



Hans Holbein "El joven", Los *Embajadores* (Detalle), 1533.
Pintura al temple y a la resina sobre madera.

LA HISTORIA LOCAL: UN GUIÓN PARA LA PUESTA EN ESCENA DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA



**LA HISTORIA LOCAL: UN GUIÓN PARA LA PUESTA EN ESCENA DE
UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

Este artículo presenta una estrategia didáctica para la enseñanza de la historia (historia local, barrial), como una posible vía de encuentro entre la teoría y la didáctica de dicha disciplina, encuentro en el que subyace el interés por enseñar una historia coherente y "útil" en la cual los alumnos logren articular la teoría y la práctica, o los contenidos aprendidos en la universidad con su mundo "real".

**L'HISTOIRE LÓCALE: UN SCÉNARIO POUR LA MISE EN SCÈNE D'UNE
STRATÉGIE DIDACTIQUE**

Cet article présente une stratégie didactique pour l'enseignement de l'histoire (histoire locale, de quartier...), comme une voie possible de rencontre entre la théorie et la didactique de cette discipline, rencontré dans laquelle sous-jace l'intérêt pour enseigner une histoire coherente et "utile" où les élèves réussissent à articuler la théorie et la pratique, ou les contenus acquis à l'université avec leur monde «réel».

**LOCAL HISTORY: A SCRIPT FOR SETTING A
TEACHING STRATEGY**

This article presents a teaching strategy to teach History (local, from the neighborhood), as a possible way to meet theory and teaching practice of History, an encounter that underlies the interest to teach a coherent and "useful" History where students succeed articulating theory and practice, or contents learned in the university with their "real" world.

Enseñanza de la historia, didáctica de la historia, historia local, el barrio, historias del barrio. Teaching of History, local history, neighborhood, stories from the neighborhood.

LA HISTORIA LOCAL: UN GUIÓN PARA LA PUESTA EN ESCENA DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

PUNTO DE PARTIDA

Existe mucha insatisfacción entre los docentes con las maneras tradicionales o con las puramente activistas de enseñar historia. Esto ha promovido esfuerzos de maestros, técnicos e investigadores en función de generar propuestas alternativas en la enseñanza del área. Si bien estos intentos renovadores formulan objetivos encomiables, no logran una consistencia que permita formular estrategias efectivas, quizá porque no han considerado, entre otros asuntos, la reflexión académica sobre el problema del desencuentro entre la investigación histórica y su didáctica.

Autores como Renán Vega Cantor (1998), Henry Pluckrose (1996) y María José Sobejano (1993), han ubicado este desencuentro en el retraso relativo de la enseñanza de la historia con respecto al desarrollo de la investigación histórica. Vega Cantor, en particular, hace alusión al hecho de que si bien los adelantos de la investigación histórica -en los ámbitos mundial, latinoamericano y colombiano- han ampliado y modificado las interpretaciones sobre la evolución de los pueblos, y han transformado el carácter de la disciplina histórica,

no han repercutido de la misma manera en la enseñanza de la investigación, la cual, en forma general, sigue regida por concepciones anticuadas, como si los avances historio-gráficos no la afectaran.

Ese desencuentro entre la investigación histórica y su didáctica, es un elemento que ha influido, negativamente, en la capacidad para enseñar una historia coherente, "útil" y de interés para el alumno, así como en la dificultad de éste para adaptar la teoría a la práctica. De la constatación de este desencuentro surge la propuesta de hallar una posible vía que permita superarlo en la práctica: la investigación de la historia local, en el ámbito barrial, apoyada en los requerimientos disciplinares de la historia y en los presupuestos del constructivismo, una teoría que, en su punto central de la búsqueda de significados, se constituye en un correlato de la estrategia didáctica que proponemos.

La historia local incorporada como estrategia didáctica a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia en el ámbito universitario,¹ ofrece interesantes posibilidades,

* La autora es historiadora de la Universidad Nacional-Medellín. Magíster en Historia de la misma universidad. Actualmente es docente de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Licenciatura en Ciencias Sociales). Dirección electrónica: marjori@epm.net.co

¹ En Medellín, la historia local, en el ámbito barrial, no surge en la esfera académica universitaria. Surge como una propuesta de organizaciones no gubernamentales como Corporación Región, quien ha propiciado experiencias escolares con las historias de barrio en la educación secundaria. Asimismo, en la esfera oficial, desde la Secretaría de Desarrollo Comunitario se ha promovido el concurso "Escriba la historia de su barrio", buscando la construcción de un sentido de pertenencia de los pobladores a sus respectivos barrios.

pues la universidad es una institución vital que interactúa con la sociedad y, por ende, con el barrio como el entorno local más inmediato de los estudiantes. En esa medida sirve de vínculo entre éstos y el medio en que viven; puede ser un punto de articulación cultural para grupos comunitarios; puede constituirse también como un proyecto de recuperación de la *memoria colectiva*, y contribuir a la solución de conflictos sociales. Estas direcciones, sin duda, plantean la apertura de nuevas relaciones del salón de clases y del texto de historia y la historia tradicional, salvando la brecha existente entre lo académico y la comunidad, y superando, igualmente, la frecuente apatía de los jóvenes por las clases y los textos de historia.

SEÑALES PARTICULARES DEL ESCENARIO LOCAL

La investigación histórica desde lo local se inscribe dentro las formas actuales de hacer historia, que forman parte de la renovación historiográfica francesa conocida como la *nouvelle histoire*.² Tal renovación consiste en un desplazamiento de un "paradigma tradicional" que privilegia el análisis "objetivo" y "neutral" de los fenómenos sociales, hacia formas mucho más fáciles de integrar y de comprender, permeadas por la subjetividad del historiador y la influencia que en él ejerce el contexto socio-cultural.

La historia local basa su interpretación en la reducción de la escala de observación de lo macro a lo micro, de lo global a lo local,³ en problemas y fenómenos sociales que apuntan

hacia el hombre y la mujer de carne y hueso, hacia los seres humanos y sus intenciones, hacia la gente de casa y sus maneras de pensar y de vivir. Es una historia que se instala al interior de las fronteras del *espacio recorrible* de las personas (barrios, veredas, corregimientos y municipios pequeños) y que interactúa con la memoria colectiva de la comunidad y de los sujetos llanos y corrientes que la componen: una historia que se sitúa en el hemisferio inferior y microscópico de la sociedad, habitado por ciudadanos reales.

La historia local invita a revalorar la idea de una historia heroizante, hecha por individuos que están por fuera de los ámbitos conocidos. Aquella transita por los territorios de lo específico, superficie cubierta por lo uniforme (lo global) y en esa medida, es una fisura de los poderes globalizantes, de los discursos totalizantes, de los grandes relatos propuestos por la Historia Universal. Entra en tensión con la denominada *historiografía tradicional*, que se caracteriza por su inspiración positivista, su estilo enciclopédico y por llevar el conocimiento histórico que se enseña en la escuela, al plano de lo abstracto de lo temporal y espacialmente alejado de los intereses reales y concretos de los estudiantes. Tal historiografía es un *saber* respecto del cual resulta muy difícil establecer lazos de identificación, pertinencia o validación, pues se centra en lo *repetitivo* del conocimiento, excluyendo el hallazgo de sentidos, de coherencia, orden y unidad de diversos acontecimientos y fenómenos tal como los percibe una mente que comprende, y que por tanto tiene la posibilidad de crear algo nuevo.

2 La Nueva Historia aparece vinculada, para muchos, a los nombres de Luden Febvre y Marc Bloch, fundadores en 1929 de la revista *Anuales d'histoire Economique et Sociale*, y al nombre de Fernand Braudel, protagonista de la generación siguiente. Empero, en el combate contra los rankeanos, los historiadores de *Anuales* no estuvieron solos. Desde gran Bretaña y Alemania también se escucharon voces de rechazo hacia la narración de sucesos en cualquier tipo de historia estructural.

3 En el momento actual de transición histórica donde emerge una creciente tensión entre lo global y lo local, se ha hecho evidente el desconocimiento de los procesos locales y la necesidad de que los ciudadanos reales se apropien de su papel de actores históricos generadores de cambios por venir.

La investigación en el ámbito local produce importantes cambios en la forma de contemplar el pasado. Además de acercarnos a los métodos e intereses temáticos de otras ciencias sociales (antropología, sociología, geografía, etc.), sirve para promover el conocimiento interior, al hacer que los estudiantes participen en la investigación histórica en condición de actores históricos capaces de soñar y hacer posibles futuros.

Así, investigar desde lo local significa, como lo sugieren los actuales lineamientos curriculares para el área de sociales, recuperar la finalidad de la educación y de las ciencias sociales: «comprender el mundo, vivirlo y transformarlo» (Ministerio de Educación Nacional, 2002, 34), actividades que promueven la formación de ciudadanos con capacidad de optar, de asumir, a la manera como lo plantea Estanislao Zuleta, la angustia de pensar por sí mismos. Es esta una vía que abre la posibilidad de formar sujetos, en el sentido psicológico del término, y de paso recuperar la idea del maestro como mediador activo, entre el mundo subjetivo del estudiante y la realidad objetiva del mismo.

En congruencia con lo anterior, cuando proponemos la reflexión en torno a la incorporación de la perspectiva de la historia local en la enseñanza formal de la historia, estamos hablando de la posibilidad de mejorar las relaciones pedagógicas dentro del aula; estamos hablando de una aproximación activa al proceso de enseñanza-aprendizaje del saber histórico, de una acción transformadora donde los alumnos puedan no sólo 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. Una posibilidad de que ellos se apropien de la historia, a partir de la construcción cotidiana de su *habitar*, como definición de la existencia humana, a la manera como lo plantea Martín Heidegger.

EL BARRIO COMO TERRITORIO IDENTITARIO LOCAL

De acuerdo con Moles y Rohmer (1972), el hombre está implicado en una multiplicidad de territorios con escalas y ritmos temporales propios y específicos, que lo engloban sucesivamente. Dentro de esa multiplicidad territorial, los autores mencionados identifican tres envolturas, que denominan *nichos territoriales*: el barrio, la ciudad centrada y el "vasto mundo" vagamente conocido. Desde esta clasificación se pretende representar la percepción psicológica que tiene el individuo (o el grupo) de su entorno territorial próximo, mediato y lejano. Esta percepción -retomando a Hoerner (1996)- nos muestra dos tipos fundamentales de territorio: los *territorios próximos*, llamados también *territorios identitarios*, como el pueblo, el barrio, la ciudad y la pequeña provincia; los *territorios más vastos*, como los del Estado-nación, los de los conjuntos supranacionales (como la Unión Europea), y los territorios de la globalización. En los *territorios identitarios*, la vivencia y el marco natural inmediato, así como la posibilidad de desplazamientos frecuentes y cotidianos, tienen un papel fundamental: podría decirse que son a la vez espacios de sociabilidad comunitaria y de protección contra ataques externos de diferente naturaleza. Mientras los *territorios vastos o abstractos* están más distanciados de la vivencia y de la percepción subjetiva.

Si retomamos esa distinción entre *territorios próximos o identitarios* y *territorios abstractos*, podríamos definir el barrio como un *territorio identitario* que se circunscribe a una escala relativamente pequeña (la local), con relación a una escala intermedia (la regional) y a la correspondiente a un Estado-nación. El barrio es un marco geográfico local que permite observar procesos globales, desde una óptica inseparable de la historia y del historiador: la subjetividad. Por ello, las historias locales que se investiguen desde el ámbito barrial, pue-

den tener tanta validez como cualquier otra visión que se construya desde otra escala.

LA ESTRATEGIA Y SUS COMPONENTES

De acuerdo con la teoría de la didáctica general, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un sistema donde todos sus componentes se relacionan entre sí y con otros sistemas mayores. Esos componentes son: *el problema, el objetivo, el contenido, el método, la forma, los medios y la evaluación*. Estos componentes, a su vez, están presentes en cualquier unidad organizativa de ese proceso, ya sea en una tarea, un tema, una asignatura, una disciplina o cualquier tipo de proceso educativo que se tome para el estudio.

La investigación en historias de barrio como una unidad organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, posee, como lo hemos mencionado, todos los componentes de dicho proceso, pero definidos desde la especificidad que les atribuye la lógica interna de la disciplina histórica, disciplina sobre la que se propone la estrategia didáctica que presentaremos a continuación.

EL PROBLEMA

El problema es el punto de partida para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partir de un problema significa adentrarse en un *proceso científico* en donde la solución de problemas se desarrolla dentro de la lógica de cada ciencia en particular.

El problema se define desde la dialéctica entre lo *subjetivo* y lo *objetivo*. Lo subjetivo atiende a las necesidades del sujeto por satisfacer una inquietud o llenar una carencia de conocimiento; lo objetivo está en relación con ese mundo exterior (u objeto de conocimiento) donde el sujeto satisface dicha necesidad. En ese sentido, es fundamental que los problemas planteados en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, sean diseñados a partir de problemas sociales; esto ayuda a establecer un vínculo entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, dos dimensiones que se retro-alimentan.

Entre los componentes del proceso docente educativo (enseñanza-aprendizaje), el problema ocupa un lugar especial, dado que éste determina los objetivos, los contenidos y los métodos. Además, la solución de problemas permite al alumno dominar habilidades o el modo de resolver problemas; asimilar y comprender conceptos y el cultivo de cierto tipo de valores; asumir una actitud crítica que le permita enrutarse en un proceso científico, cuya base está en la problematización de los fenómenos que ausculta.

Como en todo proceso investigativo, la investigación histórica supone la realización de un recorrido que requiere una relativa claridad sobre *hacia dónde* queremos dirigirnos (aunque en el camino decidamos otra cosa por haber descubierto mejores horizontes) y *para qué* queremos hacerlo. Estos dos interrogantes están en la base del planteamiento del problema de investigación y tienen implícitos, a la vez, otro par de interrogantes: *con qué criterio* (científico, de originalidad, personal) seleccionar un tema de investigación, y *cómo, en la práctica, ha de llegar a hacerlo*.

Al responder esos interrogantes, el estudiante irá haciendo consciente la relación sujeto-objeto presente en todo problema, tal como lo mencionábamos arriba. Ello le permitirá seleccionar un problema de investigación en donde no sólo incorpore el *criterio subjetivo* (pasión, sueños, deseos, intereses individuales), sino también el *criterio objetivo* (reconocimiento de la función social del conocimiento histórico). Así, cuando el estudiante seleccione el problema de investigación en el barrio, es ideal que enfoque la búsqueda reconociendo su gesto inmediato (individual), en la memoria de una colectividad de la cual hace parte en niveles mucho más vastos. Esto lo

invitará a reorganizar su presente y a proyectarse de forma activa en el futuro: a interrogar el mundo, para *saberse* y, por esa vía, a romper los obstáculos que le impiden adaptar la teoría a la práctica o a vincular los contenidos aprendidos en la universidad con el "mundo real".

Ahora bien, ¿qué significa para un estudiante que va emprender una investigación en torno a su barrio plantear un problema? Significa, en un primer momento, elaborar una pregunta espontánea, surgida de la observación cotidiana o de los deseos o necesidades que él tiene. Por ejemplo, él podría partir de preguntarse por las razones de tanta violencia en su barrio y, en otro momento, hallar unas dimensiones concretas de un tema de investigación, con una temporalidad y una temática construidas a partir del análisis del proceso de poblamiento del barrio y su posterior devenir. Esto contribuye, en buena medida, a eludir el planteamiento de problemas triviales, es decir, problemas que no sean capaces de integrar los diversos tipos de contenidos que pretendemos enseñar.

Cabe anotar que, en esta fase de formulación del problema, el estudiante no tiene todavía una visión definitiva del mismo. A lo largo del camino tendrá que ampliar o restringir la búsqueda, precisar o reformular el problema inicial, apoyado no sólo en sus preconceptos y en su respuestas adelantas al mismo (hipótesis), sino, además, en la recolección de datos empíricos concretos, que se consideren significativos, así como en la lectura de conceptos propios de la teoría de la historia y de otras disciplinas con que se pueda dialogar para interpretar lo planteado. Claro está, teniendo siempre presente que ninguna teoría puede aplicarse rígidamente a la investigación histórica.

Al plantear la construcción de una historia de barrio partiendo de un problema, estamos, entonces, colocando al estudiante frente a una experiencia académica que va más allá de la simple presentación de la información de los hechos (historia positivista), una experiencia que estaría del lado de la interpretación (nuevas corrientes historiográficas), un nivel en el que el hecho histórico pasa a un segundo plano y al que se llega, por tanto, mediante la investigación o búsqueda de respuestas más elaboradas de las que cotidianamente se ofrecen a los fenómenos que observamos o estudiamos. Esto contribuye decisivamente a la construcción de un nuevo conocimiento de la realidad.

EL OBJETIVO

El objetivo se redacta en términos de aprendizaje, es decir, que deben existir objetivos comunes al profesor y al estudiante;⁴ pero, a su vez, cada estudiante debe tener un objetivo concreto. El objetivo hace referencia a las aspiraciones o propósitos que se quieren formar en los estudiantes para satisfacer unas necesidades sociales y resolver problemas pasados, presentes y futuros.

En la didáctica general, los objetivos se clasifican en *instructivos, educativos y desabolladores*. El objetivo instructivo busca desarrollar las capacidades comunicativas, las habilidades del pensamiento y la creatividad de los estudiantes, a través del manejo de los conocimientos y de la lógica propia del objeto de estudio de su área de formación. El objetivo educativo, aspiración más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el resultado esperado a más largo plazo; pretende formar actitudes, convicciones y sentimientos, en el escolar; se alcanza mediante y junto con

4 En nuestro caso, el objetivo común está en relación con la hipótesis central del trabajo en donde se expresa la necesidad de vincular la investigación histórica y su didáctica, la teoría y la práctica, y el mundo de la universidad con el mundo de la realidad exterior.

el objetivo instructivo. El objetivo desarrollador es el que permitirá al estudiante desarrollar el objetivo instructivo y, además, enfrentar situaciones novedosas y complejas. La integración de lo instructivo, lo desarrollador y lo educativo en un solo objetivo, busca formar hombres y mujeres no sólo en la esfera del pensamiento, sino también en la esfera de la acción, en las que se conjuga lo afectivo, lo cognitivo y lo sensible (Alvarez y González, 1998).

Mediante la utilización del método de aprendizaje de investigación de la realidad próxima, cada estudiante individualiza el objetivo y adquiere conocimientos, domina habilidades y cultiva valores. Para nuestro caso (el de las historias de barrio), desde el punto de vista del objetivo instructivo, se pretende que el estudiante se apropie, en un primer nivel y por la vía de asimilación reproductiva,⁵ de los contenidos y los conceptos básicos de la teoría histórica (ver apartado siguiente). En cuanto al objetivo educativo, las historias de barrio pretenden que el estudiante, a través del proceso investigativo, adquiera valores como el sentido de pertenencia, la consciencia de relaciones interpersonales, el respeto a la diferencia y consciencia de sujeto-actor en tanto promotor de cambios en su entorno.

Unido a los dos anteriores, está el objetivo desarrollador, que estaría encaminado a que el estudiante desarrolle la capacidad de enfrentar situaciones complejas y novedosas. Por ejemplo, en historia, la aspiración es que el estudiante logre explicar causal e intencionalmente la historia, no sólo desde las dimensiones narrativas y anecdóticas, sino desde conceptos y categorías. Esto en la práctica investigativa significaría que el estudiante llegara a un nivel donde pudiera plantear investigaciones con niveles de abstracción mayor, en las que logre establecer comparati-

vos (entre su barrio y otros de la ciudad, o entre éstos y los de otros lugares del mundo), o en donde estudie problemas en los que se combinen variables múltiples, que le impliquen incluso la incorporación de conceptos y métodos utilizados en otras ciencias sociales, etc.

EL CONTENIDO

El contenido es lo que se enseñará, lo que necesita manejar el estudiante para alcanzar el objetivo y resolver el problema. El contenido se entresaca de las distintas ramas del saber: de las ciencias, de las artes, de la tecnología, de las técnicas.

En el trabajo con las historias de barrio, los contenidos son seleccionados de la ciencia histórica, de sus teorías, métodos y técnicas, así como de los incorporados de otras ciencias sociales. El estudiante o grupo de estudiantes necesita familiarizarse con ellos, para lograr el (los) objetivo(s), resolver el problema y estar en capacidad de descubrir o plantear otros.

El contenido puede ser laboral, académico o investigativo. Laboral si se refiere a los objetos de la práctica social, del trabajo; académico, si se refiere a los objetos abstractos resultado de las ciencias, es decir, las modelaciones de esa realidad social; o investigativo, cuando se refiere a la presencia del proceso investigativo en el proceso docente (Alvarez y González, 1998, 53).

Dentro de nuestra estrategia, los tres tipos de contenido son particularmente importantes: el contenido laboral, en la medida en que los estudiantes serán futuros formadores; el académico, en la apropiación de los contenidos de la materia histórica, y el investigativo, en el planteamiento del estudio del entorno in-

5 Repetición, paráfrasis, aplicación mecánica, primer nivel para llegar a la comprensión, de acuerdo a lo expresado en Gómez y Ramírez (1998,12).

mediato, a través de la utilización de una metodología basada en la investigación y, por ende, en la potenciación de la creatividad para la solución de problemas en la vida misma (individual y colectiva).

El alumno necesita, entonces, desde el punto de vista de los contenidos, conocer la historicidad de la disciplina histórica, aprender a identificar cómo ha surgido y cómo se ha ido constituyendo. Esto significa aproximarlos a las principales corrientes y tendencias historiográficas, a sus avances teóricos y metodológicos, y a los conceptos que la definen. Un concepto fundamental es el de *tiempo*, que identifica, entre los demás, el discurso histórico. De hecho, cualquier intento de explicación histórica está atravesado por variables temporales como la simultaneidad, la duración y la sucesión (sincronía/diacronía). Toda la historiografía se mueve en una continua dialéctica temporal que tiene por eje la dirección del tiempo y la duración. Los estudiantes deben aprender a diferenciar, a partir de distintas lecturas, talleres y orientaciones del profesor, las distintas cadencias temporales (larga, mediana, corta) inherentes a los procesos sociales. Con la incorporación de estos conceptos, el alumno podrá aprender a detectar los ritmos temporales particulares de los fenómenos que estudia, hasta el punto de poder mostrar un propio criterio de periodización de los mismos.

Aunque desde lo psicológico se supone que los estudiantes universitarios -hacia quienes va dirigido esta estrategia- ya tienen claras las nociones de *cambio*, *evolución* o *proceso*, uno se encuentra todavía, a este nivel, estudiantes para quienes el mundo social siempre fue como es ahora; viven en un eterno presente. Esta idea (preconcepción errónea)⁶ se consti-

tuye en un obstáculo epistemológico que le impide al estudiante periodizar correctamente un fenómeno específico, yuxtaponiendo significados de las realidades actuales a sociedades pasadas, sin hacer ninguna diferenciación contextual (anacronismo). Trabajando sobre esa preconcepción, y acercando al alumno a una forma de conocimiento en la que tenga oportunidad de confrontar puntos de vista diferentes que favorezcan el planteamiento de hipótesis y la discusión, se puede mejorar la comprensión de los procesos sociales del pasado en relación con las preguntas que se le hacen desde el presente.

En un sentido muy específico, el profesor, mediante metodologías de apropiación adecuadas, involucrará al estudiante en el proceso de recolección, selección y procesamiento de diferentes tipos de fuentes, a partir de las cuales construirá su discurso histórico. Pues como veremos en el componente relacionado con los medios, las fuentes son la base fundamental de la investigación histórica. La con-trastación de diferentes tipos de fuentes será un referente fundamental para que el alumno pueda mirar de otra forma los problemas y reconozca, en otros investigadores, diferentes a él, las dificultades propias de un proceso investigativo, y las soluciones planteadas a ellas. Esto lo llevará a reconocer la complejidad inherente a todos los fenómenos y lo liberará de una mirada excesivamente centrada en lo local, que deja por fuera la conexión de los procesos de su barrio con la de procesos similares producidos en territorios más abstractos.

En cuanto al contenido es importante, además, que los estudiantes conozcan la posibilidad y la relevancia del diálogo -más no la disolución de fronteras disciplinares- entre la

⁶ Los estudiantes tienen ideas previas acerca de muchos conceptos sociales e históricos; sin embargo, el conocimiento previo de los alumnos en ciencias sociales es poco investigado si se compara con las ciencias naturales. Esto se explica, según Mario Carretero (1995), por el hecho de que los conceptos en las ciencias sociales están muy lejos de ser categorías bien definidas, por presentar rasgos muy polisémicos.

historia y otras ciencias sociales.⁷ Es importante que el alumno aprenda a integrar las nociones fundamentales de otras ciencias para ampliar sus enfoques y hacer lecturas mucho más integrales de la realidad. Este cruzamiento presupone, a la vez, la integración e interacción entre los docentes de cada facultad y con los de otras facultades de la institución, pues posibilita que ellos desde su especificidad profesional establezcan diálogos, a través de la construcción de proyectos en donde aborden asuntos comunes.

La estrategia didáctica que proponemos favorece ese tipo de contactos, sobre todo entre profesores de un mismo programa, pues los estudiantes en su proceso de investigación pueden integrar lo aprendido en diferentes asignaturas, que manejan métodos y conceptos de ciencias sociales diferentes a la historia. Por ejemplo, a través del curso Cartografía, del programa de ciencias sociales, y con el apoyo del profesor del mismo, el alumno podrá aprender a diseñar y a leer mapas y planos que le ayuden a determinar el espacio preciso que ocupa el barrio estudiado, en el contexto de la ciudad, pues si bien el barrio es una unidad urbana, a la vez conserva unas características propias que lo definen independientemente de ella: grupos sociales, espacios de vida colectiva y socialización, como calles, cafés, teatros, iglesias, tiendas, zonas deportivas, etc. Integrandos los elementos aportados desde el curso Geografía urbana, el estudiante podrá discernir el juego de relaciones materiales y culturales que interactúan en el espacio y el tiempo del barrio; la asignatura Demografía será útil al estudiante-investigador, en la medida en que a través de ella puede adquirir elementos para hacer una lectura de variables como la natalidad, la mortalidad, la salubridad, la migración, variables que, conjugadas con un análisis cualitativo, podrían

ayudar inmensamente en la resolución del problema de investigación sobre cada barrio.

EL MÉTODO

Es la configuración que adopta el proceso docente educativo en correspondencia con la participación de los sujetos que en él intervienen, de tal manera que se constituye en los pasos que desarrolla el sujeto, en su interacción con el objeto de estudio, a lo largo de su proceso consciente de aprendizaje (Alvarez y González, 1998, 55).

El método que utilizará el estudiante o grupo de estudiantes para construir la historia del barrio es el *investigativo*, método que se alinea con los postulados del *constructivismo*, que propone, como punto central, la búsqueda de un aprendizaje *significativo*, postulado incompatible con la tradicional práctica de la enseñanza de la historia que mencionábamos al inicio, claramente inclinada hacia el aprendizaje memorizante, repetitivo y, por tanto, efímero. Asumir como núcleo la *construcción significativa* consiste en promover en el estudiante la acción comprensiva. Un alumno realmente comprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle, por sí mismo, un significado acción que sólo puede conseguirse a través de un proceso personal de construcción de conocimientos que se asienta en preguntas, inquietudes y experiencias previas, tal como lo plantea Coll (1991).

En historia esto es fundamental, si se tiene en cuenta que más que la transmisión de datos, fechas y acontecimientos, lo que se debe buscar es la comprensión y el descubrimiento de relaciones, y la producción de interpretaciones, niveles a los que se accede mediante la investigación. De esta manera, como queda

⁷ La explicación de los fenómenos, de las situaciones y de los problemas requiere de una reflexión que no se agota en una disciplina, sino que recurre a varias de ellas y a la consideración del todo. La consideración de diferentes ópticas disciplinares para abordar un problema es importante, pero depende del caso y del momento. No se puede establecer por decreto y de manera general.

dicho, esta propuesta metodológica marca la diferencia con el método tradicional de enseñanza basado en la transmisión de contenidos ya elaborados. Obviamente, un conocimiento histórico significativo se construye, en primer lugar, con referencia a la historia del alumno como individuo, como miembro de una familia, o parte del barrio o comunidad a la que pertenece. Su "mundo real" será el punto de partida para construir significados de ese fluir histórico del que el hace parte. Allí podrá encontrar respuestas a los problemas a los que se enfrenta cotidianamente e ir incorporando conocimientos espacial y temporalmente más amplios y más abstractos, hasta establecer una cadena de significados que tengan como base ese primer aprendizaje significativo.

En ese nuevo escenario, el objetivo de la enseñanza de la historia ya no será la colección de vejez de anticuario basada en la memorización de hechos y personajes extraordinarios, sino un campo de conocimiento social basado en el análisis de fenómenos humanos, en sus interacciones, sus múltiples causalidades, sus intenciones y motivaciones. Aquí lo problemático se constituye en un eje central, que pretende que los alumnos alcancen a llegar no sólo un nivel reproductivo del conocimiento, sino también a un nivel de asimilación productiva que los prepare para una fase creativa, ya en su etapa de estudiantes de postgrado. Con la investigación barrial, en particular, se pretende, en este aspecto, que el estudiante logre aplicar los conocimientos impartidos en clase (asimilación productiva), después de haber "agotado" el proceso de asimilación reproductiva, donde ha entronizado los conceptos básicos del saber que han sido transmitidos por el profesor y los repite, los parafrasea y hace aplicaciones mecánicas con base en ellos.

El orden general de acciones en la resolución de problemas es: 1) Formulación del problema. 2) Formulación de hipótesis o conjeturas.

3) Observación y recolección de datos. 4) Organización y análisis de dichos datos y 5) Comunicación de resultados. En la disciplina histórica, esas acciones se derivan de los procedimientos del método del historiador que, en síntesis, consiste en lo siguiente: planteamiento de un objeto de estudio situado en el pasado; formulación de hipótesis; recolección de información y situación de los hechos en el tiempo, relacionándolos adecuadamente; uso y aplicación de vocabulario histórico y, finalmente, comunicación de resultados en un marco explicativo. En la realización de estas actividades, el alumno no sólo desarrolla cierto tipo de destrezas, sino que, además, se prepara para la producción y la creación, dos niveles de gran importancia en la comprensión. De hecho, como bien lo afirma el historiador Erich Kähler,

[...] algo tiene significado sólo para alguien, sólo para la mente humana que lo comprende y comprendiéndolo, lo crea; aquel que capta un significado por vez primera crea algo nuevo; por su mero acto de comprender cambia el cuadro de su mundo y -como dicho cambio envuelve un acto reflexivo a su alrededor- cambia su mundo mismo, la realidad de su mundo. Y así precisamente nació la historia (1993,17).

LA FORMA

La forma se encarga de esos aspectos organizativos más extremos del proceso docente educativo que hace referencia a dos aspectos: el de la distribución de los estudiantes en relación con el profesor, que conduce a la *organización espacial*, presentándose la relación individual (tutoría) y la relación grupal (clase); el otro, hace referencia a la asignación de *intervalos de tiempo* en relación con el contenido por asimilar y el objetivo por alcanzar, que concierne a la *organización temporal* que involucra los períodos académicos o escolares.

Durante todo el proceso de la investigación en historias de barrio se busca una combinación de relaciones individuales y grupales entre el maestro y los alumnos. En el ámbito grupal (en la clase), el profesor desarrolla contenidos teóricos, resuelve inquietudes, propicia debates, realiza talleres, socializa actividades individuales y entrega guías para trabajo fuera del aula. A nivel individual (tutoría), se propician los encuentros personalizados de los estudiantes con el profesor, para el intercambio de inquietudes, sugerencias, aclaraciones y, en general, todo tipo de apoyo académico. La tutoría (asesoría) permite que el profesor oriente de cerca el proceso individual de cada estudiante o grupo de estudiantes. Como complemento de ese tipo de encuentros, los estudiantes emplearán unas horas semestrales para trabajar fuera del aula, en actividades como lectura y consulta en distintas bibliotecas, archivos, centros de documentación; realización de entrevistas a diferentes personajes del barrio; percepción o exploración del espacio; preparación de informes de investigación, etc.

La planificación del tiempo de duración de los proyectos de historias de barrio debe responder a los períodos académicos, al tipo de jornada y al nivel de los estudiantes que participarán en el proyecto. A nivel universitario -al cual está dirigido esta estrategia didáctica-, las investigaciones de historia de barrio deben planearse para un semestre académico y sería muy interesante que en cada semestre se enfatizara en un aspecto de cada barrio. Se podrá dedicar, por ejemplo, un semestre a intensificar la historia del poblamiento; otro, a la historia del amor y la muerte; otro, a la historia de las relaciones familiares; otro, a la historia de las instituciones y el papel que han jugado en el devenir histórico del barrio, etc. Esto posibilitaría, primero, la continuidad de los proyectos, y segundo -como resultado de esa continuidad-, la elaboración de una historia total del barrio, no como yuxtaposición de dichos elementos, sino como búsqueda de relación de los mismos.

No sobra aclarar que una buena planificación (organización espacial-temporal) obviamente

flexible y adaptable a los giros o cambios de rumbo que presente la investigación, da una excelente forma a la estrategia didáctica (las historias de barrio) y un eficaz y satisfactorio desarrollo.

LOS MEDIOS

Los medios didácticos son objetos confeccionados especialmente para el trabajo docente de la naturaleza o de la industria. Van desde un lápiz hasta un computador, desde un espejo hasta un telescopio, desde un herbario hasta un zoológico, desde un balón hasta un libro. Símbolos materiales que provocan el pensamiento y se transfiguran en símbolos verbales que transforman a los hombres y a las mujeres para actuar en la sociedad, sociedad que la educación tiende a cualificar. Los medios son objetos utilizados en el proceso docente educativo para que los estudiantes puedan, en una manera más eficaz y eficiente, apropiarse del contenido, adquirir las habilidades, desarrollar los valores, ejecutar el método, alcanzar el objetivo y solucionar el problema (Alvarez y González, 1988,65).

No todo recurso didáctico es un medio; éste sólo se transforma en tal cuando es utilizado para comunicar algún tipo de conocimiento entre el alumno y el profesor. Además, como bien lo señala el investigador Francisco Cajiao, «cada objeto de investigación requiere ciertos instrumentos para dejarse conocer» (1998). Así, en la elaboración de las historias de barrio, aunque también se emplean medios tradicionales (tiza, tablero) y otros recursos como mapas, gráficos, fotografías, computador, cámara fotográfica, grabadora, fumadora, fotografías, el medio fundamental requerido para el estudio de los diferentes procesos son las *fuentes*. De hecho, desde la historiografía se las ha definido como «un medio de conocimiento que nos permite reconstruir científicamente el desarrollo de la sociedad en todas sus manifestaciones» (Topolsky, 1982, 298).

Valga aclarar que esos medios de conocimiento o fuentes, no son necesariamente documentos escritos, tal como lo hizo pensar por mucho tiempo la historiografía positivista; también pueden ser documentos no escritos, que igualmente expresen a los hombres y mujeres, que signifiquen su presencia, sus actividades, sus gustos y sus formas de ser. En la historia de barrio es fundamental que se aprendan a utilizar básicamente las siguientes fuentes: *fuentes orales, fuentes escritas, fuentes gráficas, otras fuentes*

Fuentes orales. Claves dentro de este tipo de investigación. *La historia oral* o proceso de entrevistas a informantes históricos vivos, es la realizada con el fin de registrar para la posteridad el pasado que recuerdan y que es vital para la reconstrucción de la historia del barrio. En las historias de barrio, el testimonio oral es una base fundamental para construir el conocimiento histórico. Es una fuente que permite otra forma de hacer historia desde la mirada del sujeto,⁸ y sus maneras, antiguas y nuevas, de significar; desde la nubosidad móvil que se difumina en el acontecer de la vida barrial, llevando al estudiante investigador a detenerse no sólo en lo que la gente hace, sino también en lo que dice que hace, y lo que dice que lo llevó a hacer lo que hizo. Y sobre todo, en cómo dice la gente que es su mundo: en el cómo se lo representa.

Fuentes escritas. Entre éstas se encuentran *papeles de familia* (cartas privadas, escrituras contractuales, álbumes, etc.); *registros eclesiásticos* (de bautizos, confirmaciones, pago de diezmos y muertos); *registros notariales* (compraventas, testamentos, etc.); *censos de población*

y de índole económica; informes de curas, alcaldes, gobernadores y otras personas que sirven de enlace entre el poder municipal y un poder de mayor aliento; libros de viajeros, prensa, escritos en general.

Fuentes gráficas. Se utilizan *mapas, planos, grabados, álbumes de fotografías, pinturas* y, en general, todo tipo de imágenes que muestren continuidades y cambios.

Otras fuentes. Si pensamos los medios más allá de lo objetual, podríamos decir que un medio, una fuente, de particular valor dentro de nuestra estrategia didáctica es *el paisaje urbano*, una realidad concreta y tangible producto no sólo espacial (geográfico), sino también temporal (histórico). Es un documento asequible, fácilmente utilizable por el estudiante, en tanto que es un documento sobre el que éste tiene unas percepciones y preconcepciones relativamente homogéneas. A través del trabajo de campo en las distintas calles y lugares de la ciudad, el estudiante podrá observar, en movimiento, las imágenes descritas por esas otras fuentes; es allí donde podrá experimentar directamente lo que significa vivir en esta ciudad, una ciudad compuesta por barrios de muy distintas tonalidades, con marcadas diferencias en sus formas estéticas, materiales y temporales: con mayor o menor densidad urbana, con diferentes tipos de planificación, con menor o mayor arborización, o con más o menos recursos. Y más aún, a través de esa experiencia de contacto directo con el entorno inmediato se puede propiciar el cambio de ciertas actitudes por parte de los estudiantes.⁹

8 Los líderes de las juntas de acción comunal, los grupos comunitarios, las agrupaciones de teatreros y titiriteros, los grupos scouts y musicales, los voceros de las bibliotecas barriales y las casas de la cultura y actores individuales en general.

9 En la experiencia como asesora de proyectos de historias de barrio entre los estudiantes de geografía e historia, en el área métodos de investigación histórica, he observado que cuando ellos incorporan, al análisis de fuentes escritas, orales y gráficas, el recorrido por los distintos barrios trabajados, cambian ciertas actitudes o ideas negativas con respecto a algunos barrios de la ciudad. Un ejemplo que muestra esa actitud es el de un estudiante que alguna vez expresó su vergüenza de que los demás compañeros conocieran su barrio, y sugirió la posibilidad de hacer su proyecto de investigación en otro barrio "mejor".

LA EVALUACIÓN

La evaluación es comprobar el grado de cumplimiento del objetivo, es constatar si la necesidad se satisfizo y, por tanto, si el problema se solucionó. En la medida que los objetivos se logren el proceso docente educativo, que éste dirige, será más eficaz y eficiente [...]. La evaluación está íntimamente ligada con el objetivo, ya sea instructivo, educativo o desarrollador; ellos son objeto de logros a través de cada una y de todas las operaciones, actividades y acciones que se realizan a través del método y las formas pertinentes y con la ayuda de los medios más apropiados para alcanzar los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para la solución de aquellos problemas que generaron el proceso (Alvarez y González, 1988, 67).

Cuando se habla de evaluación en el proceso de investigación de las historias de barrio, no pensamos en lo estrictamente cuantitativo, pues este aspecto por sí solo, no alcanza a dar cuenta del proceso experimentado por los estudiantes y el profesor. La idea en este tipo de trabajo es realizar una evaluación donde se tengan en cuenta, en gran medida, los aspectos cualitativos, en donde, además del profesor, también se involucre el estudiante, como actor-participativo responsable del proceso en general, y del suyo en particular.

El proceso general será constantemente evaluado por el grupo, con el objeto de hacer balances del estado del proceso, y realizar los ajustes que en un momento dado sean necesarios para continuar. También es fundamental, al final del recorrido, pensar en una evaluación final, que muestre lo efectivo de la estrategia con relación a la articulación de todos sus componentes.

La anterior propuesta riñe con las formas de evaluación tradicional, asociadas con las formas transmisionistas de conocimiento y con las formas de historia positivista, que consi-

deran el conocimiento como una reproducción de ideas y datos inconexos por fuera de la acción individual. En ese sentido, la opción u opciones (pueden ser varias) elegidas para evaluar una investigación histórica barrial, deberán ser congruentes con la historia local, entendida como nueva concepción de la historia, que representa un quiebre con algunos principios epistemológicos de larga tradición y arraigo en la ciencia histórica. Deberá apuntar más hacia la evaluación de la capacidad del alumno para relacionarse afectiva y efectivamente con las gramáticas de una disciplina que, como la historia, es, paradójicamente, tan inasible, no sólo en el plano conceptual, sino también en los planos procedimental y actitudinal.

EPÍLOGO

Los desafíos que se abren para una enseñanza formal de la historia, atravesada por una propuesta de investigación local, en el ámbito barrial, son enormes:

- Posibilita la sistematización de conocimientos y ayuda a ampliar los marcos de acción de las experiencias educativas.
- Permite que el alumno recupere sentidos colectivos en torno a la acción política, a la solidaridad, a la valoración de las relaciones humanas, al respeto de lo propio, de lo permanente y de lo cambiante.
- Ayuda a replantear los interrogantes sobre ciertas prácticas y discursos, invitando a los estudiantes, los profesores y a la comunidad, a desentrañar circunstancias que han rodeado situaciones, acciones y modos de vida, provocando un proceso de investigación-reflexión-acción.
- Genera un proceso de interlocución de saberes e intercambio de interpretaciones, pues no se trata sólo de describir hechos,

sino de poder ubicarlos en sus relaciones históricas, estructurales, culturales, psico-sociales, que permitan una visión integral de la realidad.

- Posibilita la construcción de identidades a partir del rescate de la diversidad de los actores que se encuentran en el espacio humano territorial: niños, jóvenes, adultos, mujeres, dirigentes comunitarios, etc.
- Permite llevar a la conciencia emociones, sentimientos, símbolos y valores que han animado y animan sus vidas individuales y colectivas.

La propuesta de las historias locales como estrategia didáctica es una apertura de caminos para hallar vínculos entre la investigación histórica y su didáctica. Empero, pensamos que la estrategia propuesta requiere de un proceso de validación empírica que permita completarla y madurarla. Es necesario continuar con la búsqueda a través de nuevas investigaciones que propendan por una reflexión ordenada sobre las prácticas existentes y las vivencias que las acompañan. Es importante y necesario impulsar investigaciones de aspectos específicos del conocimiento histórico en vinculación con lo didáctico, con miras a lograr una verdadera didáctica de la historia. Si el docente comprende la problemática de ese conocimiento, si se ha apropiado de sus gramáticas, podrá presentar adecuadamente a los alumnos la construcción de ese conocimiento.

En esa medida, es fundamental que los profesores no perdamos de vista la importancia de prepararnos epistemológica y didácticamente, para cambiar nuestras concepciones y nuestros métodos al ritmo que lo hacen los conocimientos disciplinares y psicopedagógicos que tratamos de enseñar, y al ritmo que cambian las estructuras individuales y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. y GONZÁLEZ AGUDELO, E. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco.

CAJIAO, F. (1998). *Segunda expedición de Pléyade*. Cali, Valle: Fundación FES. Ministerio de Educación Nacional.

CARRETERO, M. (1995). "La historia y las ciencias sociales como actividad de razonamiento." En: *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*. Madrid: Aiqué.

COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.

GÓMEZ ESTEBAN, J. H. y RAMÍREZ PARDO, H. (1998). "Hacia una didáctica del pensamiento social". En: *Educación y Cultura*. No. 47, (agosto).

HOERNER, J. M. (1996). *Geopolitique des territoires*. Perpignan: Press Universitaires de Perpignan.

KHALER, E. (1993). *¿Qué es la historia?* Chile: Fondo de Cultura Económica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002). *Lincamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MOLES, A. y ROHMER, E. (1972). *Psychologie de L'espace*. París: Castermann.

PLUCKROSE, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata.

SOBEJANO, M. J. (1993). *Didáctica de la historia: fundamentación, epistemología y curriculum*. Madrid: UNED.

TOPOLSKY, J. (1982). *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.

VEGA CANTOR, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Santafé de Bogotá: Anthropos.

BIBLIOGRAFÍA

AISENBER, Beatriz y ADEROQUI, S. *La didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1999.

BEJARANO, J. A. "Guía de perplejos: una mirada a la historiografía". Ponencia presentada al X Congreso de Historia de Colombia. Medellín, 1997.

BURKE, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 2000.

_____. *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales 1929-1984*. Barcelona: Gedisa, 1993.

SITTON, T. y MEHAFFY, L. George y Davis Jr. *O.L. Historia oral*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

REFERENCIA

AL VAREZ RÍOS, Marta Nora. "La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 34, (mayo-agosto), 2002. pp. 151 -164.

Original recibido: mayo 2001

Aceptado: noviembre 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.