno solo. Esto también forma parte de la necesidad narrativa cuyo efecto de sentido se presencia en la configuración en cuanto tal. Entonces,

la necesidad narrativa convierte la contingencia física (identidad numérica, mismidad) en contingencia narrativa, en una simultaneidad constitutiva de ambas identidades.

En cuanto al reconocimiento, Ricoeur escribió en su última obra, desde una perspectiva fenomenológica, la reflexión filosófica de la alteridad. La exploración así emprendida concluye que la conciencia tiene como horizonte al otro y es necesariamente la reciprocidad para posibilitar en las acciones de la vida cotidiana el camino del reconocimiento de un nosotros (Ricoeur, 2006). Este tipo de marcos teóricos son los que acompañarán la reflexión conceptual en esta investigación.

### **Ejercicio didáctico de la narración de la historia a través de nuevas tecnologías**

Para poder llevar a cabo una nueva forma de narrar la historia, se presentó como didáctica para los estudiantes de primer semestre de Negocios y Relaciones Internacionales de La Universidad de La Salle una actividad en la que ellos podían narrar un acontecimiento específico a partir del uso de nuevas tecnologías. Así, se les sugirió que hicieran videos para poderlos subir a una plataforma de redes sociales y que desde allí este se volviera una herramienta de consulta en internet sobre un tema específico de la historia de las relaciones internacionales a nivel mundial.

Para desarrollar esta actividad, se les solicitó que hicieran una indagación previa de las temáticas que podían utilizar y las posibilidades de actuar dentro de la explicación de las distintas temáticas. Lo que se buscaba era que los mismos estudiantes, al indagar para crear un video documental, estuvieran investigando y comprendiendo el tema. Lo segundo era que, al interpretar el papel y asumir el rol de algunos de los personajes históricos, pudieran vivir en carne propia lo que sucedió en el pasado y así poder reconstruir la historia.

Posteriormente a la presentación de sus productos, se les aplicó una encuesta que se socializa a continuación, teniendo en cuenta algunas preguntas de



carácter pedagógico y didáctico para evaluar la actividad. Estas encuestas fueron aplicadas a 112 estudiantes del primer semestre de 2016. En contraste con el análisis presentado por los estudiantes en el primer semestre, a continuación se quiere mostrar el análisis con otras dos encuestas. La primera de ellas fue realizada para el segundo semestre de 2015, y la más cercana, bajo el mismo esquema didáctico, fue realizada para el segundo semestre de 2016. Cabe decir que esta actividad se viene realizando desde 2014, pero no en todos los periodos se ha realizado la misma encuesta. Las variaciones han sido muy pocas, y solo se realizó un registro sistemático de estas encuestas desde 2015-II hasta 2016-II; es decir, el análisis se va a realizar sobre tres muestras.

Los estudiantes que presentaron las encuestas fueron 54 para el 2015-II. Para el siguiente semestre, 2016-I, fueron 112 estudiantes, y para el 2016-II fueron 154 estudiantes. En total, de la muestra tomada en el estudio realizado, durante más de año y medio de trabajo en el diseño y la implementación de la actividad didáctica, fueron 320 estudiantes encuestados. De todos ellos, siempre contestaron la encuesta, en cada uno de los periodos, el 99% de los encuestados.

La actividad consistió en la escogencia de un tema particular de la historia de la humanidad que tuviera que ver con las relaciones internacionales, debido a que el programa en el que se enseña historia es Negocios y Relaciones Internacionales, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de La Salle. El análisis y la actividad se realizaron en los mismos espacios académicos en que se realiza el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle.

La actividad privilegiaba el trabajo colaborativo, pues siempre se les pidió que hicieran grupos de más de tres personas, máximo cinco, dependiendo del tema de la propuesta narrativa. El objetivo de esta actividad didáctica era que los estudiantes realizaran una apropiación del tema, para después hacer una resignificación de la historia, a través de la narración en formato de video.

En la valoración de la actividad se iban a tener en cuenta cinco aspectos: a) la escogencia del tema y su pertinencia; b) el tratamiento de las fuentes y el desarrollo de la investigación previa, lo que llamaríamos la “preconfiguración”;

c) el desarrollo de la propuesta narrativa; d) el formato y el manejo del tiempo; e) las relaciones internacionales, el manejo del tiempo narrativo y la enseñanza para los espectadores.

A continuación se quiere hacer una descripción de cada una de las once preguntas que tenía la encuesta, con el fin de analizar las semejanzas y diferencias dentro de la valoración porcentual. En la primera pregunta ya se mencionó que el 99% de los encuestados realizó la actividad. Para la segunda pregunta, concerniente a la contribución de esta actividad didáctica al desarrollo de la investigación, los estudiantes contestaron que uno de los mayores aportes para conocer los procesos de investigación en la reconstrucción de la historia fue la preparación, con un 46% de la media en las tres muestras.

La pregunta que quiso indagar por el uso de las fuentes para el desarrollo de la investigación tuvo en cuenta seis aspectos, a saber: entrevistas, videos, libros, artículos de revistas, periódicos y documentos antiguos o fuentes primarias. De todas estas, la más consultada fue la categoría videos, con un promedio del 29% entre las tres muestras; es decir, una vez más se comprueba que las nuevas generaciones son más mediáticas para la adquisición de la información. Les siguen los artículos de revistas, ya que en su mayoría se encuentran en internet. Los resultados más bajos fueron las consultas de fuentes primarias y entrevistas.

La quinta pregunta indagaba por la comprensión de la historia. Se buscaba saber si esta actividad, finalmente, era una mediación para lograr la formación y la comprensión del pasado. Con esta pregunta pudimos saber que la comprensión del tema se hace mediante preconcepciones; en otras palabras, la preconfiguración. Esta pregunta se realizó como pregunta de control, en forma negativa. Al obtener las respuestas, la media entre los tres periodos fue de 5%, el puntaje más bajo, pues escogieron el tema porque ya tenían conocimientos previos. Por otro lado, entre las distintas opciones de esta pregunta se pudo corroborar que la actividad motivó a los estudiantes a profundizar en el tema, mediante el desarrollo de un proceso de investigación, el cual cumple con las expectativas de la educación superior y con una de las consignas de la Universidad de La Salle (1998): “Se aprende porque se investiga”.

Otro elemento que se quería comprobar con esta actividad didáctica era su pertinencia. Se pudo comprobar que los estudiantes, a pesar de estar desarrollando una actividad de investigación durante todo el semestre, aprendieron más sobre los temas señalados en los currículos desde la propia práctica de investigación que si se hubieran dado de manera magistral. En vez de apropiarse del desarrollo de una actividad de investigación, los estudiantes respondieron que era otra forma de aprender sobre temas y contenidos. Esto se pudo comprobar con la pregunta número seis, la cual tenía seis opciones, de las cuales una era otra pregunta de control. Con ella se quería indagar por el tránsito de una pedagogía de formación e investigación a una pedagogía de temas y contenidos.

Esta pregunta tenía una doble intención, en la medida en que indagaba por la cercanía de los estudiantes al esquema de los temas y contenidos, pero buscaba saber si la actividad de investigación y trabajo autónomo contribuía a la formación y a los procesos de comprensión en los estudiantes. Este ítem fue el que obtuvo una media del 31 % sobre las demás, en todos los periodos, y de esta manera fue posible ver que la actividad didáctica sí es un medio para hacer la transición a otro tipo de pedagogías más acorde con las nuevas generaciones en la enseñanza de la historia.

Sobre este mismo punto de la pertinencia, la pregunta número siete indagaba a los estudiantes sobre la conveniencia de repetir la actividad a los siguientes semestres, pero lo que se buscaba saber, como pregunta de control, era si les había servido, si les había gustado y si para ellos era una actividad que les atraía e interesaba. La media de los estudiantes, en los tres periodos, fue: para el 2015-II, de 54 estudiantes; para el siguiente semestre, 2016-I, de 112 estudiantes; y, por último, 2016-II, con 154 estudiantes, con un total del 98%. Esto permite concluir que es una actividad didáctica exitosa en la enseñanza de la historia.

En cuanto a la escogencia del tema, que aborda la pregunta número nueve, esta se dividió en cinco partes en las que se preguntaba por quién había escogido el tema y cuáles habían sido las razones. Los puntos fueron: a) el interés de los estudiantes; b) el interés del profesor; c) la nota; d) la pertinencia para la clase; e) la facilidad al realizar el video.

Aquí hay que anotar que en todas las respuestas era imposible conocer quién las había contestado, es decir, que se hizo un cuestionario ciego, sin la posibilidad de conocer quién había contestado qué tipo de respuestas. Por otro lado, en esta pregunta se podían escoger hasta tres respuestas simultáneamente, y las que obtuvieron mayor porcentaje de respuesta fueron dos: por interés de los estudiantes, con un 46%, y por la pertinencia para la clase, con una media del 34%. La tercera fue por la facilidad al realizarlo, con un 10%. De estos resultados se puede concluir que en la clase se propicia la autonomía y la facilidad en la enseñanza-aprendizaje, para posibilitar una forma distinta de didáctica en la que se forman estudiantes en los procesos históricos.

Respecto a esto último, la décima pregunta indagaba por la enseñanza y la pedagogía. Los aspectos que más relevancia tuvieron en la formación de los estudiantes fueron, primero, que mediante esta actividad pudieron comprender nuevos procesos, con un 44%, en la media de todos los periodos; la segunda respuesta fue que al realizar y estar dentro del desarrollo de la construcción del video, los estudiantes pudieron aprender más del tema.

Esto se puede evidenciar porque al asumir el rol de un personaje histórico —porque tenían que disfrazarse, usar algunos de sus discursos, ver las actas y documentos producidos por los personajes y demás— ellos, en ese proceso de indagación y de comprensión del personaje histórico, pudieron estar en sus propios zapatos y así comprender con un mayor acercamiento la decisión en los distintos actos que se realizaron y que quedaron consignados para la posteridad.

Por último, la pregunta número once era otra pregunta de control sobre la actividad didáctica en la que la mayoría de los estudiantes, un 50%, respondieron que fue excelente, seguida de muy buena, con un 37%, y después, con un 17%, de buena. Esto hace que se crea, por medio de la estadística, que la actividad, como didáctica para la enseñanza de la historia, es una buena herramienta. Además, es otra posibilidad de narrativa de la historia, la cual se presenta en un formato de video, distinto, por ejemplo, al tradicional ensayo, reseña o escrito académico, que todavía se utiliza como mediación pedagógica.

Este tipo de actividades con el uso de las nuevas tecnologías permite que los estudiantes estén en sus ambientes virtuales y tecnológicos, que se apropien del pasado y que lo reconstruyan según sus categorías narrativas. Hacer videos documentales permite que los estudiantes puedan indagar sobre el pasado, se puedan divertir aprendiendo y puedan comprender la historia de una manera más didáctica, complementando las lecturas, los seminarios y las clases magistrales.

## Referencias

- Aguirre, C. A. (2002). *Antimanual del mal historiador o cómo hacer hoy una buena historia crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Anabella, D. P. (2004). La dimensión política de la historia en Hanna Arendt. *Revista Praxis Educativa*, 8, 55-65.
- Archila, M. (1997). La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá. En *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación* (p. 179). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Armstrong, M. (1999). Historical and contextual perspectives on benchmarking in higher education. En H. Smith, M. Armstrong y S. Brown (Eds.), *Benchmarking and threshold standards in higher education*. Londres: Kogan Page.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham: Open University Press.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Beraza, M. Z. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva, Florianópolis*, 29(2), 387-416.
- Bonilla, H. (1997). Diseño curricular de una Licenciatura en Historia con énfasis en la Historia de la América Latina. *Revista Universidad del Atlántico*, 2, 7-15.
- Booth, A. (2003). *Teaching history at university. Enhancing learning and understanding*. Londres: Routledge.
- Booth, A. (2004). Rethinking the scholarly: Developing the scholarship of teaching and learning in history. *Arts & Humanities in Higher Education*, 3, 247-266.
- Booth, A. (2006). *Perspectives on the research-teaching relationship in history*. Recuperado de [http://www.hca.heacademy.ac.uk/assets/hca/documents/case\\_Studies/snas/booth.doc](http://www.hca.heacademy.ac.uk/assets/hca/documents/case_Studies/snas/booth.doc)

- Booth, A. (2009). Pedagogy and the practice of academic history in late-twentieth century Britain. *Rethinking History*, 13(3), 317-344.
- Bourne, J. (1986). History at the universities. *History*, 71, 54-60.
- Brickley, P. (1994). Teaching post-modern history: A rational proposition for the classroom? *Teaching History*, 74, 17-21.
- Brown, G. (1996). Assessing the quality of education in history departments. En A. Booth y P. Hyland (Eds.), *History in higher education*. Londres: Blackwell.
- Burke, P. (1991). *New perspectives on historical writing*. Cambridge: Polity Press.
- Cannon, J. (1989). Teaching history at university. *The History Teacher*, 22, 245-275.
- Carpio, G., Luk, S. y Bush, A. (2013). Building people's Histories: Graduate student pedagogy, undergraduate education, and collaboration with community partners. *Journal of American History*, 99(4), 1176-1188.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aiqué.
- Carretero, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (2007a). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2007b). *Historia y patria en el calendario. Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. et al. (2006). Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria. En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Eichhorn, N. (2013). Teaching the survey non-traditional style. *History Teacher*, 46(3), 435-454.
- Evans, E. (2003). University history and school history. En R. J. Harris y M. Riley, *Past forward: A vision for schools history 2002-2012*. Londres: Historical Association.
- Gómez, J. y Ramírez, P. (2000). *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Guerrero Barón, J. y Wiesner Gracia, L. (comps.). (2010). *Memoria, historia y nación: A propósito del bicentenario*. Medellín: La Carreta-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Guerrero García, C. A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hannan, A. y Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Janet, J. y Miles, M. (2009). ARTEMIS: Reinvigorating history and theory in art and design education. *International Journal of Art & Design Education*, 28(1), 52-60.
- Jenkins, K. (1996). Teaching history theory. En A. Booth y P. Hyland, *History in higher education*. Londres: Blackwell.
- Joyce, P. (1998). The return of history: Postmodernism and the politics of academic history. *Past and Present*, 158, 207-235.
- Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. En I. McNay (Ed.), *Higher education and its communities*. Buckingham: Open University Press.
- Lambert, P. y P. Schofield (Eds.) (2004). *Making history: An introduction to the history and practices of a discipline*. Londres: Routledge.
- Le Goff, J. (1983). *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*. Madrid: Taurus.
- Lewin Pinzón, J. E. (2006). *La inmovilidad de los textos: La nación en los manuales de historia de Colombia, 1911-1957*. Bogotá: Centro de Estudios Socio-culturales e Internacionales (CESO), Universidad de Los Andes.
- Mareketti, S. B. (2011). Effective Learning Strategies in the History of Dress. *History Teacher*, 44(4), 547-568.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56.
- Mattozzi, I. (2003). Alguna precisión sobre la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(1).
- Melo, J. O. (1999). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. *Revista de Estudios Sociales*, 4.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro, porque la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Buenos Aires: Katz.
- Posada López, R. de. P. (2009). *La enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas* (tesis de maestría). Manizales: Universidad de Caldas.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9.
- Proyecto Alfa Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal> y en [www.rug.nl/let/tuningal](http://www.rug.nl/let/tuningal)
- Ricœur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricœur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rodríguez, J. G. et al. (Ed.). (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez Quintanar, A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. *Perfiles Educativos* (68). 45-48.
- Wineburg, S. (2001a). Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives. Nueva York.
- Wineburg, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *College Record*, 103(6), 942-1012.
- Wills Obregón, M. E. (2000). De la nación católica a la nación multicultural: rupturas y desafíos. En *Museo, memoria y nación* (pp. 385-415). Bogotá: Ministerio de Cultura.