

Historiografía y teoría política

La enseñanza de Historia en Colombia: breve recuento historiográfico sobre sus inicios y reformas para su enseñanza en la actualidad

History teaching in Colombia: a brief historiographic account of its beginnings and reforms for its current teaching

Recibido: 27 de junio de 2022

Aceptado: 29 de septiembre de 2022

DOI: 10.22517/25392662.25131

pp. 141-160

Cristian Felipe Cardona Osorno*

cfcardona@utp.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8366-9433>

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



* Magíster en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Integrante del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE) de la Universidad Tecnológica de Pereira.



Resumen

El presente artículo propone realizar un recuento historiográfico sobre el origen de la asignatura de Historia en las instituciones educativas de Colombia; asimismo, revisar las metodologías implementadas en su enseñanza y conocer las reformas educativas que en algún momento se establecieron. Además, presentar algunas estrategias metodológicas que se están pensando alrededor de la obligatoriedad de su enseñanza bajo la ley 1874 del 2017, entre ellas, la propuesta didáctica de entender el cine como herramienta pedagógica oportuna para la enseñanza de la historia, que potencializa los procesos educativos y le permite al docente un abanico de posibilidades para su enseñanza.

Palabras clave: historia, enseñanza de la historia, propuesta didáctica, cine.

Abstract

This article proposes to carry out a historiographic account of the origin of the subject of History in the Educational Institutions of Colombia, likewise, to review the methodologies implemented in its teaching and to know the educational reforms that at some point it established. In addition, to present some methodological strategies that are being considered around the mandatory of its teaching under Law 1874 of 2017, between them, the didactic proposal of understanding the cinema as an opportune pedagogical tool for the teaching of history, which potentiates the educational processes and allows the teacher a range of possibilities for his teaching.

Keywords: history, teaching of history, didactic proposal, cinema.

Los inicios de la enseñanza de la Historia en Colombia

La presencia de Historia como asignatura en los escenarios académicos del país ha sido un tema que ha estado inmerso en una ambivalencia entre la presencialidad y la ausencia. Desde sus inicios, las instituciones educativas impulsaron una formación que buscaba generar en los estudiantes un sentimiento nacional y de patriotismo que se viera reflejado en su identidad como ciudadanos colombianos; resaltando los hechos históricos más importantes ocurridos en las primeras décadas del siglo XIX y sobrevalorando la figura de quienes gestaron las guerras independentistas y las luchas revolucionarias que posibilitaron la conformación de la República de Colombia.

Este propósito de enseñar historia –que se conoce como la «historia de bronce» o comúnmente llamada dentro del escenario académico como la «historia patria»– fue el que predominó en las aulas de clase durante las últimas décadas del siglo XIX y que se prolongó durante el siglo XX, con algunas transiciones sobre la idea patriótica o nacional hacia la idea de «cultura nacional-progreso»¹. Este método de enseñar bajo la concepción de historia patria se enfocaba en resaltar los próceres de la patria, su historia de vida en el escenario militar y político, sus honorables gestas cívicas y el espíritu patriótico que imponían estos personajes

1 Orlando Silva, «Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia 1976 – 1994» (tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017).

dignos de admiración y orgullo para la nación colombiana.

Así fue como la enseñanza de la historia llegó a las instituciones educativas por medio de manuales orientados en la historia patria, divulgados en los principales centros urbanos de la geografía nacional en 1850². Estos manuales cumplieron con la función, entre otras cosas, de despertar tanto en los instructores como en los alumnos un sentimiento de identidad colectiva y representación simbólica de una *comunidad imaginada*³ llamada Colombia, pero que paradójicamente invisibilizaba otros grupos sociales que participaron de manera directa en las gestas independentistas que ellos mismos reseñaban, pues su discurso pretendía homogenizar un ideal de nación que solo reconoció a los mestizos.

Esta historia patria fue un mecanismo de instrucción pública para establecer el tipo de ciudadanía que se quería formar desde las instituciones educativas, donde año tras año habría que rendirles tributo a los padres de la patria, realizando ceremonias en su honor y fortaleciendo mucho más ese imperativo que sobrevaloraba los prohombres de la independencia. Como lo afirma Silvia Rocha, esas representaciones historiográficas hicieron parte de un proceso de escenificación y sacralización del pasado nacional⁴.

Asimismo, los manuales de texto escolar y los libros de historia de Colombia, para la época, fueron escritos en función de promover y divulgar la historia patria. Consecuentemente, quienes se encargaron de escribirlos no estuvieron alejados de ese sentimiento patriótico, homogéneo y creador de identidades excluyentes. En sus documentos resaltaban los periodos de la conquista y la colonia, haciendo hincapié en la independencia, en las fechas de los acontecimientos guerreristas más significativos con un sentimiento exaltado por la patria colombiana que estaba próxima a cumplir su primer centenario. Uno de los personajes más influyentes en esta asignatura fue José María Quijano Otero, reconocido intelectual al que se le encargó por medio de la Secretaría de Instrucción Pública la redacción de varios textos de historia que posteriormente fueron leídos por los maestros en diferentes zonas del país. Su «Compendio de la historia patria» fue uno de los más importantes manuales para la enseñanza de la historia que circuló en Colombia hasta bien entrado el siglo XX⁵.

En 1902 este sentimiento patriótico movilizaría, en gran medida, la creación de la Academia Colombiana de Historia (en adelante ACH). Nacida en un año determinante para Colombia, pues el país se encontraba en medio de la guerra de los Mil Días que finalizaría el 21 de noviembre del mismo año. Además, en 1902, Colombia perdería toda la parte del territorio que comprendía el departamento de Panamá. A pesar de ello, la ACH emergió en este aciago panorama y en sus primeros años de fundación fue consecuente con las formas en que

2 César Augusto Lenis, «Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911», *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 58 (2010): 142.

3 Véase Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 1º ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 1993): 93.

4 Silvia Juliana Rocha. «La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX» (trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander, 2008): 20. https://nanopdf.com/download/la-escritura-de-los-manuales-escolares-de-historia-en-colombia_pdf.

5 Juan David Restrepo, «Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico». *Revista Ciencias Sociales*, n.º 161, (2018): 94.

se estaba escribiendo la historia, en parte por revivir ese sentimiento patriótico y nacionalista que estaba deteriorado por la guerra y pérdida de Panamá. En efecto, la ACH dio continuidad a la escritura y divulgación de la historia patria y, aunque se pretendió hacer cambios, no fueron tan determinantes al momento de abordar el objeto de estudio. Jorge Orlando Melo define este proceso inicial como la *historia académica* que, al igual que la patria fue:

Un trabajo centrado en la historia militar y política, [...] dominado por una concepción moralista y de educación cívica de la historia, [...] desarrollado con una perspectiva metodológica relativamente ingenua y basada en la visión de que la realidad histórica existe independientemente del historiador, que la encuentra y narra con base en el testimonio del documento, y escrita ante todo por aficionados, usualmente vinculados a familias destacadas en el acontecer político nacional o regional⁶.

De tal manera, la ACH replicó esta forma de entender y enseñar la Historia, a pesar de que en otras latitudes ya estaban emergiendo propuestas de divulgación con otra perspectiva, entre las cuales podríamos nombrar la revista *Annales d'histoire économique et sociale*⁷ fundada en 1929 por Marck Bloch y Lucien Febvre. No obstante, la influencia de estas nuevas corrientes se vio reflejada de manera tardía en Colombia y permeó, principalmente, el contexto universitario. Además, finalizando la década de los cuarenta, el país viviría otro acontecimiento histórico importante que demarcó su rumbo político y social. El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948 desencadenó el denominado Bogotazo, al cual se le atribuyó, entre otras cosas, un espíritu apátrida que desconoce e irrespeta la autoridad nacional, que promueve el desorden social y produce perjuicios materiales a los bienes públicos. El Bogotazo resonó en todo el territorio nacional y las instituciones educativas no estuvieron sordas ante el estallido social, de manera que la historia patria, que había estado un tanto ausente, experimentó una reedición en las instituciones educativas que Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso nos ilustran de la siguiente manera:

Convencidos ciertos sectores de la élite política e intelectual de que los desmanes fueron producto del olvido de las obras y espíritus de los grandes hombres de la Patria, el gobierno nacional expidió el Decreto 2388⁸ por el que se intensificaba la enseñanza de la historia patria. Con el objetivo de la cohesión nacional y la dignificación de la ciudadanía colombiana, se consideró que la educación cumpliera el papel de formadora de hábitos democráticos, decoro

6 Jorge Orlando Melo, «Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial», *Revista de Estudios Sociales*, n.º 4 (1999): 11, <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>.

7 Anales de historia económica y social.

8 Decreto 2388 de 1948. El presidente de la República de Colombia, en uso de sus atribuciones constitucionales y legales, y CONSIDERANDO: Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional; y de dignidad ciudadana; Que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los penumses y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; Que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande premio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno, DECRETA: Artículo 1º En todos los grados de la enseñanza es obligatorio el estudio de la Historia de Colombia [...]

personal y orgullo nacional a través de la historia. Una de las medidas tomadas para concretar estos propósitos fue la declaración de obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados, estableciendo como mínimo dos grados tanto en primaria como en secundaria⁹.

De tal manera que la enseñanza de la historia patria continuaría contundente y de forma obligatoria en los escenarios educativos de Colombia, siendo reforzada en la educación básica primaria y bachillerato donde los currículos escolares volvieron a estar saturados de historias, efemérides y protagonistas de un pasado que configuró el deber ser del ciudadano colombiano. Nuevamente se les enseñó a los alumnos de manera reiterativa los cuatro periodos ya reseñados de la historia colombiana: periodo precolombino o indígena; descubrimiento y conquista; independencia y, finalmente, la formación de la República. Wilson Acosta y Enrique Aponte señalan que, para las décadas de los setenta, ochenta y noventa, el abordaje temático y la estructura narrativa fue la misma que hemos estado nombrando, solo que, con algunas leves variaciones semánticas entre las décadas, ambos autores afirman que, por ejemplo, en los años setenta para el grado cuarto de bachillerato (programa elaborado por la ACH) se abordan tres épocas: La Indígena, la Hispánica y la Republicana¹⁰.

Reformas a la enseñanza de la historia desde la educación superior

En el escenario académico universitario la forma de enseñar y escribir la historia sí tuvo una transformación significativa en la segunda mitad del siglo xx. En parte influenciada por las corrientes intelectuales que se desarrollaron en otras latitudes y que repercutieron en el contexto nacional como lo hizo la *Nueva Historia* promovida por la escuela de los Anales franceses. De esta manera, la forma de escribir y divulgar la historia en Colombia innovó considerablemente su metodología, creando nuevos escenarios académicos de formación que avivaron otras formas de pensar y escribir la historia. En consecuencia, se dio el escenario preciso para la creación del *Anuario Colombiano de Historia Social y Cultura* (ACHSC) en 1963, una de las revistas académicas más importantes del país. Asimismo, un año más tarde, se dio la creación de la carrera de Historia en la Universidad Nacional bajo la dirección de Jaime Jaramillo Uribe que auguraba una orientación contrapuesta a la historia político/administrativa tradicional que imperó por muchos años¹¹. Ese mismo año se crearía la Facultad de Humanidades en la Universidad del Valle, dónde en el año de 1979 crearían la revista *Historia y Espacio*.

Así, la enseñanza de la historia en Colombia se desprendió parcialmente del hábito patriótico que predominó en las aulas y con ello posibilitó un viraje hacia otras formas de entenderla. Formas más cercanas a la idea planteada por Julio Aróstegui de asumir la historia

9 Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá, «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales», *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62 (2012): 225.

10 Wilson Acosta y Jorge Aponte, «Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar», *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018), 27.

11 Melo, «Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial», 13.

como un reflejo del comportamiento temporal de las sociedades¹². Por lo tanto, son las sociedades las que se encargan de crear su propia historia, que no es fija ni mucho menos incuestionable como lo estipulaba la historia patria, todo lo contrario, se debe cuestionar constantemente, analizando los cambios y comprendiendo mejor las transformaciones surgidas en las sociedades. La historia entendida desde esta perspectiva se define mejor como «la obra de los hombres en el tiempo»¹³, la que cual es posible observar e investigar desde sus particularidades, pues estas aportan de manera significativa a la construcción social.

La creación de la Asociación Colombiana de Historiadores en el marco del VI Congreso Colombiano de Historia realizado en 1987 animó el ejercicio investigativo de los historiadores y fomentó la divulgación de investigaciones y métodos para la generación de conocimiento en el área de la historia. Igualmente, en esa misma década, la Universidad de los Andes le daría vida a la revista *Historia Crítica*, otro portal de divulgación académico para las nuevas voces que con sus tesis, artículos y reseñas aportarían considerablemente a este nuevo enfoque investigativo de ver y enseñar la historia. Sin embargo, en el nivel académico del bachillerato, el panorama era diferente. Tanto profesores como directivos seguían reforzando en clase de Historia la misma metodología de antaño.

De manera que Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe, dos reconocidos historiadores que para la fecha contaban con gran experiencia en la enseñanza de la historia en un nivel de educación superior, rindieron un informe sobre este tema en particular titulado «Claves para la enseñanza de la Historia» para que se tuviera en cuenta en la reforma curricular derivada del decreto 1002 de 1984. Con este documento buscaron replicar en los colegios el mismo método que ellos y sus colegas implementaban en las universidades, una propuesta metodológica centrada en el estudiante y, especialmente, en su capacidad de análisis y comprensión del contexto, dejando a un lado la mera acumulación de información, de fechas y prohombres. Entretejiendo la asignatura de Historia con otras áreas del conocimiento, especialmente con la geografía. Con ello buscaban ampliar el horizonte de conocimiento de los estudiantes.

Estas indicaciones sugeridas al MEN se enfocaron en cuatro aspectos puntuales: objetivos, sugerencias metodológicas, contenidos y bibliografía. El nuevo objetivo de la asignatura de Historia era la preparación de las nuevas generaciones para actuar en una democracia participante¹⁴. Recordemos que en 1984 Colombia vivía un momento crucial en el tema de participación ciudadana, pues en este año el gobierno nacional estaba en el primer proceso de paz con la guerrilla de las FARC, que tendría como uno de los resultados, la creación de la Unión Patriótica (UP). De modo que las sugerencias que hicieron ambos historiadores para que fueran implementadas en la reforma curricular propuesta por el MEN eran muy pertinentes para el contexto social que se planteaba en el país. Además, era un camino alternativo para que la enseñanza de la historia se enrutara diferente, sin que perdiera su rumbo de ser formadora

12 Julio Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método* (Barcelona: Crítica, 1995), 105.

13 Véase Marc Bloch, *Introducción a la Historia*, 1ª reimpresión, trad. de Pablo González Casanova y Max Aub (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982).

14 Acevedo y Samacá, «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales», 233.

de ciudadanías. La Historia tendría que ocuparse de la formación en valores «morales, vitales y científicos» como la tolerancia, el amor a la verdad, el sentido de la realidad y el rigor para emitir juicios sobre personas, colectivos y circunstancias¹⁵.

Si bien, esta reforma curricular avizoró un nuevo panorama para la enseñanza de la historia enmarcado en un escenario dialógico entre el estudiante, el relato histórico y su realidad social, no se dio como se esperaba y solo se implementó en la educación básica y media. La reforma curricular modificó de manera drástica la asignatura de Historia y, al parecer, el MEN no tuvo en cuenta las recomendaciones hechas por los académicos. El decreto 1002 de 1984 suprimió la asignatura de Historia quitándole su carga académica y la intensidad horaria independiente que tenía, y la agrupó con geografía, democracia y constitución política en el aglomerado de las ciencias sociales¹⁶.

Los planes de área de la asignatura de Historia, sus respectivos contenidos y su implementación dentro de las aulas quedó sujeto al desarrollo propio de las de ciencias sociales, tal como lo indicó la Ley 115 de febrero 8 de 1984, por la cual se expidió la ley general de educación¹⁷. De esta manera, las instituciones educativas, teniendo en cuenta las disposiciones de Ley y atendiendo a los lineamientos particulares de la misma, establecieron el currículo y el plan de estudios particular, y determinaron los objetivos por niveles, grados y áreas; asimismo la metodología y la carga académica de las asignaturas¹⁸. Por lo tanto, los docentes de ciencias sociales cargaron con la responsabilidad educativa de implementar la enseñanza de Historia y decidir el enfoque curricular de sus clases. Para la década de los noventa, tanto los textos como el abordaje metodológico de los mismos no tuvo ninguna modificación en su marco teórico y:

... tanto en los programas oficiales como en los libros de texto se continuó bajo la misma estructura organizativa del relato histórico nacional de los años anteriores: lineal, secuencial y fundada en la interpretación de los manuales y libros de texto de la primera mitad del siglo XX¹⁹.

La enseñanza de la Historia en el siglo XXI

El nuevo siglo traería consigo nuevos textos en materia de historia y de cómo enseñarla. Uno

15 Jaime Jaramillo y Jorge Orlando Melo, «Claves para la enseñanza de la Historia», *Didácticas*, n.º 35, (1997): 4.

16 Enrumado en la política de mejoramiento de la calidad educativa, el MEN elaboró un discurso que fundamentara filosófica, pedagógica y políticamente la transformación educativa que el país necesitaba –según el gobierno– para enfrentarse a los nuevos tiempos. Brevemente, la integración se basó en los principios de la descentralización y la búsqueda del desarrollo socioeconómico regional. La vida en democracia y el desarrollo material eran los hilos conductores de todo el sistema educativo [...] Acevedo y Samacá, «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales», 234.

17 Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales [...] Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia [...]

18 Congreso de la República de Colombia, Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

19 Acosta y Aponte, «Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar», 27-28.

de ellos se escribió por el año 2004, titulado *Rutas pedagógicas de la historia*, este documento compiló varios textos de importantes historiadores como Mauricio Archila Neira y su texto «El historiador y la enseñanza de la historia». También participaron los historiadores Diana Obregón y Bernardo Tovar Zambrano, cada uno con un texto independiente titulados «Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá» y «La historia en el aula», respectivamente. Este último texto destaca en especial la relación entre el aula, la investigación histórica y la enseñanza–aprendizaje de la historia²⁰.

En materia de revistas científicas ya se contaba con un dossier de portales muy variado entre los que se destacan *Historia y Sociedad* (1994) de la Universidad Nacional sede Medellín; *Historia y Caribe* (1995) de la Universidad del Atlántico; *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* (1995) de la Universidad Industrial de Santander; *Fronteras de la Historia* (1997) del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAH). Ya para el nuevo siglo, aparecerían en escena *HISTORELO* (2008) de la Universidad Nacional sede Medellín; *Historia y Memoria* (2010) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; *Memoria y Sociedad* (que dejó de publicar en julio del 2018) de la Universidad Javeriana y la revista *Ciencia Nueva* (2017) de la Universidad Tecnológica de Pereira; por nombrar algunas. De esta manera aumentaron significativamente los escenarios de divulgación sobre la historia y su abordaje tanto metodológico como pedagógico.

Considerando el panorama de la Historia como asignatura en los escenarios educativos del bachillerato en las primeras dos décadas del siglo XXI, el Senado de la República, por medio de la ponente Vivian Morales, determinó la Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017, con que el MEN debería retomar la enseñanza de la historia de manera obligatoria en todos los colegios oficiales del país. Hecho que generó –además de sorpresa por parte de los historiadores– gran expectativa en los estudiantes y varios interrogantes en los docentes de ciencias sociales, pues esta nueva ley no estableció la asignatura de Historia nuevamente dentro del currículo con su respectivo docente como las demás áreas del conocimiento: matemáticas, español, química, inglés, entre otras. Esta obligatoriedad que exige la ley subordinó al docente de ciencias sociales a desarrollar dentro de su planeación de clases la enseñanza de la historia.

Al tener en cuenta el breve repaso historiográfico que reseñamos sobre la enseñanza de la historia en Colombia, uno de los mayores interrogantes que surge con la ley 1874 y que vale la pena resaltar sería: ¿Qué tipo de historia es la que se debería enseñar ahora que resulta obligatoria? Y si nos permitimos otro: ¿Cómo desarrollarla dentro del currículo de ciencias sociales y qué estrategia pedagógica implementar para la enseñanza de la historia? Además, habría que contar con que la mayoría de los docentes de ciencias sociales, o por lo menos un gran número de ellos, no son historiadores propiamente y su formación académica, si bien hace parte de las humanidades, está enfocada en otras ramas del conocimiento como los son filosofía, artes visuales, geografía, etnoeducación, comunicación e informática educativas, por nombrar algunas. De tal forma que su relación con la historia y su enseñanza no estuvo tan presente ni direccionó su proceso de formación profesional.

20 Restrepo, «Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico», 98-99.

Adicionalmente, habría que tener en cuenta que, si bien es plausible el interés por retomar la enseñanza de la historia en las instituciones oficiales del país, esto no determina que los estudiantes tendrán un vasto conocimiento de esta. Tampoco se logrará con su obligatoriedad que los maestros –independientemente de su formación profesional– alcancen el *deber ser* de la enseñanza de la historia que propone Joan Pagès, que consiste «en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico»²¹. Para ello, es necesario comenzar por replantear la metodología que predominó frente a su enseñanza en las últimas décadas y proponer alternativas didácticas y pedagógicas que aporten para alcanzar el objetivo planteado por Pagès.

Sin embargo, desde que se hizo pública la ley 1874 en el país se empezó a trabajar en función de su oportuna implementación en las instituciones educativas, por lo cual, casi un año después, el MEN creó la comisión asesora para la enseñanza de la historia²² bajo el decreto 1660 en septiembre de 2019. En consecuencia, se abrió la convocatoria para su conformación dirigida a todos los escenarios y profesionales de la educación: academias de historia, historiadores, facultades de ciencias sociales o carreras afines o con enfoque histórico. El objetivo principal de la comisión es realizar las recomendaciones para la construcción de los documentos y materiales pedagógicos que orienten el diseño curricular de las ciencias sociales, con énfasis en la historia como disciplina integrada y correlacionada con la ética y la ciudadanía²³.

Esta comisión se ha movilizado por todo el territorio colombiano con la finalidad de conocer los diferentes contextos educativos del país y las variables que hay en los escenarios e instituciones educativas. Además, ha venido realizando una serie de conversatorios, simposios y talleres de divulgación sobre lo que se ha hecho en materia de la enseñanza de la historia, correlacionando su trabajo de campo con el objetivo principal de la comisión. En el marco del xx Congreso Colombiano de Historia desarrollado en la ciudad de Cartagena del presente año, la comisión le entregó a la ministra de educación un documento con las recomendaciones y sugerencias para actualizar los lineamientos curriculares de las ciencias sociales con énfasis en la enseñanza de la historia que, entre otras cosas, busca mejorar los

21 Joan Pagès i Blanch, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», en *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coord. por M. E. Nicolás y J. A. Gómez (Murcia: Universidad de Murcia, 2004): 157.

22 «La Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia es un órgano consultivo que se encargará de dar recomendaciones para actualizar y construir los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada para los establecimientos educativos del país, correlacionada con la ética y la ciudadanía». «El Ministerio de Educación Nacional abre convocatoria pública que dará inicio a la conformación de la Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia estipulado en el decreto 1660 de 2019», Ministerio de Educación Nacional, acceso el 19 de julio de 2021, <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-388402.html?no-redirect=1>.

23 Ministerio de Educación Nacional, decreto 1660 de 2019. Por el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, *D.O.* 51074, <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewdocument.asp?id=30038135>.

Congreso de la República de Colombia, Ley 115 del 8 de febrero de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

enfoques en perspectiva histórica, las didácticas, la evaluación, las condiciones y la oportuna formación de los docentes.

Metodologías para la enseñanza de la Historia: ¿Cómo se ha trabajado en el aula de bachillerato?

Hasta ahora, hemos revisado lo que ha sido la presencia de la historia como asignatura en la educación básica y en el bachillerato, además de hacer un breve repaso sobre la historia como objeto de estudio y divulgación en los diferentes centros académicos de educación superior. No obstante, es pertinente indagar un poco más sobre la implementación de estrategias didácticas que se han utilizado para la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos con la intención de ampliar nuestro conocimiento frente a las formas que se ha trabajado la historia dentro del salón de clase en los últimos años y reconocer algunos de sus aciertos y falencias con la finalidad de reflexionar alrededor de ello.

Uno de los comentarios más comunes y repetitivos con el que nos podemos encontrar frente a la historia y su enseñanza es que esta es una asignatura que los estudiantes, especialmente del bachillerato, no reciben de buena manera, dándole la categoría de aburrida y poco trascendental para su proceso de formación. En efecto, después de analizar una serie de investigaciones frente a la enseñanza de la historia, Joaquim Prats determinó como tendencia que para el alumnado «esta materia no se percibe como importante, que no exige esfuerzo y que no es valorada como relevante en el conjunto de asignaturas del currículo escolar». Teniendo en cuenta esto, los profesores nos enfrentamos ante una de las principales dificultades para enseñar la historia, pues la predisposición que tienen los estudiantes en términos de actitud y percepción frente a la asignatura es un tema que habría de considerar como un reto didáctico, toda vez que nos encontremos frente a grupo²⁴.

Aunque esta situación va más allá de ver el problema en los estudiantes y en su desinterés por la asignatura. Esta dificultad tiene otros matices. El mismo Prats explica que hay algunas variables para entender la desidia «generalizada» que tienen los estudiantes cuando se les pretende enseñar historia, entre las cuales se encuentra la complejidad y el nivel de formalización conceptual de la ciencia histórica, además describe una serie de «dificultades contextuales como la visión social de la historia, la utilización política de la historia y la tradición y formación de los docentes»²⁵. En su documento, el autor amplía el análisis respecto a las dos primeras, exponiendo que el conocimiento histórico, en ocasiones, ha sido tomado como saber erudito para quienes poseen una gran capacidad memorística cual panacea del recuerdo que les permite recordar fechas exactas que identifiquen un acontecimiento importante. Asimismo, explica como los gobiernos y algunos políticos en especial han utilizado la enseñanza de la historia como medio para transmitir sus ideologías, potenciando mitos y

24 Joaquim Prats, «Retos y dificultades para la enseñanza de la historia», en *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, ed. por Porfirio Sanz, Jesús M. Molero y David Rodríguez (Lleida: Milenio, 2017): 19.

25 Prats, «Retos y dificultades para la enseñanza de la historia», 20-24.

epopeyas históricas que les ayudan a reforzar su discurso. Aunque Prats no lo nombra como tal, esto es la implementación de la tan mencionada historia patria para el beneficio propio de un partido político, en especial el partido que esté ostentando el poder.

Finalmente, «la tradición y formación de los docentes» que expone el autor es, a nuestro juicio, una de las razones a la que deberíamos prestarle mayor atención, pues la metodología didáctica empleada por la mayoría del profesorado resulta determinante para cambiar, en gran medida, ese paradigma en los estudiantes de asumir el aprendizaje con la historia como un ejercicio poco interesante. En ese mismo sentido, Joan Pagès afirma (después de hacer una revisión investigativa sobre la enseñanza de la historia en los colegios de España) que la práctica docente actual, además de compleja, no brinda muchas variables didácticas que no estén sujetas al libro de texto, donde predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional²⁶. Esto repercute de manera directa en la actitud e interés que se pueda despertar en los estudiantes cuando se encuentran en la clase de Historia.

Sin embargo, Pagès va más allá de rastrear cómo en su país natal, la enseñanza de la historia se ha implementado en los últimos años. En su artículo se propone analizar una serie de propuestas didácticas, unas creadas desde instituciones oficiales, otras que fueron diseñadas e implementadas por profesionales de la didáctica y la educación. Todo ello con la intencionalidad de reflexionar alrededor del «deber ser» de los profesores de Historia, cuya finalidad, según el autor, debería estar enrutada en la formulación de preguntas y respuestas necesarias para que los alumnos puedan ubicarse en el mundo y participar en su construcción²⁷. De esta manera, los estudiantes tendrán una relación diferente con la asignatura de Historia, entendiéndola como una competencia del saber determinante en la comprensión de su contexto, y reconociéndose como sujetos que participan y posibilitan los cambios sociales.

Naturalmente, hasta el momento ambos autores enunciados son referentes académicos en lo que concierne a la historia y la forma cómo se enseña, principalmente en España. Si bien es cierto que los dos han desarrollado una gran labor investigativa y, por ende, la incidencia que tiene su producción textual y la experiencia pedagógica en otros contextos fuera de España es muy conocida y difundida particularmente en latitudes hispanoamericanas. No obstante, nos permitiremos indagar el objeto de estudio de este par de investigadores españoles en un contexto más próximo al nuestro.

Propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia en el contexto colombiano

Como lo explicamos anteriormente, en Colombia, la enseñanza de la historia estuvo inmersa en una reforma educativa que la marginó parcialmente del currículo obligatorio de clase. Esto determinó, entre otras cosas, que la metodología empleada para su enseñanza estuviera reducida exclusivamente a la utilización del libro de texto como única herramienta didáctica dentro del salón de clase. Carolina Guerrero afirma en su tesis que:

26 Pagès, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», 160.

27 Pagès, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», 161.

Las estrategias implementadas se reducían a operaciones mecánicas y rutinarias enfocadas exclusivamente en el seguimiento acrítico del libro de texto o, en el mejor de los casos, se desarrollaban programas exigidos por parte del plantel educativo para el cumplimiento de una norma²⁸.

Precisamente, la metodología utilizada en las instituciones educativas de Colombia ha predominado la utilización del texto escolar como elemento indispensable para la clase, respondiendo, en gran medida, a las reformas educativas que se dieron alrededor de la asignatura de Historia y su enseñanza. Además, la ausencia de propuestas didácticas en los proyectos educativos institucionales (PEI) permitieron que se prolongara y reafirmara una enseñanza de la historia sujeta a la capacidad memorística de los estudiantes y, a su vez, los profesores asumieron una postura muy vertical en la transmisión del conocimiento, posicionando a los alumnos como el símil de un recipiente vacío carente de información histórica que necesitaba llenarse.

En efecto, esto fue una forma válida de enseñar la historia si recordamos que su objetivo principal era formar una generación de ciudadanos que tuvieran cohesión nacional representado en un sentimiento patriótico. No obstante, entendemos que las demandas pedagógicas que exige esta nueva generación de ciudadanos trascienden los límites territoriales de un Estado nación y se insertan en una lógica de mundo globalizado, donde el discurso de la globalización supera las perspectivas patrióticas de los Estados nación condenando con ello las naciones, los nacionalismos, la cultura nacional y todo lo que esté ligado a ellas²⁹. Además, esta metodología reduce cualquier otro tipo de posibilidades didácticas para trabajar con los estudiantes alrededor de la asignatura de Historia, y es menester que los docentes nos apropiemos de ella y de su implementación en clase con propuestas didácticas que no se reduzcan al libro de texto y que fomenten un espíritu investigador en los estudiantes.

Independientemente de las políticas o leyes que promuevan, deroguen o modifiquen el «deber ser» de la historia en la escuela, los docentes son los que tienen la posibilidad y la responsabilidad de darle a la historia el giro pedagógico necesario para potenciar el proceso de formación académico de sus estudiantes, sea porque haya leyes que promulguen su autonomía o no³⁰. Es por ello que nos parece pertinente que los docentes de ciencias sociales –especialmente cuando asuman la cátedra de Historia– piensen en proponer estrategias didácticas que posibiliten, como lo indica Betancur, «que el profesor busque trascender los principios didácticos que han orientado históricamente una enseñanza de las ciencias sociales centrada en la trasmisión directa de contenidos por medio del marcador, el tablero y el libro de texto», y lo direccionen hacia formas más alternativas³¹. Hay que fomentar en el docente la necesidad

28 Carolina Guerrero, «La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007» (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2011), 26, <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>.

29 Renán Vega, «Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial». *Folios*, n.º 27, (2008): 37.

30 Albeiro Pescador, «Del archivo a la web: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato» (tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2018).

31 Betancur, Luis Bernardo, «Las prácticas didácticas de los maestros de ciencias sociales y su incidencia en el interés de los estudiantes por el área en cuatro instituciones educativas de Santiago de Cali», *Ciencia Nueva, Revista de Historia y*

de dar el giro pedagógico para que la enseñanza de la historia salga del marco exclusivo del libro de texto y se inserte en la mentalidad propositiva de los estudiantes. De esta manera, plantear escenarios de discusión alrededor del saber histórico y asumir a los estudiantes como sujetos participativos y constructivos de lo que ocurre en su entorno, donde «puedan no solo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa: en su vida»³².

Propuestas como la de Albeiro Pescador *Del Archivo a la WEB* y la de Martha Álvarez de llevar la Historia Local al aula como un *guion para la puesta en escena de una propuesta didáctica*, y el análisis y caracterización que hace a bien Luis Bernardo Betancur en su artículo, son tan solo algunas iniciativas que se desarrollaron en nuestro contexto más próximo. Por ello, motivan y propenden a que los profesores del área de ciencias sociales se replanteen el ejercicio docente en términos didácticos, de manera que sean ellos mismos quienes diseñen su material pedagógico. Frente a este contexto, me atrevo a proponer que el cine entendido como herramienta pedagógica es un gran aliado para el docente, ya que le permite una gama de posibilidades metodológicas para implementar la enseñanza de la historia en clase. Por lo tanto, me parece importante indagar cuál ha sido la relación que ha tenido el cine dentro de los escenarios académicos y por qué es posible implementarlo como apoyo pedagógico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia

No podemos negar que el cine constituye una de las más importantes expresiones de la sociedad y que está muy presente en la vida de las personas como lo han sido los libros; pero a diferencia de ellos, el cine tiene, como pocas disciplinas artísticas, una enorme capacidad de universalizar los significados construyendo la interpretación de nuestras propias experiencias históricas³³. En ese sentido, toda película es una interpretación que puede compararse con otras visiones de un mismo acontecimiento, y que se puede hacer a partir de la lectura de los textos, al igual que lo visionado en otras películas, como lo plantea Pablo Iglesias en su libro *Maquiavelo frente a la gran Pantalla*. Ahora bien, si conectamos lo anterior con el ejercicio mismo de la enseñanza de la historia, es posible plantear que nuestra realidad social es un fenómeno complejo, contradictorio, extenso y difícil de aprehender, pero que puede ser explicado de diversas maneras, dependiendo del lugar de enunciación desde el cual se aborde. En consecuencia, nuestro lugar de enunciación es la educación, como educadores somos formadores y nuestra misión es lograr que los estudiantes comprendan su realidad social, desde nuestro campo específico de las ciencias sociales. De tal manera que, durante el acto educativo que es la enseñanza de la historia, el cine se convierte en un gran aliado para lograr ese objetivo. Además, si podemos incentivar el manejo didáctico del cine como una herramienta pedagógica que permite un acercamiento a las problemáticas sociales, al desarrollo intelectual

Política 4, n.º 2 (2020), 11, <https://doi.org/10.22517/25392662.21851>.

32 Martha Nora Álvarez, «La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica», *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 34 (2002): 153.

33 Pablo Iglesias, *Maquiavelo frente a la gran pantalla*. Cine y Política (Madrid: Akal, 2010), 25.

y al reconocimiento de nuestro pasado, entonces le quitaríamos con ello la exclusividad al libro de texto guía como único elemento que transmite conocimiento en la clase de Historia.

Naturalmente, hay que reconocer que el cine es sin duda un mecanismo de difusión poderoso que incluso puede crear otras realidades. Gabriel García Márquez en su famosa obra *Cien años de Soledad*, hace referencia al cine como «una máquina de ilusión». Pero entendemos que esta máquina de ilusión que nombra el escritor es una fabricadora de realidades que hace parte de la ficción que crea el cine. Sin embargo, estas «realidades» son susceptibles de ser observadas, analizadas y, lo mejor, comparadas con la realidad social que vivimos. De manera que, en términos pedagógicos, lo que habría que hacer con el cine en el aula es lo mismo que hace un investigador social con su objeto de estudio durante el ejercicio investigativo. Al igual que el objeto de estudio de un investigador, el cine provee nuevo conocimiento y como tal está sujeto al debate pedagógico que suscitan las clases, especialmente las clases de Historia. En ese sentido, es viable relacionar el relato histórico con el relato cinematográfico, siendo este último la herramienta que permite visibilizar lo que se puede encontrar en el objeto de investigación. Alberto Martínez y Henry Orozco clarifican un poco más al respecto y plantean que:

Sabemos que los campos de visibilidad son irreductibles al lenguaje, sin embargo, es tarea de la investigación esforzarse en usar sus herramientas tanto para decir como para hacer ver. Cine e investigación coinciden en este punto: muestran lo que construyen y objetivan, no se puede hablar de lo que no muestran³⁴.

Del mismo modo, cine e historia coinciden como factores determinantes para comprender, en gran medida, la realidad social en la que se desarrollaron algunas sociedades específicas, y que terminaron convirtiéndose en Estados nación. Asimismo, el devenir histórico de estas sociedades o de alguna problemática social específica se puede observar, analizar y representar a través de las producciones cinematográficas. Robert Rosenstone se refiere a la relación entre el séptimo arte, la historia y el desafío que tienen los historiadores para conjugar el ejercicio historiográfico con el cine como fuente de conocimiento. Plantea una relación interesante entre el historiador y los medios audiovisuales, que es pertinente resaltar en este momento. Rosenstone expone que el historiador debe comenzar a pensar la forma de usar todas las posibilidades del medio para transmitir información, mezclando imágenes y palabras en combinaciones contrastantes, y (quizá) creando estructuras analíticas que incluyan elementos visuales³⁵. Igualmente, Javier Zubiaur Carreño afirma que el cine puede servir como una fuente documental, que tanto el historiador como el docente pueden utilizar. El primero para su proyecto de investigación y el segundo para la explicación y ejemplificación de un tema en particular que se esté viendo en el aula³⁶. Atendiendo a ello, se podría implementar el cine

34 Alberto Martínez y Jhon Henry Orozco, «Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder», *Revista Colombiana de Educación*, n.º 63 (2012): 50.

35 Robert Rosenstone, «La historia en imágenes/la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla», *Istor*, n.º 20 (2005): 107.

36 Francisco Javier Zubiaur, «El Cine como fuente de la Historia», *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n.º 8 (2005).

como fuente de conocimiento en el salón de clases y como recurso didáctico que potencialice el proceso de enseñanza–aprendizaje de la historia.

Por otra parte, Román García Fernández, en su artículo «El cine como recurso didáctico» plantea que el cine establece marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías dándonos información que desde otros parámetros sería costoso recrear³⁷. Partiendo de esta premisa que plantea García Fernández, el cine resulta ser un insumo valioso al momento de explicar un acontecimiento importante que ocurrió en el pasado, pues nos permite recrear a través del audiovisual una parte sobre ese acontecimiento, una perspectiva diferente de la que se encuentra en los textos y en las guías didácticas escolares. Adicionalmente, y con el ánimo de fortalecer el debate teórico, Marc Ferro plantea que a través de la imagen el cine posibilita un análisis del pasado que otras manifestaciones no logran³⁸. Los planteamientos de Ferro resultan significativos si se piensa fomentar un proceso de enseñanza–aprendizaje a través del cine, que sea enclave de la cultura audiovisual en el aula con la que los estudiantes interactúan permanentemente. Ello brinda la posibilidad de pensar que el cine tendrá mayor aceptación por parte de los estudiantes, toda vez que en la actualidad hay una marcada sobreexposición a los contenidos audiovisuales. Por lo que con frecuencia son las imágenes, más que lo escrito, las que marcan la memoria y la comprensión de las nuevas generaciones³⁹. Efectivamente, el cine es una interesante estrategia pedagógica que se adapta fácilmente a las demandas educativas actuales y amplía tanto las posibilidades de enseñarla como también el horizonte didáctico del ejercicio docente, pensando en función de mejorar la metodología empleada por las instituciones educativas en la clase de Historia.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la utilización de películas en clase implica una responsabilidad teórica–didáctica para el docente, pues este es un ejercicio pedagógico que fácilmente podría verse subvalorado y, en ocasiones, reducido a la mera proyección del audiovisual sin ningún aterrizaje teórico o explicación por parte del docente sobre la relación entre el tema que se está discutiendo en clase con la película. Esto llevaría a que el cine pase a un segundo plano en términos pedagógicos, y termine siendo utilizado como un elemento distractor o de entretenimiento para que los estudiantes vean una película en el transcurso de la clase. Si esto ocurre, tanto la selección de esta película como la reflexión que suscita su contenido audiovisual no dará lugar en el acto educativo.

Por lo tanto, el rol del docente es decisivo. Es quien dirige la clase e identifica el tema o la problemática que se quiera abordar desde allí, el formato de la película (corto, medio o largometraje) y su enfoque (ficción o documental). Posibilita el espacio para que los estudiantes aporten al desarrollo del tema y propongan productos audiovisuales que se relacionen con él. Además, el docente se encarga de socializar, junto a los estudiantes, las reflexiones finales dentro del escenario pedagógico. Entendiéndolo así, el docente puede establecer objetivos alcanzables dentro de la unidad temática que está trabajando y permite potenciarlos en el com-

37 Francisco Román, «El cine como recurso didáctico», *Eikasía. Revista de Filosofía* n.º 13 (2007): 123.

38 Marc Ferro era denominado por José María Caparrós Lera como el maestro de la utilización del arte cinematográfico como fuente de la ciencia histórica y como medio didáctico de la historia contemporánea.

39 Marc Ferro, *El cine, una visión de la Historia*, 2º ed. (Madrid: Akal, 2003).

ponente cinematográfico a través de actividades como el planteamiento de preguntas clave antes de la proyección, y que se puedan responder con el recurso de la película. Pedro Bustos Betanzo amplía esta idea y propone que:

El cine y lo audiovisual contribuirían a la concreción de unidades autodirigidas, revisión, comparación y retroalimentación de los contenidos, así como la acomodación a los distintos segmentos de saberes y con esto la flexibilización a los procesos de instrucción y aprendizaje. Así como colaborar con el proceso de contextualización que fije el profesor como meta o propósito de sus actividades en la relación de contenidos y habilidades diagnosticados⁴⁰.

Implementado de esta forma, el cine sirve como punto de referencia para que los estudiantes potencien sus habilidades perceptivas, críticas, de ideologización y descubrimiento desde el audiovisual, siendo cada vez más sensibles a la indagación de su realidad y su contexto más próximo, así como el más lejano. De esta manera, se podría plantear que el cine es por sí mismo el vehículo que moviliza a los estudiantes hacia los aprendizajes significativos que, de acuerdo con David Ausubel, son los aprendizajes que surgen al momento que los estudiantes logran relacionar los conocimientos previos que tienen con los conceptos e ideas que se le quiere enseñar, entendiendo que en este proceso de enseñanza no debe ser de modo arbitrario ni menos que el aprendizaje se haga «al pie de la letra».

Un aprendizaje significativo sugiere que el contenido que se vaya a enseñar tenga la suficiente intencionalidad (o falta de arbitrariedad) para que el estudiante genere un criterio de relacionabilidad no arbitrario. De tal manera que le permita establecer un aprendizaje significativo, en la medida que pueda relacionar el nuevo contenido con los conocimientos anteriores y logre incorporarlos a la estructura mental que posee el estudiante⁴¹. En ese sentido, el cine es un movilizador de aprendizajes significativo. Dada su condición audiovisual, permite acercar un nuevo conocimiento de manera sugerente y no arbitraria a los estudiantes con el cual ellos puedan fácilmente relacionarlo con su entorno, y de esta forma adquiera un nuevo significado para ellos.

Por consiguiente, los estudiantes que interactúen con el cine dentro de su proceso de aprendizaje tendrán la posibilidad de experimentar una variante didáctica que los acerque al conocimiento de los contenidos que tienen que ver durante la clase. A su vez pueden relacionar los conocimientos previos adquiridos en otros escenarios de formación (la vereda, el barrio, la casa, la familia, entre otros) con lo que se presenta en la pantalla. Así fortalecen su capacidad de análisis y comprensión, no solo de los contenidos audiovisuales, sino también de su realidad más próxima, propiciando los anhelados aprendizajes significativos mediante

40 Pedro Bustos, «El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula» (comunicación presentada en Congreso Iberoamericano de educación, Buenos Aires, Argentina, 13–15 de septiembre de 2010), 6. https://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf.

41 David Paul Ausubel, Joseph Donald y Helen Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª. ed. (México: Trillas, 1983).

la fruición filmica, asumiéndolo como una finalidad didáctica⁴².

Todo ello es posible siempre y cuando la implementación del componente cinematográfico dentro de clase sea un ejercicio pensado y dirigido por el docente, donde se logre explotar su capacidad didáctica dentro del escenario educativo y emplearlo como un apoyo en el proceso enseñanza–aprendizaje. Hay que resaltar, como ya se mencionó, la elección de las películas no puede ser un elemento ajeno a la preparación de clase si no se quiere incurrir en un error metodológico que no ayude a la comprensión de la temática. Por el contrario, la elección del filme tiene que estar directamente relacionado con el contenido teórico que se tiene que explicar previamente a la proyección de la película. Trabajar con el cine en clase, a partir de un corpus cinematográfico previamente seleccionado, les dará a las películas escogidas una mayor riqueza y fiabilidad que el simple gusto personal que se tiene hacia un film cualquiera, o que sea escogida de manera acelerada o improvisada, pues como lo afirma Javier Fernández Sebastián: «Acertar con la película más adecuada que ha de servir como centro de interés para determinado tema es, indudablemente, uno de los pilares fundamentales para poder apoyar un buen trabajo didáctico»⁴³.

Atendiendo a esto, María Silva Sierra, nos invita a pensar en las capacidades pedagógicas del cine bajo una buena implementación metodológica que cumpla con las características de los educandos, que sea acorde al currículo y a los imperativos de la planificación didáctica, para evitar caer en el error de presentar una película que no encaje dentro de los objetivos alcanzables de los contenidos que se quieren enseñar. La autora nos explica que:

... la idea de que el cine, de por sí, posee una dimensión educativa o formativa, ya que interviene sobre la comprensión del mundo de los espectadores, impacta, proporciona goce estético, emociona, etc. La cuestión reside en dejar claro cuáles deben ser las operaciones pedagógicas necesarias para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo⁴⁴.

A modo de cierre

Finalmente, el cine inmerso en el aula ha sido una herramienta utilizada en diferentes escenarios académicos, especialmente, en el área de las humanidades. Ha sido articulado con algunas asignaturas, como Ciencias Sociales, Ética y Valores, Filosofía, Español y Competencias Ciudadana; asimismo con problemáticas sociales como la violencia, racismo, drogadicción y cuestiones de género, por nombrar algunas. Donde ciertamente ha permitido que la triada docente–estudiante–aprendizaje se torne más fluida y significativa para el estudiante y fortalezca las habilidades y destrezas de los docentes para que estos logren diseñar estrategias metodológicas en pro de mejorar la calidad en su hacer profesional.

42 Jaqueline Gómez, «Enseñar y aprender con cine». *Academia.edu*. https://www.academia.edu/23245822/Ense%C3%B1ar_y_aprender_con_cine.

43 Javier Fernández, *Cine e Historia en el aula*, 2° ed. (Madrid: Akal, 1994): 107-108.

44 María Silva, «Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica», *Educação, Porto Alegre*, n.º 2, (2012): 234.

Así pues, en lo que respecta a la enseñanza de la historia que tanto hemos reseñado en estas páginas, y teniendo en cuenta que nuestro objetivo pedagógico como docentes es diseñar alternativas metodológicas que posibiliten la creación de nuevos materiales didácticos en mejora de la enseñanza de la historia, el cine resulta ser un gran aliado para concretarlo. El cine inmerso en la enseñanza de la historia permitirá que el docente modifique la forma como esta se estuvo implementando en los últimos años, cambie la perspectiva de los estudiantes de ver la asignatura de historia como «aburrida» y los encamine hacia una apertura mental que les posibilite ampliar su concepción del mundo y les potencialice sus habilidades en observación, análisis y creación. Por lo tanto, hará que la metodología tradicional de enseñar como un ejercicio memorístico, repetitivo y vacío de interpretación, deje de ser la única forma y, con el apoyo del cine en la clase de historia, nos acerquemos a lo planteado por Josep Fontana, quien afirma que con la historia se logra enseñar a pensar históricamente. Ello no implica que los estudiantes se mantengan permanentemente aferrados al pasado, sino, por el contrario, que usen lo aprendido en él para tratar de entender mejor el mundo en que vivimos, así como su presente y su contexto más próximo⁴⁵.

Finalmente, el cine permite que el docente se atreva «a innovar estas enseñanzas y se sepa ubicar ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información»⁴⁶. Además, es una experiencia renovadora, pues abre un abanico de posibilidades metodológicas para fortalecer el hacer pedagógico.

Referencias

- Acevedo, Álvaro y Gabriel Samacá. «La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62, (2012): 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>.
- Acosta, Wilson y Jorge Aponte. «Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar». *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018): 24 - 31.
- Álvarez, Martha Nora. «La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica», *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 34, (2002): 151-164. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5928/5338>
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Aróstegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.
- Ausubel, David Paul, Joseph Donald y Helen Hanesian. *Psicología educativa: un punto de vista*

45 Josep Fontana, «Para qué enseñar historia», *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018): 11.

46 Pagès, «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», 158.

cognoscitivo, 2ª. ed. México: Trillas, 1983.

- Betancur, Luis Bernardo. «Las prácticas didácticas de los maestros de ciencias sociales y su incidencia en el interés de los estudiantes por el área en cuatro instituciones educativas de Santiago de Cali». *Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política* 4, n.º 2 (2020), 25-45, <https://doi.org/10.22517/25392662.21851>.
- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*, 1ª reimpresión. Traducción de Pablo González Casanova y Max Aub. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Bustos, Pedro. «El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula». Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina. 13-15 de septiembre de 2010. https://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf.
- Fernández, Javier. *Cine e Historia en el aula*. 2º ed. Madrid: Akal, 1994.
- Ferro, Marc. «El cine, una visión de la Historia», 2º ed. Madrid: Akal, 2003.
- Fontana, Josep. «Para qué enseñar historia». *Educación y Cultura*, n.º 127, (2018): 8-14.
- Gómez, Jaqueline «Enseñar y aprender con cine». *Academia.edu*. https://www.academia.edu/23245822/Ense%C3%B1ar_y_aprender_con_cine.
- Guerrero, Carolina. «La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007». Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2011. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>.
- Iglesias, Pablo. *Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y política*. Madrid: Akal, 2010.
- Jaramillo, Jaime y Jorge Orlando Melo. «Claves para la enseñanza de la Historia». *Didácticas*, n.º 35, (1997): 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5421>.
- Lenis, César Augusto. «Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911». *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 58, (2010): 137-151.
- Martínez, Alberto y Jhon Henry Orozco. «Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 63 (2012): 49-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a4.pdf>.
- Melo, Jorge Orlando. «Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial». *Revista de Estudios Sociales*, n.º 4, (1999): 9-22. <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>.
- Pagès i Blanch, Joan. «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia». En *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coordinado por M. E. Nicolás y J. A. Gómez, 155-178. Murcia:

Universidad de Murcia, 2004.

Pescador, Albeiro. «Del archivo a la web: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato». Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

Prats, Joaquim. «Retos y dificultades para la enseñanza de la historia». En *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, editado por Porfirio Sanz, Jesús M. Molero y David Rodríguez, 15-33. Lleida, Milenio, 2017.

Rocha, Silvia Juliana. «La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX». Trabajo de grado. Universidad Industrial de Santander, 2008. https://nanopdf.com/download/la-escritura-de-los-manuales-escolares-de-historia-en-colombia_pdf.

Restrepo, Juan David. «Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico». *Revista Ciencias Sociales*, n.º 161, (2018): 91-102.

Román, Francisco. «El cine como recurso didáctico». *Eikasía. Revista de Filosofía*, n.º 13 (2007): 121-127. <https://www.revistadefilosofia.org/13-08.pdf>.

Rosenstone, Robert. «La historia en imágenes/la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla». *Istor*, n.º 20 (2005): 91-108. <http://www.istor.cide.edu/revistaNo20.html>.

Silva, María. «Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica». *Educação, Porto Alegre*, n.º 2, (2012): 233-240. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84823364011.pdf>.

Silva, Orlando. «Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia 1976 – 1994». Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

Vega, Renán. «Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial». *Folios*, n.º 27 (2008): 31-50.

Zubiaur, Francisco Javier. «El Cine como fuente de la Historia». *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n.º 8 (2005): 205-219. <https://revistas.unav.edu/index.php/myc/article/view/33743/28725>.