



OTRO ROSTRO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NICARAGUA

Reflexiones y
propuestas

Adolfo Alejandro Díaz Pérez



OTRO ROSTRO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NICARAGUA

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

ADOLFO ALEJANDRO DÍAZ PÉREZ



ISBN: 978-99964-62-07-8

Otro rostro de la enseñanza de la historia en Nicaragua. Reflexiones y propuestas/ Díaz Pérez, Adolfo Alejandro
1ª ed. – Managua, junio 2022.
Editorial Universitaria. UNAN-Managua

120p.

Didáctica/historia/enseñanza/Nicaragua/profesorado

Copyright © 2022 Adolfo Alejandro Díaz
Profesor de Ciencias Sociales
Facultad de Educación e Idiomas
UNAN-Managua
Correo: adolfoalejandro73@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4295-4094>

©2022 para la presente edición:
Editorial Universitaria
De la Rotonda Universitaria 1 km al Sur
Villa Fontana, Managua, Nicaragua
Apartado Postal #663
www.unan.edu.ni / editorial@unan.edu.ni
Managua, marzo 2022.
Telefax: (505) 2278 6679 / Ext. 5160.

Editor: Carlos Lenys Cruz Barrios.
Diagramación: Fernando Robleto
Portada: Fernando Robleto.
Impreso en Editorial Universitaria, UNAN-Managua.
Hecho e Impreso en Nicaragua.

ÍNDICE

Dedicatoria	5
Presentación.....	7
Prólogo.....	11

CAPÍTULO 1. LA DISPUTA ENTRE EL SABER DISCIPLINAR Y EL SABER DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA..... 15

Algunas concepciones tradicionales erróneas.....	16
La transposición didáctica	18
La complementariedad entre los saberes disciplinares y didácticos	20
El reto en la formación docente.....	21

CAPÍTULO 2. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ... 27

¿Qué es didáctica?.....	28
¿Qué es historia?.....	29
La didáctica de la historia.....	31
Fines didácticos de la historia	32
Un foco emergente de investigación	40

CAPÍTULO 3. ENSEÑAR HISTORIA DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO POR COMPETENCIAS ..47

Tensiones entre paradigma por competencias y prácticas docentes	48
Replanteamiento de la metodología didáctica	51
Un nuevo dinamismo en el aula de clase	52
El enfoque de la planeación didáctica.....	56
El sentido de las estrategias didácticas	59
Otras formas de evaluación	62

CAPÍTULO 4. OTRO ROSTRO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA. PRÁCTICAS DOCENTES 69

Estrategias para iniciar y finalizar una clase	70
Estrategias de contextualización de contenidos.....	74
Estrategias apoyadas en las TIC.....	78
Estrategias apoyadas en metodologías participativas.....	80
Estrategias apoyadas en recursos didácticos	83
Estrategias para desarrollar la participación ciudadana	86

CAPÍTULO 5. OPORTUNIDADES DESDE EL CURRÍCULO ESCOLAR 93

El recurso de la historia pública	94
Las narrativas históricas contra hegemónicas en el currículo. Un ejemplo.....	96
El rostro antiimperialista de Nicaragua y la educación histórica...	100
La enseñanza de la historia desde un enfoque de justicia social	104
Conclusión.....	108
Bibliografía.....	109

DEDICATORIA

A mis profesores de Primaria del Colegio Público de Las Sierritas de Santo Domingo y a mis profesores de Secundaria del Colegio Público de Esquipulas.

PRESENTACIÓN

La iniciativa de escribir un libro sobre enseñanza de la historia está muy ligada a los gratos aprendizajes que me acompañan desde que inicié como profesor en Educación Secundaria. En la escuela, siempre estuve atento a escuchar las voces de colegas más experimentados, a implementar las recomendaciones que mi directora me hacía constantemente, a afinar mi oído y maximizar mi percepción hacia los estudiantes, ya que de todos ellos provenían insumos valiosos que me ayudarían a aprender el arte de impartir clases.

Había llegado a las aulas como un novel profesor atiborrado de ideas y teorías de enseñanza que no necesariamente sabía cómo hilvanar al momento de la acción didáctica. Era la etapa del conflicto pedagógico, mis ideas a menudo no armonizaban con la realidad, en la planificación me disputaba si era mejor proporcionar más información o mediar más didácticamente, y en el escenario didáctico pugnaba entre el modelo de enseñanza con el que me formaron y el modelo de enseñanza que aprendí en mi formación universitaria.

En medio de estos vaivenes me estrené como profesor de escuela, y me alentaban mucho las valoraciones que los estudiantes hacían al final de cada clase, aduciendo que estas “eran dinámicas” “no había dictado” “no debían de memorizar” “los hacía pensar y participar” y porque “la clase de historia tenía relación con el presente”, lo cual fue un incentivo permanente que me llevó a concebir el aula de clase

como un espacio de experimentación y de mejora continua de mi práctica docente.

Sin embargo, he de admitir que no todo iba en boga –y de este me percaté años después cuando ya había construido nuevas miradas introspectivas para pensarme desde el pasado y el presente-, y digo esto porque aún recuerdo los densos folletos que les facilitaba a los estudiantes, las extensas y profundas explicaciones detallistas que hacía de los acontecimientos históricos y las sucesivas preguntas conceptuales que les planteaba en las guías de estudios, como si fuese la gran cantidad de información la que generaría más aprendizajes en ellos.

Precisamente sobre esto, hace meses hacía una revisión en el archivo de memorias históricas que conservo, y me encontré una polvorienta cartulina que me remitió a estos tiempos. Esta contenía el croquis del mapa de Nicaragua, y sobre el habían dibujos de huracanes, plantas de maíz y café, una ruta interoceánica, un intenso sol y volcanes en erupción, lo que inmediatamente me hizo recordar la brillante exposición de dos estudiantes de 10mo grado “B” del Colegio Público de Esquipulas, quienes a través de metodologías participativas expusieron las ventajas y desventajas de la posición geográfica de Nicaragua. Asimismo, me encontré con un examen que apliqué a estudiantes de 9no grado sobre el contenido primeras civilizaciones, por cierto, atiborrado de preguntas conceptuales y memorísticas.

Relato esto porque la práctica docente es así, es un ejercicio de reflexión cíclica en donde encontramos aciertos y desaciertos, es un espacio de experimentación constante que nos permite validar y desmitificar nuestras innovaciones, es decir, es una escuela de formación continua que va robusteciendo progresivamente todo nuestro bagaje metodológico con el cual afrontamos día a día los contenidos curriculares. Por esto, fui descubriendo que la práctica docente reflexiva es una puerta abierta para investigar, sistematizar y publicar nuestras buenas experiencias pedagógicas, pero sobre todo, una oportunidad para profesionalizar in situ nuestro quehacer pedagógico.

Es a partir de estas lecciones originadas en mi práctica didáctica inicial, además de mi quehacer permanente como formador de profesores de ciencias sociales en la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, y de cursar recientemente estudios de maestría y doctorado, en donde se ha originado el presente libro *Otro rostro de la enseñanza de la historia en Nicaragua. Reflexiones y propuestas*.

En este escrito focalizo discusiones relacionadas con las concepciones que hemos construido los profesores sobre los contenidos didácticos y disciplinares, porque solemos pensar que saber historia es suficiente para enseñar, o bien, que basta con saber de didáctica para impartir cualquier disciplina educativa. También, en este libro se construye un marco referencial sobre la didáctica de la historia, pero principalmente reflexionamos sobre preguntas elementales como: ¿Para qué enseñamos historia? ¿Cuál es la finalidad de mi práctica docente de Educación Histórica? ¿En qué contribuye la historia en la formación ciudadana?

Por otra parte, se realizan reflexiones y propuestas concretas para desarrollar una práctica pedagógica que vaya de la mano con el enfoque curricular por competencias del Ministerio de Educación (MINED), y se pone a disposición del profesorado seis estrategias metodológicas claramente contextualizadas a la realidad de la sociedad nicaragüense. Finalmente, se deja por sentado el compromiso social que tenemos como profesores de historia y ciencias sociales respecto

a los procesos de transformación y búsqueda de la justicia social.

En este sentido, *Otro rostro de la enseñanza de la historia en Nicaragua. Reflexiones y propuestas*, es una obra con compromiso socioeducativo puesto a disposición del profesorado de ciencias sociales que está en pleno ejercicio o en formación, con el objetivo de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación escolar nicaragüense.

Adolfo Alejandro Díaz Pérez.

Managua. marzo de 2022.

PRÓLOGO

La enseñanza de la historia es uno de los temas más importantes en términos de formación ciudadana. La historia nos permite ser consciente de lo que somos, de nuestros valores, principios y cultura, nos transmite tradiciones e incide en la formación de nuestra identidad colectiva, y desde una mirada socioeducativa, es un recurso potencial para fomentar la emancipación histórica de las clases sociales y construir sociedades más justas.

En Nicaragua tenemos mucho que hacer en cuanto a la enseñanza de la historia. Por ejemplo, durante muchos años nos han inculcado una historia acrítica basada en el relato heroico, esa historia tradicional nos hizo pensar en “conquistadores”, en “descubrimiento” y en “encuentro entre culturas”, como si tal hecho fuese sido así, ocultándonos así las verdaderas características de los sicarios y convictos que mediante un choque violento entre culturas vinieron a imponerse y a saquear nuestras tierras.

Por eso, también me sumo al título de este libro *Otro rostro de la enseñanza de la historia en Nicaragua. Reflexiones y propuestas*, porque es misión del profesorado investigar y divulgar ese otro rostro de la historia que la enseñanza tradicional no muestra. La escuela debe ser un espacio para reflexionar y pensar críticamente el pasado desde diversas miradas, para así entender el proceder de los distintos protagonistas y cómo sus decisiones han repercutido hasta nuestros días.

Felicito al profesor Adolfo por desarrollar estos cinco importantes capítulos sobre enseñanza de la historia. Los profesores de ciencias sociales tienen en sus manos nuevos referentes teóricos y prácticos para transmitir saberes con una mediación didáctica oportuna, creativa e innovadora, y con objetivos didácticos enfocados en formar ciudadanos con una conciencia de cambio, transformación y justicia social.

Alejandro Enrique Genet Cruz
Decano de la Facultad de Educación e Idiomas
UNAN-Managua
Managua. marzo de 2022.

CAPÍTULO 1.

LA DISPUTA ENTRE EL SABER DISCIPLINAR Y EL SABER DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Para enseñar historia y ciencias sociales se ha de saber historia y ciencias sociales, sin duda, pero también hay que saber enseñarlas.

(Pagés, 2001, p.285).



CAPÍTULO 1. LA DISPUTA ENTRE EL SABER DISCIPLINAR Y EL SABER DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

La enseñanza de la historia se compone de dos elementos esenciales: saberes disciplinares y saberes didácticos. Los primeros se relacionan con aquellos conocimientos provenientes de disciplinas sociales como la Geografía, Historia, Economía, Sociología y Filosofía, y los segundos obedecen a aquellos saberes proporcionados por las disciplinas psicopedagógicas y de la didáctica específica que indican cómo enseñar tal disciplina.

Así, en la práctica pedagógica, el profesor de historia dirige el proceso de enseñanza conjugando ambos tipos de saberes, pero persiguiendo una finalidad estrictamente educativa: lograr que sus estudiantes aprendan. No obstante, a continuación, se reflexionará acerca de la importancia que tienen los saberes disciplinares y didácticos en la educación escolar, para ello, primeramente, se describen algunas concepciones tradicionales que existen dentro de la cultura pedagógica, luego se teoriza alrededor de la transposición didáctica, y finalmente se logra empalmar esta visión con el enfoque complementario de saberes y su importancia que reviste en la formación del profesorado.

Cabe decir que estas reflexiones son producto de un análisis inicial recientemente publicado por Díaz Pérez (2021) bajo el título *El profesor de Historia y el debate entre los saberes didácticos y disciplinares*, sin embargo, en esta ocasión se amplían estas nociones iniciales y se llevan hacia el campo educativo nicaragüense para plantear una discusión más acorde con la experiencia docente de aula.

ALGUNAS CONCEPCIONES TRADICIONALES ERRÓNEAS

El mito que “todo profesional puede impartir la clase de historia” es una de las creencias que circula con licencia en algunos discursos de la comunidad educativa, esto conmociona la serenidad de cualquier formador de formadores y nos conduce a preguntarnos si entonces ¿Es necesario haber tenido una formación didáctica para impartir la asignatura de Historia? ¿El saber científico-disciplinar de la Historia es suficiente para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase?

Las respuestas a estas preguntas en algunos casos pareciesen ir en contra del enorme cuerpo teórico que rodean a las didácticas específicas pertenecientes a las ciencias de la educación, particularmente cuando vemos impartiendo clases de Historia a profesores egresados de disciplinas como Matemáticas, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Ciencias Naturales y de las distintas especialidades de la Pedagogía, o bien, de otras Ciencias Sociales como la Antropología, Geografía, Economía o Filosofía; todos ellos, desprovistos de formación docente en su perfil profesional.

Ante esto, es oportuno citar las palabras de Tovar-Gálvez y García Contreras (2012), quienes aseguran que existen “docentes que son profesionales y que conocen su disciplina, pero que no necesariamente aprendieron como enseñarla” (p.883). Esta afirmación apunta enfáticamente a que la enseñanza de la historia no es un ejercicio sencillo en manos de profesiones ajenas a la historia y que la historia no es la cenicienta del currículo, por ende, la enseñanza de la historia exige dominio de la ciencia como tal y dominio de su didáctica.

Otro segmento de la comunidad pedagógica también suelen pensar que “quien más sabe historia es el más idóneo para enseñarla”, y con esto se delimita más el campo de las profesiones que se mencionaban anteriormente, y lo reducimos específicamente al área de las ciencias sociales, particularmente a los campos como Historia, Geografía, Relaciones Internacionales y Antropología, quienes son las disciplinas

más cercanas a la enseñanza de la historia, y que también, por alguna u otra razón, se han encontrado con el ejercicio de la educación histórica.

Las concepciones pedagógicas de estos profesores, provenientes de colindantes especialidades a la didáctica de la historia y las ciencias sociales, por lo general se enfocan en creer que para impartir la clase de historia en la escuela basta con conocer a profundidad los acontecimientos históricos e ir al salón de clase a dar una amplia disertación frente a los estudiantes, quienes únicamente escuchan con atención y asombro, y con un poco más de aburrimiento y despreocupación.

Pero la enseñanza de la historia es más que una demostración de vastos conocimientos sobre los hechos del pasado, de ahí la afirmación coloquial entre el cuerpo académico: “una cosa es saber historia, y otra cosa es saber enseñar historia”; es por esta razón que autores como Sáenz (2012) refiere que “la enseñanza de la Historia exige configurar un perfil específico, con un acervo de conocimientos en el contexto histórico y en el contenido pedagógico para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en sus alumnos” (p.35).

Otro de los mitos más sonados entre la comunidad educativa es: “historia y ciencias sociales son asignaturas básicas, cualquiera que sepa de pedagogía puede impartirlas”; sin embargo, esta afirmación guarda consigo una enorme contradicción, puesto que, siendo así, cabría preguntarse: ¿Qué sentido tienen las didácticas específicas en las ciencias de la educación?, o bien, ¿Acaso la historia y las ciencias sociales no cuentan con sus propios métodos de investigación educativa, o carecen de estrategias, recursos y formas propias de evaluación?

Desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales defendemos íntegramente la idea que quien domina la ciencia y su didáctica es el más idóneo para impartirla, sin embargo, la carencia de la formación docente en el área de la didáctica de la historia ha profundizado la implantación de modelos didácticos tradicionales “en los que se

privilegia la memorización de contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes” (Tovar-Gálvez y García Contreras, 2012, p.883).

En consecuencia, estas concepciones erróneas alrededor de los conocimientos didácticos y disciplinares –aunque no pareciese-, imprimen una visión pedagógica basada en paradigmas conductistas, modelos memoristas y enfoques didácticos bancarios que no contribuyen a alcanzar las finalidades de la educación histórica en el nivel escolar, y también, pronuncia el rostro apático y carente de sentido que tienen construido los estudiantes alrededor de la enseñanza de la historia.

En este sentido, el mito de “saber historia es suficiente para enseñar historia”, o bien, su contraparte “ser pedagogo es suficiente para enseñar historia”, son concepciones erróneas que siguen profundizando con mayor hondura la complementariedad que debe existir entre el saber disciplinar y el saber didáctico en la educación histórica y, como consecuencia, es en la práctica pedagógica donde sus efectos se hacen sentir, particularmente cuando nos encontramos con estudiantes desmotivados hacia el aprendizaje de la historia.

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Entretejer los saberes didácticos y disciplinares en la práctica docente es el resultado de lo que en las disciplinas de formación docente llamamos transposición didáctica. Este es un término indispensable en el glosario pedagógico de todo profesor que ha dado origen a las llamadas didácticas específicas. De ahí que autores como Valeta, Torres, Mendoza y De la Hoz (2021) la definan como un “proceso de conciliaciones ejecutadas a los saberes para que el conocimiento ilustrado se convierta en conocimiento a enseñar y finalmente se convierta en conocimiento enseñado” (p.171).

Siendo así, la transposición didáctica es un puente cognitivo que conduce al profesorado a unificar los saberes científicos de la disciplina con el saber didáctico de la misma, para generar como resultado una

práctica docente en donde el saber científico es objeto de aprendizaje. Por eso, los mismos autores citados anteriormente sostienen que “la transposición didáctica transforma una disciplina en objeto de conocimiento, y por tanto, los diferentes saberes disciplinares se pueden transformar en saberes a ser enseñados y aprendidos” (p.171).

Por consiguiente, este principio didáctico desarticula las concepciones tradicionales erróneas alrededor de la enseñanza de la historia, pues es evidente que la enseñanza de la historia no solamente se compone del saber disciplinar como tal, sino que también conlleva al dominio de metodologías de enseñanzas propias de la educación histórica, de tal modo que posibiliten en el estudiantado la comprensión del pasado de la humanidad y de las nuevas realidades emergentes en los ámbitos políticos, culturales, económicos y sociales.

Sobre este aspecto, González Gallego (2010) también afirma que los profesores dedicados a la enseñanza de la historia “creen que para enseñar una ciencia específica basta con conocerla y que de esa propia ciencia específica y de nuestro conocimiento sobre ella, nace todo lo necesario para poder enseñarla eficazmente” (p.4), sin embargo, como hemos visto, el saber metodológico es indispensable para realizar una efectiva transposición didáctica que conduzca a crear las condiciones pedagógicas para el aprendizaje significativo de la historia.

En vista de esto, la discusión sostenida alrededor de la transposición didáctica abre enormes focos de reflexión sobre la enseñanza de la historia, principalmente porque viene a contrarrestar aquellas anquilosadas concepciones que suponen que enseñar historia y ciencias sociales es una tarea que cualquier profesional ha de cumplir, pese a esto, quienes ejercen la enseñanza de esta disciplina han de plegarse a la idea de que no basta con saber mucho de historia y de otras ciencias sociales para saber enseñarlas, sino que el saber didáctico también es fundamental para desarrollar procesos de aprendizajes eficientes en el aula de clase.

LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LOS SABERES DISCIPLINARES Y DIDÁCTICOS

La disputa entre el saber disciplinar y el saber didáctico ha venido demarcando distintas concepciones contrapuestas que la comunidad pedagógica ha construido particularmente sobre la enseñanza de la historia en los contextos escolares, unos situados en los ejes disciplinares y otros en los ejes pedagógicos, sin embargo, es claro que los referentes teóricos generados en el campo investigativo de la didáctica de la historia, indican que ningún eje es independiente al otro, sino que una buena práctica en la enseñanza de la historia se define a partir de la complementariedad de los saberes didácticos y disciplinares.

Así, el dominio de los conocimientos históricos (disciplinares), es decir, sus cronologías, acontecimientos, personajes, fechas, sitios, método de investigación y su interrelación con otras ciencias, se conjuga con el dominio didáctico de la misma, es decir, con los modelos didácticos (narrativos, explicativos, socio críticos), metodologías de enseñanza (planificación, recursos, estrategias, evaluación) y con sus fines didácticos. Esto quiere decir, que tanto los saberes disciplinares como los didácticos se interrelacionan, complementan y articulan para generar la práctica docente con una intencionalidad estrictamente educativa en el aula de clase.

Sobre esto precisamente, Joaquín Prats (2002), un reconocido y respetable profesor e investigador español en el área de la didáctica de las ciencias sociales, sostiene que “la labor del profesorado (...) requiere, además del saber científico (...) el dominio de habilidades docentes específicas” (p.166), es decir, se reconoce que en el proceso de enseñanza y aprendizaje interfieren dos componentes esenciales que forman parte de una misma práctica pedagógica: El dominio del saber científico-disciplinar y del saber didáctico.

Esta visión pone en evidencia que la enseñanza de la historia exige el dominio de ambos saberes, y que es oportuno contar con profesores competentes tanto en el área disciplinar como en el área didáctica,

porque el profesorado que únicamente se preocupa por dominar ampliamente los saberes científicos-disciplinarios, seguramente tendrá una clase con un auditorio de oyentes atentos a sus brillantes disertaciones, y quien únicamente domine referentes pedagógicos genéricos, seguramente estará en aprietos al momento de responder a las preguntas de sus estudiantes.

No obstante, queda expresado que indistintamente del origen de la formación académica profesional que tenga el profesor que imparte clases de Historia en la escuela, es indispensable que este complemente los saberes disciplinares y didácticos de manera integral, así tendremos prácticas pedagógicas significativas que contribuirán a la construcción de otro rostro de la educación histórica en los contextos escolares.

EL RETO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación de los profesores de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria está en manos de las diversas Instituciones de Educación Superior (IES) que brindan esta oferta académica en distintas regiones de Nicaragua, siendo la vanguardia la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), a través de la Facultad de Educación e Idiomas, en donde se ubica la carrera Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales.

Para seguir abordando esta disputa entre los saberes disciplinares y didácticos, echaremos una ligera mirada desde la formación del profesorado, enfocándonos en tratamiento curricular que se les da a los ejes disciplinares y didácticos. Para ello, he tomado como referencia el currículo de Ciencias Sociales de la UNAN-Managua basado en el estudio desarrollado por Orozco, Dávila, Díaz, Herrera y Centeno (2021), esto con la finalidad de analizar la presencia de los ejes disciplinares y didácticos en los distintos planes de estudio de la carrera Ciencias Sociales:

- Plan de Estudio (1970): El 46.5 estaba conformado por asignaturas disciplinares (Geografía, Historia, Antropología, Derecho,

Filosofía, Sociología y Economía), y el 13.9 correspondía al área didáctica compuesta por asignaturas psicopedagógicas y de didácticas especiales, el restante porcentaje estaba distribuido en asignaturas básicas e investigativas.

- Plan de Estudios (1982): De las 40 asignaturas de ciencias sociales en la especialidad de Geografía, el 52.5 estaba conformado por asignaturas disciplinares (Geografía, Historia, Filosofía y Economía), y el 20 correspondía al área didáctica compuesta por asignaturas psicopedagógicas y de didácticas especiales, el restante porcentaje estaba distribuido en asignaturas básicas e investigativas.
- Plan de Estudios (1987): El 55.5 estaba conformado por asignaturas disciplinares (Geografía, Historia, Filosofía y Economía), y el 22.4 correspondía al área didáctica compuesta por asignaturas psicopedagógicas y de didácticas especiales, el restante porcentaje estaba distribuido en asignaturas básicas e investigativas.
- Plan de Estudios (1999): Este estuvo compuesto por el 52.5 de asignaturas del área disciplinar (Geografía, Historia, Economía y Filosofía), el 17.5 del área didáctica compuesta por asignaturas psicopedagógicas y de didácticas especiales, y el restante porcentaje estaba distribuido en asignaturas básicas e investigativas.
- Plan de Estudios (2013): En este Plan de Estudios el 31.9 correspondió a asignaturas disciplinares (Geografía, Historia, Sociología, Economía y Filosofía), el 46.6 correspondía al área didáctica y socioeducativa compuesta por asignaturas psicopedagógicas, didácticas especiales y de promotoría social, y el restante porcentaje estaba distribuido en asignaturas básicas e investigativas.
- Plan de Estudios (2020): En este Plan de Estudios el 28.8 corresponde a asignaturas disciplinares (Geografía, Historia, Sociología, Economía y Filosofía), el 51.1 al área didáctica y

socioeducativa compuesta por asignaturas psicopedagógicas, didácticas especiales y de promotoría social, y el restante porcentaje está distribuido en asignaturas básicas, investigativas y electivas.

Los datos encontrados en este estudio titulado *Historia de la carrera Ciencias Sociales de la UNAN-Managua*, manifiestan una larga disputa entre la presencia de los saberes disciplinares y didácticos en el currículo universitario, a la vez, pone en evidencia las distintas concepciones que los diseñadores curriculares han ido construyendo respecto a la formación docente en cada contexto histórico nicaragüense.

Esta cronología y caracterización de los planes de estudios de ciencias sociales, también expresa consigo la lucha entre los paradigmas de formación docente, porque mientras en la década de los 70' y 80' los contenidos disciplinares ocupaban gran parte del currículo, en décadas recientes, los planes de estudios 2013 y 2020 transitan hacia otro paradigma de formación que hace énfasis en las didácticas específicas, en el área socioeducativa y en la investigación, sin abandonar las asignaturas de carácter disciplinar y su eficaz integración en el fortalecimiento de los distintos perfiles profesionales de la carrera.

En este sentido, el currículo toma un papel relevante en la formación de profesores de ciencias sociales, pues este ha de imprimir en los futuros profesores el desarrollo de competencias tanto disciplinares como didácticas en proporciones complementarias, de tal forma que contribuyan a llevar a cabo prácticas docentes significativas y cualificadas en el ejercicio de la educación histórica en el contexto escolar, en otras palabras, la visión de una formación docente complementaria es un reto que todas las Instituciones de Educación Superior (IES) han de tener presente en los procesos de actualización y perfeccionamiento curricular.

Por otra parte, la formación continua de profesores de historia provenientes de ciencias aledañas o lejanas a la didáctica de la historia y las ciencias sociales, también es un reto emergente y necesario para fortalecer la educación escolar, sin embargo, el punto de partida es el convencimiento de los propios profesores de historia, quienes en sí mismos han de reconocer la contribución de ambos tipos de saberes para el ejercicio de la enseñanza de la historia en la educación escolar.

En el transcurso de este capítulo se ha descrito que la educación histórica no es un hecho simple en manos de profesiones ajenas a la didáctica de la historia y las ciencias sociales, sino que su enseñanza exige armonizar, complementar y articular los conocimientos que proporciona la ciencia histórica con los saberes provenientes de la didáctica, el cual es un planteamiento que viene a generar espacios de reflexión académica sobre las concepciones tradicionales erróneas construidas alrededor de la enseñanza de la historia en la escuela.

A partir de esto definimos que no se puede enseñar historia a espaldas de la didáctica y que los saberes didácticos son insuficientes en sí para pretender enseñar una asignatura escolar, por lo tanto, la transposición didáctica y la complementariedad entre ambos saberes son indispensables para contribuir a prácticas docentes significativas en el aula de clase. En este sentido, la formación del profesorado en manos de las IES tiene en sus manos un rol importante para seguir imprimiendo esta visión en los futuros profesores de ciencias sociales de la educación escolar.

El debate aquí sostenido sobre la disputa entre los saberes disciplinares y didácticos, viene a reconfigurar un nuevo rostro del perfil del profesor que enseña historia en la escuela, puesto que “para enseñar historia y ciencias sociales se ha de saber historia y ciencias sociales, sin duda, pero también hay que saber enseñarlas” (Pagés, 2001, p.285), no obstante, se plantea como necesidad el fortalecimiento y la complementariedad de las competencias disciplinares y didácticas para así alcanzar los fines de la didáctica de la historia y visibilizar más el lugar que esta asignatura ocupa en el currículo escolar.

CAPÍTULO 2.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

*Saber y enseñar Historia son dos procesos
complementarios pero diferentes.*

(Pantoja, 2017, p.60).



CAPÍTULO 2. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Si hoy me correspondiese impartir el contenido *Gesta de Benjamín Zeledón*, con toda seguridad, mi primera tarea sería releer y actualizarme en cuanto a la vida del General Zeledón, entonces, me daría cuenta de su heroísmo, del valor que representa su ideología, de su resistencia antiimperialista y de su lucha por la defensa de la soberanía nacional, pero también, debo pensar en cómo transmitir ese saber a los adolescentes de 7mo grado, es decir, cómo iniciar la clase, qué actividades realizar, cómo relacionar el contenido con la vida diaria, cómo evaluarlo y qué tareas asignar.

Porque el profesor que enseña historia en la escuela no es solamente un brillante conocedor de los acontecimientos históricos nacionales e internacionales y de sus respectivas temporalidades, sino también, un profesional de la pedagogía que hace uso de las herramientas didácticas para posibilitar el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Por lo tanto, didáctica e historia es una combinación de saberes aplicables, o bien, en palabras de Grisales-Franco y González-Agudelo (2009, p.80), una “unidad dialéctica” que se conjugan cada día para fines educativos en las aulas de clase.

El profesor de historia ha de reconocer que los saberes históricos en sí son insuficientes para enseñar, y que la didáctica de la historia sin el dominio del saber científico es una disciplina acéfala. Por lo tanto, en este apartado se aborda lo relacionado al campo de la didáctica de la historia y las implicancias que tiene este cuerpo de conocimiento en el profesorado que se dedica a la educación histórica en los niveles escolares.

¿QUÉ ES DIDÁCTICA?

En un amplio escrito titulado *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*, Zambrano (2016) manifiesta que la didáctica como disciplina científica fija su atención en los procesos de aprendizajes, estudia lo relacionado con la apropiación del saber, acompaña el aprendizaje de los contenidos, diseña dispositivos de transmisión y genera estrategias de transmisión; de ahí que surjan términos afines como transposición didáctica, contrato didáctico y situaciones didácticas, los cuales entretejen diversas acciones que el profesor ha de desarrollar con una intención educativa.

A partir de esta definición nos podemos imaginar que la didáctica facilita el cómo enseñar, qué procedimientos planificar, qué medios utilizar y con qué finalidad enseñar. Resumido por Martínez y Pimentel (2017), “la didáctica puede ser entendida como un campo de conocimiento que aborda el estudio de estrategias, procedimientos, medios y técnicas para facilitar el aprendizaje y la enseñanza” (p.10).

En la didáctica –para la enseñanza de la historia particularmente– encontramos estrategias de enseñanza y aprendizaje como diagramas, simulaciones, conferencias, exposiciones, narraciones, juegos de roles, guías de estudios, cuestionarios, líneas de tiempo; también encontramos recursos como mapas, esfera, ilustraciones, ruletas, biografías, videos, objetos; es decir, la didáctica pone a disposición nuestra diversas herramientas de mediación con la intencionalidad educativa de convertir el saber científico en un saber posible de ser aprendido por el estudiantado.

Es por eso que decimos que privilegiar la oralidad mediante pomposas disertaciones, narraciones y apologías de algún acontecimiento o personaje histórico en el aula de clase no precisamente equivale a enseñar historia, porque la exposición o demostración de lo que sabemos es una acción llana si está desprovista de las herramientas pedagógicas que sí tienen la finalidad intencional de convertir un saber en motivo de enseñanza y aprendizaje. Así pues, si nuestras clases consisten en exhibir nuestra erudición histórica, demos

por seguro que en términos de aprendizajes poco provecho se está obteniendo de esos valiosos saberes.

Lo dicho hasta aquí supone que la didáctica está presente en el quehacer docente desde el momento en que el profesor se pregunta de la manera más espontánea: “¿Ahora cómo imparto este contenido?”. Esta es una fehaciente afirmación de que el saber histórico debe ser asistido por el saber didáctico y que, de esa reciprocidad dialéctica, se pondrán en marcha experiencias de aprendizajes con un buen entramado pedagógico para facilitar aprendizajes significativos en el aula de clase.

¿QUÉ ES HISTORIA?

La historia ha tenido diversas acepciones a lo largo del tiempo, se inició como una llana narración basada en la tradición oral, pero en su vasta andadura de décadas y siglos se ha venido asumiendo como una construcción social que emerge de los registros tangibles e intangibles de la humanidad. Sobre esto, Campillo (2016) nos brinda un extraordinario estudio titulado *Tres conceptos de Historia*, en donde repasa el tránsito del concepto de historia en las distintas sociedades humanas.

De este detallado estudio, es importante extraer su significado etimológico y ponerlo a disposición del profesorado de historia en la educación escolar, ya que este es el punto de partida del conocimiento científico que se enseña:

El término griego historia, derivado del sustantivo hístor (veedor o testigo) y del verbo historein (ver, conocer, investigar algo por uno mismo, pero también narrar o atestiguar ante otros lo averiguado), nace en la Grecia antigua para nombrar un cierto tipo de saber o de conocimiento acerca de los seres y sucesos del mundo (Campillo, 2016, p.38)

Estos fundamentos en que se viene estructurando el concepto de historia a lo largo del tiempo, va entretejiendo como eje dos facciones elementales: el saber histórico y la investigación histórica; algo que, en nuestra matriz de formación profesional nicaragüense, se le ha acuñado estrictamente al quehacer del historiador de profesión,

quienes se dedican a la labor investigativa y a la divulgación de nuevos saberes en esta área científica.

Así, hasta nuestros días se han formulado distintas acepciones alrededor del concepto de historia, y la mayoría de ellas discurre en grandes categorías como: estudio del pasado, reconstrucción del pasado, comprensión del pasado y del presente; a continuación, se presentan algunos conceptos de historia, unos provenientes de la ciencia histórica y otros propiamente de la didáctica de la historia:

- “la historia se ocupa del pasado de los seres humanos (...) Su fuente de información está en los archivos, los documentos del pasado, los testimonios orales o escritos y los relatos o estudios históricos escritos por otros que vivieron antes” (Puga, Peschard y Castro, 2007, p.6).
- “es una comprensión de los actos humanos en el pasado (...) una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado” (Pluckrose, 1993, p.17).
- La Historia es una explicación de los sucesos de otros tiempos y a su vez es la búsqueda de los humanos por comprender su hoy desde el acontecer pasado (Pantoja, 2017).
- “la Historia no es sinónimo de pasado. El pasado es lo que ocurrió, la Historia es la investigación que explica y da coherencia a este pasado. Por ello, la Historia plantea cuestiones fundamentales sobre este pasado desde el presente” (Prats y Santacana, 2001, pp.14-15).

De lo anterior, vemos que hay una relación dialéctica entre pasado y presente, algo que es un tránsito obligatorio para el historiador dedicado a la investigación, pero también, para el profesor que se dedica a enseñar historia, porque la historia es una reinterpretación permanente del pasado de la humanidad y está abierta a procesos de reinterpretación y reconstrucción social para comprender el presente e imaginar posibles futuros, por lo tanto, para los educadores, el estudio de la historia tiene como principio el *pasado*, pero como finalidad el *presente*.

De modo que, la afirmación de Prats y Santacana (2001, p.14) “la Historia no es sinónimo de pasado”, es una visión que ha de tener una significativa incidencia en las concepciones docentes, ya que así podemos acercarnos a prácticas de educación histórica que revitalicen el sentido del aprendizaje histórico en la actualidad, de tal modo que la historia –desde las percepciones estudiantiles escolares- ya no se considere una asignatura enfocada en el pasado y sin sentido para las necesidades de la sociedad del presente.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

El saber histórico y el saber didáctico de lo histórico son elementos indispensables para la enseñanza de la historia, porque partimos de la idea que “saber y enseñar Historia son dos procesos complementarios pero diferentes” (Pantoja, 2017, p.60); así, de esta interrelación interdisciplinar –hablamos de la ciencia histórica y de la didáctica de la historia- se origina el campo de estudio de la didáctica de la historia y las ciencias sociales: *la enseñanza y el aprendizaje de la historia*.

La didáctica de las ciencias sociales (DCS) es un segmento de las llamadas didácticas específicas que reúne a las disciplinas sociales que tienen un propósito educativo dentro de los currículos. De estas disciplinas, la Geografía y la Historia son las que gozan de un robusto cuerpo teórico referencial en el aspecto investigativo, didáctico y metodológico, que a su vez, se desprende del enorme cuerpo epistemológico construido alrededor de la DCS.

Por esto, cartográficamente debemos de situar el concepto de la didáctica de la historia como un nicho disciplinar de la DCS, ya que estas comparten una gama de teorías, metodologías, epistemología y resultados investigativos que son extensivos para las diversas ciencias sociales con presencia en el escenario escolar, por eso, a juicio de autores como Pagés y Santisteban (2013), “la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales” (p.19).

A partir de estas aclaraciones, la didáctica de la historia se enfoca estrictamente en la enseñanza y el aprendizaje de lo histórico, comprendiendo así la formación del profesorado, la investigación en didáctica de la historia y todo lo relacionado al proceso de enseñanza de la historia (planificación, evaluación, metodologías), sin prescindir el conocimiento histórico proveniente de la disciplina histórica, el cual es el basamento en donde imbrica el saber didáctico, es por eso que en palabras de Plá (2012) se sostiene que “la didáctica de la historia sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes” (p.168).

Volviendo al principio, la didáctica de la historia es el paraje en donde confluye, en un sentido de reciprocidad dialéctica, el saber científico histórico y el saber didáctico, pues es en esta acción didáctica en donde ambos saberes se articulan para generar una práctica docente con dominio de contenidos y con intencionalidades educativas. Joan Pagés (2004), especialista español en el área de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, también hace referencia a esta simbiosis dialéctica que justifica el campo de conocimiento de la didáctica de la historia:

- Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar. La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia (p.157).

FINES DIDÁCTICOS DE LA HISTORIA

Discutir sobre los fines didácticos de la historia conlleva a preguntarnos: “¿Para qué enseñamos historia en la escuela?”; cuando en los exámenes y sistemáticos cotidianos encontramos preguntas como “¿Cuál fue la escala del terremoto de 1972? ¿Cuántas pérdidas de vidas hubo? ¿Qué países sobresalieron en ayuda humanitaria?”,

fácilmente podemos concluir que la finalidad de la historia es el conocimiento –casi exacto si es posible- del pasado, sin imaginar que podemos utilizar el contenido terremoto de 1972 como un vehículo para formar a ciudadanos más empáticos, reflexivos y con una importante cultura de prevención ante los desastres naturales.

Entre el profesorado de historia, hablar de los fines didácticos de la historia representa un punto de inflexión en donde ocurre una bifurcación de concepciones alrededor de la pregunta “¿Para qué enseñar historia?”; puesto que, por una parte, un segmento de visión conservadora defiende un modelo enciclopedista centrada en los contenidos y, por otro lado, se agrupa una tendencia más progresista, quienes ven en los contenidos una oportunidad para la formación en valores y en ciudadanía.

Lo cierto es que la didáctica de la historia no se inclina a uno u otro extremo, sino que, en palabras de Díaz-Barriga (1998, p.6), la enseñanza de la historia abarca “no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales, sino a la formación de valores y actitudes”, es decir que, legítima como vital la integración de los saberes factuales, pero también toma como propia la misión de formar a ciudadanía y en valores a través de los contenidos históricos.

Estos cuestionamientos iniciales nos podrían conducir a que el profesorado interpele “Entonces ¿Qué debo enseñar en historia?”; a lo cual, agudizaríamos la discusión retornando más preguntas: ¿Qué finalidad persigue mi práctica docente cuando enseño historia: que los estudiantes dominen los hechos históricos o que a través de la historia desarrollen valores ciudadanos?, ¿Los contenidos de historia son el medio o el fin del proceso didáctico?, ¿Con qué objetivo enseñamos historia al estudiantado?

La literatura es muy densa para señalar puntualmente cuáles son los fines de la enseñanza de la historia, sin embargo, en fuentes bibliográficas como las de Díaz-Barriga, García y Toral (2008), Escribano y Gudín de la Lama (2018), Estepa (2017), Pagés (2001), Pagés (2007), Prats et al. (2011) y Prats y Santacana (2001), encontramos valiosas ideas que sabrán redirigir el sitio de anclaje de nuestra

práctica pedagógica. Sin embargo, a continuación, a partir de esta valiosa bibliografía se presenta una recopilación de ideas que responderán a las preguntas iniciales, estas estarán sucedidas por diversas reflexiones cotidianas que ayudarán a dilucidar el por qué y con qué propósito enseñar historia en Educación Secundaria.

LA COMPRENSIÓN DEL PRESENTE (ESTEPA, 2017; PRATS ET AL. 2011; PAGÉS, 2007)

El dominio de las relaciones causales entre pasado y presente es uno de los fines más apremiantes de la historia, porque si asumimos la visión de educación para toda la vida sostenida en el informe Delors (1996) a fines del siglo pasado, pues sería una acción didáctica infructuosa enfrascar la enseñanza y el aprendizaje de la historia únicamente en los acontecimientos pasados de la humanidad, sin poder extraer ninguna lección para nuestra vida diaria y para el futuro de las sociedades planetarias.

La historia debe facilitar la comprensión del presente de la humanidad en todas sus dimensiones: políticas, sociales, económicas, culturales, deportivas, inclusive, educativa. La educación histórica cobraría mucho sentido en los estudiantes si ellos se dieran cuenta que los saberes históricos también les permite entender los titulares del periódico, las noticias de la televisión, las pláticas de los adultos, los discursos del profesor en el aula de clase, la disparidad de precios entre los productos de una pulpería y un súper mercado, su propia gastronomía, creencias y vocación deportiva.

En este sentido, la enseñanza de la historia debe tener un sentido funcional y aplicativo para que sea significativa para el estudiantado, ya que los enfoques didácticos tradicionales han dejado por fuera el estudio del presente en las aulas de clase, es por eso que lo que afirmó Pagés (1999) hace unas décadas atrás aún sigue siendo una realidad vigente en nuestros días: “Lo que el alumnado estudia tiene poco significado para sus vidas y para sus problemas. Es algo lejano, que sólo sucede en la escuela y que no se relaciona ni con la vida ni con

las personas” (p.2). Por lo tanto, los contenidos históricos del pasado no deben ser la finalidad de la enseñanza en sí, sino un medio para vehicular a los estudiantes hacia la comprensión de las coyunturas del presente en todas sus dimensiones.

LA FORMACIÓN CIUDADANA (ESTEPA, 2017; PAGÉS, 1999; PAGÉS, 2001; PAGÉS, 2007)

La presencia de la historia en el currículo escolar debe preparar a las jóvenes generaciones para que tengan los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para el ejercicio de una ciudadanía activa, participativa, responsable, intercultural, crítica y social. Esto no se logra con prácticas docente empecinadas en el aprendizaje cronológico y acrítico del pasado, en la memorización de sus hechos gloriosos, personajes destacados, sitios emblemáticos y en el reconocimiento de símbolos históricos, sino que se logra a través de procesos reflexivos, empáticos y críticos que conducen al estudiante a apropiarse de una identidad ciudadana activa frente al pasado. Sobre esto, Escribano y Gudín de la Lama (2018) sostienen lo siguiente:

Los profesores, en su práctica docente, interpretan que el aprendizaje de fechas y acontecimientos es más que suficiente para la enseñanza de la historia, ya que parten de la idea de que los fenómenos históricos son realidades objetivas que el alumnado debe aprender por sí mismo, sin tener en cuenta que los fenómenos históricos son constructos que pueden ser analizados, valorados y reconstruidos (p.256).

Sin embargo, para que los estudiantes vean la historia como un fenómeno social sujeto a valoraciones y reconstrucciones personales, es indispensable la mediación del profesor, quien, a través de sus narrativas, situaciones didácticas, estudios de casos, análisis de biografías u otras estrategias, debe conducir al estudiantado hacia otro nivel de pensamiento histórico, de tal manera que la historia sea motivo de reflexión, valoración y reconstrucción, y ya no solamente de memorización. Pero, qué reconstrucción y valoración del pasado pueden alcanzar ellos cuando nosotros los confinamos a

ciertos niveles de comprensión (literal) con preguntas como: ¿Quién descubrió América? ¿Cuántos viajes hizo Colón? ¿Cuál era el nombre de las embarcaciones de Colón?

Ciertamente, el ejercicio de la ciudadanía es un fin didáctico de la historia que solamente se ha de alcanzar cuando el profesorado replantea los objetivos de sus lecciones diarias. En esto, las *situaciones didácticas* son estrategias oportunas que favorecen el desarrollo de la participación ciudadana, por ejemplo, a través del contenido *Llegada de los Europeos y proceso de conquista y resistencia indígena*, se podría plantear a los estudiantes lo siguiente:

- *Si usted fuese sido un activista social en la época de la llegada de los europeos, al presenciar el exterminio de nativos, ¿Qué acciones hubiese realizado?*
- *Si la historia fuese sido opuesta a lo sucedido, y fuésemos sido los americanos quienes “descubrimos” a los europeos en las mismas condiciones en que ellos nos encontraron ¿Hubiese estado de acuerdo con la colonización? Diga por qué.*

El ejercicio de la ciudadanía también tributa a la formación para la transformación social como fin de la didáctica de la historia, precisamente porque los procesos educativos desarrollados en la escuela mediante ejercicios de *imaginación histórica y empatía histórica* –como el anterior-, propician la puesta en práctica de valores y actitudes de las jóvenes generaciones que son y serán las protagonistas de la construcción del futuro. Así, mediante este enfoque de estrategias didáctica se armoniza el compromiso social de la escuela y se forja una ciudadanía crítica, participativa e intercultural.

Por lo anterior, asumir los acontecimiento históricos como finalidad del proceso didáctico sería una noción poca educativa, porque ¿Qué razón tendría en Historia de Nicaragua el estudio de contenidos como la Guerra Nacional (1856), Guerra anti – intervencionista (1912), Guerra Constitucionalista (1926) o Guerra de agresión Norteamericana (1980), si el sentido no es formar una ciudadanía para el ejercicio de una

cultura de paz que permita resolver conflictos a través del diálogo, aprender a convivir en medio de las características heterogéneas, y garantizar la no repetición de estos hechos hostiles?

La educación histórica es sin duda alguna una herramienta potencial para incidir en la sociedad, por eso su estudio no se debe confinar únicamente a las temporalidades pasadas y sus sucesivos acontecimientos, sino que estos han de ser un medio para traer al aula de clase el estudio de los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales que día a día vivimos en la realidad nacional, regional e internacional. De esta forma, la historia sería una materia potencial para brindar aportes significativos a la formación de ciudadanía.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO (ESTEPA, 2017; PAGÉS, 2007)

El estudio de la historia debe conllevar al estudiantado no solamente a contemplar, admirar, memorizar y reproducir de manera verbal o escrita el saber del pasado, sino también a sopesarlos, valorarlos, criticarlos, idealizar pasados y futuros posibles, o establecer relaciones causales, de modo que, nuestros estudiantes frente a la propia historia, puedan sentar posiciones activas que les permita aprobar o condenar acciones, respaldar o proponer soluciones, desmentir o avalar narrativas históricas; es decir, el estudio de la historia debe ser una oportunidad para que ellos puedan pensar críticamente sobre el pasado y el presente, porque de lo contrario, como señala Prats et al (2011), “naturalmente la historia se convierte en leyenda sin la aplicación del pensamiento crítico” (p.44).

Pero, ¿Qué es pensar críticamente mientras aprendemos historia?, Plá (2014) señala algunas habilidades propias del pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia: “estar informado, identificar los argumentos y las intenciones propias y ajenas, sopesar los diferentes puntos y versiones del conflicto estudiado y tomar lo más objetivamente posible las evidencias revisadas” (p.279); esto quiere decir que la historia desarrolla el pensamiento crítico en la medida

en que los estudiantes reconocen las intencionalidades contenidas en cada narrativa histórica, mientras escudriñan las fuentes documentales y cuando construyen sus propios sentires sobre la educación histórica recibida en espacios formales y no formales.

En palabras de Pagés y Santisteban (2013), “el pensamiento crítico es la capacidad de valorar una información y juzgarla desde su intencionalidad” (p.26), siendo así esta habilidad es parte elemental de la enseñanza de la historia, y los profesores de historia y ciencias sociales debemos de crear las condiciones pedagógicas para conducir procesos educativos que lo fomenten. Sin embargo, cabe decir que esta didáctica del pensamiento crítico no es asunto sencillo, sino que enfrenta el enorme reto de desbancar las metodologías tradicionales que han enraizado el aprendizaje memorístico en la educación histórica escolar, no obstante, alcanzar este fin en la enseñanza de la historia es un reto emergente para el profesorado.

LA FORMACIÓN INTEGRAL (ESTEPA, 2017; PRATS Y SANTACANA, 2001)

La integración de los contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal en las actividades de aprendizajes y de evaluación, es el punto de partida para alcanzar la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, el rostro tradicional de la enseñanza de la historia nos sitúa principalmente en prácticas docentes conceptuales y algunas otras de índole procedimental, dejando la responsabilidad actitudinal a la “mano invisible” de los ejes transversales y competencias de grados, como si estos generaran aprendizajes autónomamente sin nuestra intervención.

Dicho esto, debemos asumir que la formación integral de la ciudadanía conlleva al dominio de las dimensiones intelectuales, sociales y afectivas y, por supuesto, la educación en valores de niños y adolescentes en edad escolar (Estepa, 2017; Prats y Santacana, 2001). Por consiguiente, los profesores tenemos el reto de dirigir nuestra enseñanza hacia el alcance de los componentes conceptuales,

procedimentales y actitudinales que el Currículo Nacional plantea en el conglomerado de contenidos, indicadores de logro, ejes transversales y competencias de grados, porque allí radica el sentido funcional del aprendizaje de la historia, es decir, una historia que no solamente muestra cómo fue el pasado, sino que también enseña a visionar futuros posibles y a entender el complejo entramado del presente planetario, con objetividad, sensibilidad, empatía y ética.

En palabras de Prats y Santacana (2001), la enseñanza de la historia contribuye a la formación integral de las personas en tanto ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales temporales, potencia en los niños y adolescentes un sentido de identidad, ayuda a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales, contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo, favorece el ejercicio intercultural de la ciudadanía; en otras palabras, la historia no es sinónimo de estudio del pasado desde la mirada pasiva, acrítica y bancaria, sino que proporciona conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos y morales para formar integralmente a la ciudadanía.

Hasta aquí se han expuesto algunos fines – no todos- esenciales de la didáctica de la historia. La densidad de información que ofrece la literatura a través de diversos expertos en didáctica de la historia y las ciencias sociales es muy enriquecedora y merecedora de profundas reflexiones, sin embargo, los motivos de extensión no permiten ampliar más este contenido. Finalmente, de Escribano y Gudín de la Lama (2018) se rescata una idea que integra mucho de lo argumentado anteriormente:

[El fin de la didáctica de la historia es] desarrollar el pensamiento crítico que, vinculado al desarrollo de la conciencia histórica, relacione pasado y presente, ubicando los fenómenos humanos y sociales en un tiempo, en un lugar y en un tipo de sociedad y cultura determinada, desde una perspectiva global (p.256).

UN FOCO EMERGENTE DE INVESTIGACIÓN

La investigación en el área de la didáctica de la Historia es un campo con poca andadura en el contexto educativo nicaragüense, sin embargo, ha sido un tema tratado principalmente en investigaciones de tesis de grado y posgrado de carreras asociadas a la formación de profesores de ciencias sociales, principalmente, en universidades como la UNAN-Managua y la UNAN-León.

Estas manifestaciones investigativas incipientes no han permitido aún la constitución de redes o formación de grupos de investigadores propiamente en el área de enseñanza de la historia y las ciencias sociales, aunque sí es importante destacar las valiosas aportaciones que desde la carrera Ciencias Sociales de la UNAN-Managua ha realizado el colectivo de profesores al campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, ejemplo de esto son las siguientes publicaciones:

- El profesor de Historia y el debate entre los saberes didácticos y disciplinares (Díaz Pérez, 2021).
- Historia de la carrera Ciencias Sociales de la UNAN-MANAGUA (Orozco, Dávila, Díaz, Herrera y Centeno, 2021).
- Estrategias Didácticas y Aprendizaje de las Ciencias Sociales (Orozco Alvarado, 2016).
- La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño docente (Orozco, 2018).
- La simulación como estrategia didáctica para desarrollar comprensión en la asignatura Historia. Intervención didáctica realizada en Educación Secundaria (Orozco y Díaz, 2017).
- Nuevos ambientes educativos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia didáctica en Educación Secundaria en Nicaragua (Díaz Pérez, 2019).

- Estudio experimental sobre estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de Estudios Sociales (Díaz Pérez, 2019).
- Un reto en la Innovación Pedagógica: Las guías de aprendizaje (Orozco y Díaz, 2018).
- El valor didáctico de las noticias de prensa en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales (Orozco y Díaz, 2019).

Con base en esta reciente manifestación académica alrededor de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, y tomando como referencia el auge académico en materia de investigación que experimenta el sistema educativo nicaragüense (MINED¹, INATEC², SEAR³ y CNU⁴), en este apartado se proponen algunos focos de investigación en enseñanza de la historia, la intención no es plantear líneas de investigación como tal, sino de ofrecer al profesorado distintas miradas de posibles focos investigativos en esta área del conocimiento. Asimismo, el propósito no es exponer temas investigativos en sí, sino demostrar que el campo de investigación en didáctica de la historia es amplio y emergente:

La formación del profesorado: Competencias y perfil del profesor de Historia y Ciencias Sociales/ Aportaciones de la ciencia histórica y de la didáctica de la historia a la formación del profesorado.

El currículo de ciencias sociales: El lugar de los contenidos disciplinares y didácticos en el currículo de ciencias sociales/ Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales/ Mallas curriculares y concepciones docentes/ Libros de textos y concepciones docentes.

Prácticas docentes: Uso de recursos didácticos en la enseñanza de la historia/ Aportaciones de la historia oral a la enseñanza de la historia/ Evaluación de los aprendizajes en historia/ Metodologías participativas y tradicionales en la enseñanza de la historia.

1 Ministerio de Educación

2 Tecnológico Nacional

3 Sistema Educativo Autónomo Regional

4 Consejo Nacional de Universidades

- *Aprendizaje de la historia:* Percepción de la historia como asignatura escolar/ Utilidad del aprendizaje histórico/ Comprensión del presente a través del estudio de la historia/ Narrativas y contra-narrativas en el aprendizaje de la historia.
- *Sistematización didáctica:* Uso de guías de estudios en historia/ Aplicación del portafolio educativo en la educación histórica/ Uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje de la historia/ Uso de canciones y videos para aprender historia/ La historia pública en el aprendizaje de la historia.

Estos posibles focos de investigación representan una hendidura potencial para explorar el campo fértil de investigación en didáctica de la historia, de ellos se pueden derivar importantes proyectos investigativos que ayudarían a reconstruir la experiencia nicaragüense en el área de la enseñanza de la historia, así, la educación histórica podría visualizarse con otro rostro académico tanto a nivel nacional como regional.

La didáctica de la historia es la acción derivada del complemento del saber histórico y del saber didáctico, no podemos presumir ser profesores de historia si uno de estos componentes está ausente en nuestro quehacer profesional. Para responder las preguntas simples y complejas de los estudiantes necesitamos del saber histórico que nos proporciona la disciplina de la historia, y para que ellos puedan aprender, inclusive, sin necesidad de escuchar nuestras respuestas, requerimos del saber didáctico que proviene de la pedagogía.

Los profesores de historia debemos renovar aquellas concepciones tradicionales y enciclopedistas que nos han hecho creer que la historia se acota estrictamente al estudio del pasado, como si acaso el presente no fuese consecuencia del mismo pasado. Por ende, debemos de transitar hacia otras metodologías que nos permitan llevar a cabo un abordaje flexible y causal del tiempo histórico, porque es así que nuestros estudiantes podrán resignificar la razón de ser de la historia en el currículo escolar y sus aportaciones a la vida cotidiana.

Aunque los resultados de investigación en didáctica de la historia son incipientes y emergente construcción, todos los profesores de historia ocultamos en nuestras prácticas pedagógicas valiosos saberes que son oportunos sistematizarlos, validarlos y divulgarlos mediante la escritura científica. El ejercicio de la docencia más la investigación pedagógica es uno de los legados silenciosos que la misma historia se encarga de admitir dentro de sus páginas memoriales.

CAPÍTULO 3

ENSEÑAR HISTORIA DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO POR COMPETENCIAS

Las transformaciones que conlleva afectan la planificación de la docencia, la metodología a utilizar, el seguimiento del aprendizaje del estudiante, su evaluación continua, y el papel que ha de tener el profesorado
(Vargas, 2008, p.60).



CAPÍTULO 3. ENSEÑAR HISTORIA DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO POR COMPETENCIAS

El paradigma de las competencias es una de las corrientes del pensamiento pedagógico que en las últimas décadas ha irrumpido con mucho ímpetu en los ámbitos educativos, por ello, cada vez suelen ser más frecuente los procesos de actualización curricular que ha conllevado a las instituciones de Educación Básica, Media y Superior a poner en marcha este modelo curricular, todos ellos con elevadas expectativas de encontrar mejores resultados educativos y alcanzar mayor cualificación en sus estudiantes.

Al paso de los años, los académicos, docentes, directivos, y en sí, gran parte de la comunidad educativa, ha realizado un análisis introspectivo de las bondades, limitantes y complejidades que este nuevo modelo pedagógico ofrece a la educación, de ahí que muchos se sitúen en un eje reaccionario, otros en posiciones conservadoras, y otros que respalden sus virtudes, de modo que, actualmente este sigue siendo objeto de permanente debate y cuestionamiento en las instituciones educativas y formadoras de docentes.

En el caso nicaragüense, a partir de 2009 en la Educación Básica y Media que abarca la Educación Primaria y Secundaria, entró en vigencia el Diseño Curricular por Competencias (MINED, 2009), en donde se asumen nuevos referentes científicos, epistemológicos, modelos pedagógicos y por ende, prácticas docentes, con la finalidad de contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas integrales que contribuyan al desarrollo social, económicos y cultural del país.

A decir bien, poner en marcha un modelo educativo es una tarea compleja que no culmina cuando se ha elaborado estructuralmente un nuevo documento curricular como tal, sino que esta tiene implicancias directas con lo que sucede en el aula, puesto que, sería paradójico transformar estructuralmente el currículo sin que este cambio trastoque en lo que el profesorado hace a diario en el aula con sus estudiantes. Por lo tanto, es oportuno preguntarse: En víspera del auge de los modelos curriculares por competencias, ¿Cómo podemos implementar una práctica pedagógica que corresponda con las nuevas visiones que plantea este nuevo modelo curricular?

Toda la comunidad educativa de los distintos subsistemas educativos reconocemos que la adopción de nuevos modelos curriculares es un paso decisivo hacia el perfeccionamiento curricular, y también asumimos que el profesorado es un eslabón elemental que complementa este proceso al desarrollar nuevas prácticas pedagógicas, porque de lo contrario, ¿Qué sentido tuviesen las transformaciones curriculares si el profesorado sigue anclado a modelos curriculares pasados?

Por lo anterior, en este capítulo se reflexiona acerca de las tensiones entre el nuevo currículo por competencias y las prácticas docentes de aula. El propósito es conducir al profesorado al reconocimiento de que, desde este paradigma, la acción pedagógica debe redefinirse y replantearse, todo esto, sin desestimar o sin perder de vista, la contribución de modelos y prácticas pedagógicas antecesoras.

TENSIONES ENTRE PARADIGMA POR COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES

La literatura presenta diversas acepciones del término competencias, inclusive, ellas mismas se encargan de acuñar el calificativo “polisémico” al momento de definir qué es una competencia, esto debido a las densas concepciones que se han venido construyendo a su alrededor desde las distintas escuelas del pensamiento si tomamos como referencia las manifestadas por autores como Perrenoud (2008) en *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*, Frade

(2009) en *Planeación por competencias* o Tobón (2013) en *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*; todas ellas aportando distintas visiones sobre el paradigma de las competencias.

Al analizar estas obras, y otras publicaciones científicas de importantes autores iberoamericanos como Andrade (2008), Castillo y Cabrerizo (2010), Díaz-Barriga, A. (2011), Díaz-Barriga, F. (2010), García-San Pedro (2009; 2010), López-Figueroa (2014), Pimienta (2012) y Tobón (2013), se infiere una notable inclinación a que el término de competencias está asociado con cuatro ejes esenciales: (1) la movilización de saberes, (2) resolución de tareas, (4) combinación de habilidades y (5) integración holística de capacidades.

No obstante –por razones de extensión en el presente escrito-, me he plegado a la idea de Tobón (2013), quien desde una óptica sistémica que él *denomina enfoque socioformativo*, ha integrado estos ejes esenciales y define las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p.93).

Para el profesorado, este concepto no solamente debe ser objeto de estudio y comprensión como parte de su ejercicio cotidiano de formación continua, sino que, como actor responsable y comprometido con su quehacer, debe representar un armazón teórico en el cual imbricar sus concepciones de prácticas pedagógicas al momento de idealizar la clase que va a impartir, en otras palabras, el profesorado debe de concebir, planificar y desarrollar su práctica docente teniendo como referencia el paradigma dominante del proceso educativo: *Las competencias*.

Referido propiamente al ámbito de la enseñanza de la historia, el paradigma pedagógico de las competencias encamina al profesorado a la búsqueda de diversas metodologías didácticas que hagan posible la articulación de los saberes conceptual (personajes, fechas y acontecimientos) con sus capacidades de comprensión procedimental

(análisis, comparación, diferenciación, inferencia y explicación), para así generar criterios y posicionamientos éticos y morales sobre el acontecer histórico, en otras palabras, la finalidad de la enseñanza será que los estudiantes movilicen ese cúmulo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la resolución de problemas del contexto.

Es precisamente a esto que nos referimos cuando se dice “replantear las prácticas pedagógicas en el modelo por competencias”, porque esta afirmación no pretende alentar la aplicación de metodologías inexistentes en el bagaje metodológico que hemos ido construyendo progresivamente en nuestra experiencia profesional docente, sino que, se trata de presentar al profesorado otro rostro del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde el contenido programático ya no sea finalidad del acto educativo en sí, sino que, la integración de los diversos tipos de saberes (competencias) a disposición del medio social, ocupe el centro del proceso de aprendizaje.

Por esto, de la anterior definición de Tobón (2013) sintetizamos dos puntos de partidas esenciales para asumir una práctica docente de la mano del paradigma competencial: (1) Resolución de problemas del contexto y (2) Saberes integrales (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Es decir, el profesorado ha de tener presente que en la planificación didáctica es indispensable integrar problemas del contexto, para que así los estudiantes vuelquen sus capacidades integradas (conceptuales, procedimentales y actitudinales) e incursionen en sus respectivas realidades planteándose soluciones a situaciones hipotéticas o reales.

Así, las tensiones entre el paradigma de las competencias y las prácticas docentes –indispensablemente- conducen a un punto de inflexión de prácticas que invitan a replantear, redefinir y redirigir los fines de la enseñanza. Asimismo, estas tensiones dejan en evidencia que el modelo por competencias no solamente es un cuerpo literario renovado que imprime una nueva versión del quehacer educativo, sino que son un conjunto de referentes que guían al docente hacia nuevas concepciones, prácticas pedagógicas y fines educativos.

REPLANTEAMIENTO DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

La metodología didáctica se entiende como “la acción sistematizada de seleccionar y organizar las actividades, los recursos y los tiempos para alcanzar los objetivos de formación” (Montenegro-Velandia, Cano-Arroyave, Toro-Jaramillo et al., 2016, p.208), es decir, comprende la forma de cómo se gesta el proceso de aprendizaje desde el pensar la clase que vamos a impartir, haciendo clara alusión a su planificación, selección de estrategias, diseño de actividades, formas de evaluación, utilización de recursos, ambientación del aula, entre otras acciones.

Es importante notar que este componente de la práctica docente –*metodología didáctica*– está fundado en distintos referentes teóricos y modelos pedagógicos que el profesor ha construido previamente y, que por consiguiente, ha aplicado –en algunos casos- ininterrumpidamente durante cierto tiempo, pero también, esta metodología se circunscribe –consciente e inconscientemente– dentro de los referentes del modelo curricular al cual responde. Por lo que, con la entrada en vigencia del currículo por competencia de la educación escolar nicaragüense (MINED, 2009), el profesorado se encuentra con un nuevo currículo que –sin duda alguna– trastoca su práctica docente.

Si en modelos anteriores –al menos en la enseñanza de la historia– se daba mayor preponderancia al rol del docente como principal fuente de saber del proceso de aprendizaje, si se hacía más hincapié en los aprendizajes conceptuales y en la memorización y reproducción de información histórica, debemos saber que “enseñar por competencias exige al profesor transformar la lógica de la transposición didáctica a la que está habituado” (Díaz-Barriga, F., (2010, p.46), y tómesese esta afirmación no como una negación o crítica áspera del pasado, sino precisamente como una “transformación” y no “abolición” severa, puesto que el nuevo modelo no pretende prescindir de las prácticas pasadas, sino de replantearlas hacia otros asideros definidos en el nuevo currículo.

Entonces, ¿Qué cambia en el aula de clase ahora con la vigencia del modelo por competencias?, en palabras de Vargas (2008), estas “transformaciones (...) afectan la planificación de la docencia, la metodología a utilizar, el seguimiento del aprendizaje del estudiante, su evaluación continua, y el papel que ha de tener el profesorado” (p.60), es decir, conduce a una renovación de la metodología docente en su conjunto (concepciones, planificación, estrategias, evaluación), por lo que esta requiere de la implementación de una metodología que apunte –esencialmente- a otros fines educativos: el desarrollo de competencias; ya que la educación tradicional estableció severamente los modelos bancarios y enciclopedista de acumulación de información.

Este cambio de concepciones y de prácticas docentes no es sencillo, pero de ello también depende la operatividad del modelo por competencias, por ende, esto sumerge al profesorado en un agudo proceso de tensiones entre las prácticas metodológicas anteriores y las presentes. Mientras, consideremos que “la institución educativa no va a cambiar mientras los individuos dentro de ella no cambien” (Díaz-Barriga, 2012, p.35), por lo tanto, las acciones didácticas que lidera el profesora en el aula de clase son determinantes para concretizar las nuevas visiones curriculares.

UN NUEVO DINAMISMO EN EL AULA DE CLASE

La renovación de la metodología didáctica desde el enfoque por competencias invita al profesorado a replantear el proceso educativo en el aula de clase. Contrario al rostro tradicional que caracteriza la enseñanza de la historia: *estudiantes copiando, profesor explicando, pizarras atiborradas de letras, pupitres en hileras, escasa ambientación en el aula*; con esta nueva visión, el aula es un espacio dinámico y de interacción entre los protagonistas del aprendizaje y los recursos del medio.

Esto conlleva al profesorado a asumir otra visión de su quehacer, a cambiar las relaciones sociales preconcebidas, los procedimientos preestablecidos, los materiales rutinarios, y como consecuencia, a disponer de nuevos andamiajes que les permitan a sus estudiantes

alcanzar el saber de manera significativa. En palabras de Vargas (2008), sería *asumir la docencia con un enfoque centrado en los estudiantes*, es decir, pensar en lo que ellos quieren saber, cómo lo quieren aprender y –principalmente- en qué pueden utilizar lo que aprenderán.

La docencia centrada en los estudiantes también lleva al profesorado a cambiar la tónica con la cual planifica sus lecciones, en este caso, la pregunta inicial ya no sería: ¿Qué haré en clase? ¿Qué contenido corresponde hoy? ¿Qué tarea les dejo?, sino que, consecuente a estas interrogantes, sería más oportuno preguntarnos: ¿Qué haré para que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje?, ¿Qué actividades realizo para que ellos encuentren sentido y utilidad al contenido de hoy? ¿Cómo pueden visualizar este contenido en su vida hogareña?

Sin embargo, es oportuno señalar que en el modelo por competencias el profesorado no deja de ser protagonista, porque a final de cuenta es el autor del proceso de enseñanza y quien teje finamente el entramado del escenario didáctico en donde el estudiantado construye aprendizajes, pero *su rol no es hegemónico, sino que su mayor virtud es ser guías, dinamizadores y mediadores del aprendizaje* tal como lo sostiene Tobón, Pimienta y García (2010), lo cual se contrapone a la visión tradicional hegemónica que los visibiliza así: *profesores explicando contenidos, haciendo demostraciones, dictando preguntas, dando orientaciones y estableciendo procedimientos rígidos*.

El profesor como guía es un protagonista elemental que no se contenta únicamente con dar una orientación y ver cómo sus estudiantes la realizan, contrario a esa concepción pasiva tradicional, en el modelo por competencias el profesor es un acompañante permanente que constata y aplaude lo que se está haciendo bien, que corrige y da ideas a lo que está en proceso de realización, y que motiva y brinda alternativas de solución a quienes presentan dificultades. Es por eso que su protagonismo se basa en la mediación entre saberes científicos y estudiantado, porque crea las posibilidades didácticas para que el estudiantado alcance los saberes de manera autorregulada.

El nuevo dinamismo en el aula de clase también se muestra a través de *otro rostro de las actividades didácticas* que en ella se realizan, implica un tránsito de las actividades rutinarias resumidas en verbos como: *copiar, transcribir, escuchar, escribir, responder y callar*; hacia otras tareas más complejas e integradoras de aprendizajes (Álvarez, 2011; Pimienta, 2012) en donde los estudiantes cooperen, socialicen, argumenten, propongan y critiquen, de tal manera que hagan posible un ambiente de intensa interacción y aprendizaje colaborativo, lo cual requiere de virtudes docentes creativas y complejas para re-escenificar las acciones didácticas en el aula de clase.

Por otra parte, la participación y socialización de saberes entre el estudiantado es parte esencial de este nuevo dinamismo que inspira la metodología didáctica en el paradigma de las competencias, por eso en Pimienta (2012) se considera primordial propiciar la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. Esta visión contrasta con el rostro tradicional de la educación histórica en donde: *el estudiantado calla temerosamente mientras el profesor pregunta con autoritarismo; el estudiante con premura se las ingenia para cumplir actividades y entregárselas al profesor antes que suene el timbre; el estudiante escucha las extensas explicaciones y disertaciones de su profesor.*

Este mismo rostro de la enseñanza de la historia en la escuela tradicional, nos muestra a profesores haciendo disertaciones de sus vastos saberes, demostrando su erudición histórica a través de clases magistrales y presumiendo el dominio cabal de todas las periodizaciones históricas –de sus cronologías, personajes y acontecimientos-, que en sí terminan siendo monólogos académicos que no involucran al estudiantado, sino que estos, como una especie de público asistentes, fungen atentos escuchando sus extensas alocuciones que no motiva ni generan aprendizajes en ellos.

Lejos de esta narración placentera de lo histórico, la metodología por competencias es activa y participativa, da voz a los estudiantes y los visibilizan ya no como una comunidad de espectadores, sino como hacedores, co-protagonistas, sujetos creativos, críticos,

reflexivos y capaces de resolver problemas de manera autónoma, es decir, se convierten en sujetos activos que construyen aprendizajes interactuando, colaborando, expresándose y relacionándose con otros (Álvarez, 2011).

Así, en este paradigma la lógica de los problemas socio histórico adquiere otro sentido, el estudiante ya no resuelve actividades en su cuaderno para entregárselas al profesor, sino que, desde la escuela, resuelve tareas complejas de su contexto para la sociedad, es decir, resuelven tareas que reflejan problemas del contexto (Pimienta, 2012). Por lo tanto, el sentido del aprendizaje ya no es aprender las ciencias dentro de la escuela para reproducir los conocimientos en las evaluaciones, sino que el enfoque por competencias pretende que el estudiante movilice los conocimientos, habilidades y destrezas que forjó la escuela, en la solución de los problemas de su propio contexto a través de situaciones didácticas hipotéticas o reales como se dijo en apartados anterior.

Llevar a cabo esta tarea podría resultar complejo para la serenidad en que se viene ejerciendo la docencia desde las prácticas tradicionales. En esto, las estrategias basadas en la participación ciudadana como la historia oral ayudarían muchísimo a construir saberes significativos en la sociedad, con la sociedad, desde la sociedad y para la sociedad, por ejemplo, a través de entrevistas, historias de vida, estudios de casos y métodos biográficos, se comprenderían las estructuras de los entornos sociales de los estudiantes, y por consiguiente, lo vincularían con los saberes escolares.

Esta metodología didáctica renovada en la enseñanza de la historia deja definido otros roles y concepciones de la acción pedagógica desde el paradigma de las competencias. La inclinación de prácticas docentes centradas en el estudiante, en la resolución de problemas del contexto, en la importancia de la socialización de saberes, en la guía del profesorado, en la participación del estudiantado y en la descentralización de la hegemonía docente, es parte de un replanteamiento del quehacer pedagógico desde el paradigma emergente de las competencias.

EL ENFOQUE DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

La planeación didáctica vista como guía y referencia escrita de la práctica docente, es una de las áreas en donde se observan las primeras manifestaciones de acercamiento entre el profesorado y el modelo por competencias. En esta se traza la visión que el profesor ha capturado del modelo y se visibiliza la forma en que pretende concretizarlo en el aula clase a través de estrategias, actividades, asignación de roles y formas de evaluación de saberes, por lo que no deja de ser un espacio en donde también se visibilizan las tensiones entre las prácticas tradicionales y las nuevas concepciones del proceso educativo.

Una de las dificultades más sentidas que los profesores encontramos en este proceso es la fijación de la visión enciclopedista del aprendizaje, esto bajo el mito de creer que *si enseñamos más contenidos, los estudiantes van a saber más*, porque ingenuamente alojamos la idea que la cantidad de contenido es directamente proporcional con la cantidad de aprendizajes. Sin embargo, en el paradigma de las competencias el asunto es distinto: “Ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.21)

Esta afirmación agita las concepciones tradicionales que históricamente hemos tenido sobre la planificación de los contenidos de aprendizajes, ya que es común atiborrar de contenidos nuestras dosificaciones bimensuales, no obstante, esto conlleva a preguntarnos si ¿Acaso debemos prescindir de los contenidos o enseñar cada vez menos contenidos? La respuesta inmediata es obviamente que no, pero sí es indispensable efectuar una reorganización en la lógica de la planificación, porque mientras la visión tradicional reivindica una ingente cantidad de contenidos como finalidad del aprendizaje, el nuevo paradigma los concibe como un medio para alcanzar el desarrollo de competencias deseables en los estudiantes.

Ligado a este aspecto también se encuentra el hecho de hacer excesivo *énfasis en los contenidos conceptuales*. La planificación tradicional en la enseñanza de la historia se ha venido caracterizando por conducir enfáticamente al estudiante hacia el aprendizaje de fechas,

acontecimientos, personajes, sitios históricos y relatos, y ha dejado por fuera elementos importantes de naturaleza valorativa, interpretativa y crítica, lo cual ha repercutido severamente en la configuración de un rostro lúgubre de la educación histórica en la escuela que a pocos estudiantes logra motivar.

El sentido del paradigma de las competencias evidentemente no es prescindir de lo conceptual, porque entonces nuestras opiniones se fundamentarían en supuestos inciertos, pero tampoco su propósito sobreponerlos a tal punto que en la escuela no haya espacio para una certera reflexión y reinterpretación del pasado histórico. En esto coincidimos con autores como Caturla (2008), quien indica que “trabajar las competencias no nos exime de tratar con profundidad y rigor los contenidos conceptuales. Muy al contrario, el aprendizaje de estos conceptos debe ser realmente significativo para poder movilizarlos y aplicarlos y así poder ejercer la competencia” (p.16).

Con base en esto, debemos de tomar como punto de partida indispensable el estudio de los acontecimientos en sus tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal; luego, a través de nuestra mediación didáctica (estudios de casos, situaciones didácticas, simulaciones, situaciones problematizadoras), debemos movilizar esos saberes para que nuestros estudiantes apliquen sus conocimientos en la resolución de problemas socialmente relevantes para ellos y para la sociedad. De esta manera, la integración de estos tres tipos de saberes en la acción didáctica restaría hegemonía a la perspectiva conceptual de la educación histórica.

La discusión aquí planteada rompe con la visión tradicional de la planificación, la cual siempre ha estado obstinada en darle mayor énfasis a la cantidad de contenidos, por eso no es inusual observar dosificaciones didácticas y planes de clases diarios atiborrados de contenidos que, por motivos de tiempo o factores intervinientes, no logran impartirse completamente, y es ahí cuando vemos *a profesores agitados impartiendo contenidos con precipitación, utilizando extensas guías de estudios para avanzar en más contenidos, o quejándose porque van atrasados con la programación bimensual.*

Otro aspecto en el que se pretende precisar en este apartado es el sentido de los contenidos que se enseñan en la escuela, es decir, ¿Qué tipo de contenido debe de enseñar? ¿Por qué o con qué finalidad enseñar determinados contenidos?; en esto Coll (2014) insiste con cuatro ideas elementales a tomar en cuenta al momento de la dosificación didáctica: (1) alinear lo que se aprende y lo que se enseña, con las motivaciones y necesidades del alumnado, (2) articular los aprendizajes escolares con las necesidades del presente y las expectativas del futuro, (3) preparar a los alumnos para responder a las exigencias del mundo actual, (4) relacionar los contenidos de aprendizajes con la vida cotidiana del estudiantado.

Esta visión programática de los contenidos de aprendizajes viene a dibujar nuevos ejes del proceso de aprendizaje de lo histórico, en primer lugar, un aprendizaje motivador, ya que los estudiantes construyen intereses y expectativas entre su realidad y los contenidos históricos; un aprendizaje con sentido, puesto que los contenidos son útiles y aplicables en la vida real; finalmente, un aprendizaje que entreteje a un ciudadano consciente, reflexivo y proactivo socialmente, ya que opina, critica, proponer y analiza su entorno por medio de la resignificación del pasado.

En palabras de Ambrós (2009), “la programación de unidades didácticas por competencias cobra verdadero sentido cuando el alumnado se percata de que el tiempo que invertirá en las tareas le será provechoso para desenvolverse en la sociedad y resolver problemas” (p.31). En este sentido, el paradigma de las competencias representa una oportunidad curricular importante para que el profesorado de historia pueda implementar prácticas pedagógicas que vinculen el quehacer de la escuela con las problemáticas sociales, y así desdibujar el rostro tradicional de aquella enseñanza de la historia que estudia el pasado a espaldas del presente.

Dicho esto, la planeación didáctica por competencias, más que proporcionar en el sentido estricto un nuevo formato estructural o una nueva ficha técnica en donde describir las acciones docentes, representa en sentido amplio una nueva visión de organización

de la planificación de los contenidos de enseñanza, desde su concepción, selección, dosificación, finalidades y temporalidades; también debemos de saber que representa una mirada alternativa al enciclopedismo pedagógico que por largo tiempo impuso la enseñanza de la historia en términos memorísticos, narrativos y expositivos en las aulas de clase.

EL SENTIDO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Los profesores de historia y ciencias sociales de los distintos niveles educativos coincidimos al considerar “tradicionales” “mecánicas” “monótonas” “desmotivadoras” y “academicistas” las estrategias didácticas que se implementan para enseñar historia, por ejemplo, bastaría con revisar los estudios de licenciatura llevados a cabo recientemente por Moreno, Laguna y Ramírez (2016), Valverde, Pavón y Reyes (2017) o González, Chavarría y Grijalba (2020), para darnos cuentas de lo que sucede en las aulas escolares y obtener una caracterización de la educación histórica que se imparte, con especial énfasis en las estrategias didáctica que utiliza el profesorado: *dictado, resumen, guía de estudio, exposiciones, sistemáticos*.

En este apartado no se pretende deslegitimar tales prácticas docentes y las respectivas estrategias que se implementan en las aulas escolares, tampoco es pretensión proponer un listado de estrategias ni recomendar cuáles son más idóneas para impartir determinados contenidos, sino que la intención que se sostiene es poner en foco de discusión las características que han de tener nuestras estrategias didácticas en la enseñanza de la historia con miras en el nuevo enfoque competencial para la educación escolar, el cual –cabe decir que- no las deslegitima, sino que las robustece y les adiciona otras visiones e intencionalidades pedagógicas.

Pero, ¿Qué son las estrategias didácticas?, para esto nos plegamos a la propuesta de Tobón (2013), quien las define como “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p.288); esta definición pone

a disposición del profesor la posibilidad de entretener un escenario pedagógico sistemático, secuencial, con diversos actores y recursos didácticos, que faciliten condiciones para que el estudiantado construya sus aprendizajes.

En la educación tradicional –como se ha venido diciendo-, las estrategias didácticas tienen una evidente inclinación hacia el protagonismo del profesor, porque es él quien decide unilateralmente qué enseñar, cómo enseñar, con qué enseñar y para qué enseñar, determinando así las distintas formas en cómo los estudiantes aprenderán historia. Evidentemente, esto es algo que compete al profesor, aunque la descentralización de este rol tampoco implicaría un abrupto cambio estructural al lugar que ocupa el profesor en la enseñanza, sin embargo, esta preponderancia del docente desplaza al estudiante como centro del aprendizaje y lo convierte en un llano receptor de información.

En el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales los estudiantes tienen diversas estructuras cognitivas construidas socialmente, particularmente por medio de la historia pública puesta a su disposición en canciones, películas, murales, monumentos, entre otros, en este sentido, el profesorado de historia cuenta con un recurso potencial para compartir saberes históricos en el aula y así construir aprendizajes de manera colaborativa, complementaria y co-protagónica con los estudiantes, pero para esto se requiere implementar métodos didácticos alternativos a los enfoques narrativos y expositivos.

Por ende, no se pone en cuestión el lugar que ocupa el docente en el aula de clase, tampoco se propone descentralizar la planificación de los procesos de aprendizajes, porque en sí, esto corresponde al docente, sino que, la reflexión apunta hacia la creación de espacios didácticos que se caractericen por el co-protagonismo entre profesores y estudiantes, y así restar hegemonía a las acciones dominantes docentes que confinan a nuestros estudiantes únicamente a *responder preguntas, escuchar explicaciones del profesor, a copiar y transcribir*, en otras palabras, se propone implementar estrategias didácticas

que visibilicen al estudiante como un actor clave del proceso de aprendizaje, no solamente como *oyentes de historias*.

Así pues, desde el paradigma de las competencias las estrategias didácticas también tienen una intencionalidad renovada, por eso se recomienda que nuestras estrategias fomenten en los estudiantes la curiosidad y la creatividad, así como el análisis de situaciones y búsqueda de solución a los problemas de la sociedad (Canals, 2013; Tobón, 2013), algo muy atípico en la educación histórica tradicional en donde se ve la historia como conocimientos rígidos que no están sujetos a una reinterpretación, sino solo a memorización, de tal modo que se cierran las posibilidades para reescribir el pasado con los propios lentes del protagonista del presente.

También, para que nuestras estrategias didácticas dibujen otro rostro de la educación histórica escolar, es oportuno que estén compuesta por tareas o actividades que tengan sentido dentro y fuera del aula, es decir, que sean relevantes para la vida (Ambrós, 2009; Tobón, 2013; Trigueros, Corbalán, y Arróniz, 2013); de esta manera, la historia no será concebida únicamente como el estudio del pasado para la comprensión del pasado, sino que se posicionará como una ciencia social emergente que estudia el pasado para reconocer el presente.

Las estrategias didácticas deben ser creativas y conducir al estudiante a comprender su realidad. Para ejemplificar esto, comento un examen escolar de 7^{mo} grado acerca del contenido *La Guerra Nacional*, que encontré con la siguiente secuencia de preguntas: ¿Qué es la Guerra Nacional? ¿En qué fecha ocurrió? ¿Qué bandos luchaban en la guerra? ¿Cuáles fueron sus consecuencias? Sobre esto, ligeramente podríamos decir que esta estrategia es tradicional porque consiste en un cuestionario, está compuesto por ítems conceptuales, solamente pide datos memorizados, entre otros criterios. Ante este escenario evaluativo ¿Cómo podríamos despertar la curiosidad, desarrollar la creatividad y resolver problemas desde este contenido y específicamente con este cuestionario?

Existen diversas actividades didácticas con enfoque creativo que podemos añadir a este cuestionario, una de las posibilidades sería

plantear las siguientes situaciones didácticas acompañadas con preguntas del nivel de comprensión procedimental y crítico:

- “Si fueses sido miembro de algunos de los partidos políticos involucrados, ¿Qué hubieses propuesto para evitar la contratación de mercenarios?”
- “Si fueses sido un funcionario religioso de mucha incidencia en mediación, ¿Qué posibles soluciones le plantearías a las partes involucradas?”
- “¿Cómo evitar la repetición de estos conflictos sociopolíticos que terminan en guerras civiles?”

Lograr la curiosidad, la creatividad y la resolución de problemas sociales desde un examen escrito no es nada imposible en la educación histórica, solamente requiere replantear, rediseñar y redirigir nuestras intenciones pedagógicas hacia otros fines, teniendo como perspectiva que nuestras estrategias permitan que los estudiantes asuman un rol activo y no pasivo en el proceso de aprendizaje (Tobón, 2013), algo que, efectivamente no resulta sencillo mientras sigamos arraigados a los modelos tradicionales de enseñanza.

De esta manera, para desmitificar falsas creencias, el paradigma de las competencias no exige suplantarse unas estrategias por otras, ni crear estrategias inexistentes, sino que el sentido de las estrategias didácticas desde este paradigma es conducir al estudiantado a un nuevo ambiente de aprendizaje en donde sea co-protagonista del mismo. El profesor podría seguir haciendo uso de los mismos recursos, estrategias y metodologías de enseñanzas que implementa cotidianamente, pero con una visión pedagógica renovada que crea las posibilidades didácticas para el aprendizaje colaborativo y participativo.

OTRAS FORMAS DE EVALUACIÓN

Los estudiantes suelen equipar sus aprendizajes con el número de calificación obtenida en su boletín escolar, así se podría inferir que quienes están en la escala de calificación de 90 a 100 han obtenido

mayores aprendizajes que aquellos que están en el rango elemental de 60 a 69. Sin embargo, aunque los resultados cuantitativos nos aproximan bastante a la realidad, estos no contienen en sí resultados concluyentes que indiquen qué estudiante alcanzó mayor desarrollo de pensamiento histórico que otro.

Esta paradoja tiene su lugar de origen en los métodos de evaluación que el profesorado de historia implementa cotidianamente caracterizado por el planteamiento de actividades conceptuales basadas en preguntas de “¿Qué? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cuántos?”; aplicando esto al ejemplo anterior obtendríamos la siguiente evaluación: “¿Qué es la guerra nacional? ¿Quiénes se enfrentaron en la guerra nacional? ¿Dónde se desarrolló la guerra nacional? ¿Cuándo se dio la guerra nacional? ¿Cuántas personas cayeron en la guerra nacional?”; a todas luces, la finalidad de esta evaluación es que nuestros estudiantes reproduzcan fragmentos del acontecimiento histórico, es un aprendizaje basado en la memorización que deja por fuera otros tipos de aprendizajes propios del pensamiento histórico (pensamiento crítico, valores ciudadanos, conciencia histórica).

Distanciándonos de esta posición evaluativa apellidada por la literatura como “academicista, tradicional y memorística”, debemos mencionar que existen otras opciones evaluativas de carácter cualitativo que propician el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, por ejemplo:

- “¿Estás de acuerdo con las decisiones tomadas por el gobernante de turno de invitar mercenarios extranjeros? Argumente”
- “Siendo usted muy nacionalista, ¿Con qué bando fue participando en la guerra nacional? ¿Por qué?”
- “¿Qué semejanzas encuentra entre este acontecimiento y nuestro contexto actual?”

Sin embargo, en la educación histórica poco se recurre a estas opciones cualitativas, los profesores suelen evaluar la asignatura a través de preguntas cerradas de naturaleza cuantitativa que se apoya en la

memorización de los hechos históricos, y dejan por fuera otros tipos de actividades en donde el estudiante puede reinterpretar y reconstruir tales hechos, dicho de otra manera, esta evaluación tradicional brinda pocas oportunidades para los estudiantes desarrollen su pensamiento histórico, social, reflexivo y crítico.

Así, el rostro de esta evaluación histórica es tradicional debido al enorme énfasis en los saberes conceptuales, y como resultado indica que las buenas calificaciones corresponden a aquellos estudiantes con mayor capacidad de retener información de manera literal, fielmente al libro de texto y a las opiniones del profesor, capaces de reproducirlas en actividades escritas o preguntas orales, sin embargo, estas escalas de calificación ocultan el desempeño que estos pueden alcanzar en evaluaciones cualitativas que implican análisis, juicio, valoraciones, argumentaciones y contra-argumentaciones a situaciones históricas, precisamente porque el profesorado no las evalúa.

Entonces, esta disyuntiva puede llevar a preguntarnos: ¿Cómo evalúo los aprendizajes históricos? En palabras de Caturra (2010), la “pedagogía de las competencias nos obliga a practicar una evaluación más auténtica, más formadora y más centrada en los procesos” (p.15), es decir, una evaluación más comprometida con los sentires del ser humano como centro del modelo educativo, quien tiene la necesidad no solamente de archivar información, sino también de construir sus propios criterios, debatirlos y transmitirlos dentro de un ambiente pedagógico de concordia y respeto mutuo.

Por lo anterior, es oportuno que como profesores asumamos la evaluación de los aprendizajes como “un proceso de retroalimentación y reflexión para el desarrollo y mejoramiento de las competencias” (Tobón, 2013, p.321), lo cual solamente puede lograrse descentralizando la hegemonía cuantitativa-conceptual heredada de los modelos enciclopedista tradicionales, y haciendo una razonable proporción de contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal en la enseñanza de la historia escolar, en otras palabras, nuestra evaluación debe integrar la actuación de los diferentes tipos de saberes, entre ellos el saber conocer, saber hacer, saber convivir y

saber ser (Delors, 1996, Tobón, 2013), es decir, no debe estar inclinada en el saber conceptual únicamente, ya que el paradigma de las competencias nos invita a dibujar otro rostro de la evaluación de los aprendizajes en la educación escolar.

Enseñar historia desde el modelo pedagógico por competencias implica, primeramente, renovar las concepciones que se tiene acerca de la práctica docente en su conjunto, como consecuencia, conlleva a replantear tales prácticas en sus distintas dimensiones: planificación, metodología, evaluación; esta vez con una metodología renovada que asigna nuevos roles a estudiantes, profesores y material educativo, afín de generar un nuevo dinamismo que contribuye a dibujar otro rostro sobre el proceso de aprendizaje de lo histórico.

La educación histórica vista con el lente de las competencias tiene un vínculo recíproco con la sociedad, puesto que los problemas sociales le dan razón de ser a los contenidos y los contenidos tienen como finalidad solucionar tales problemáticas, por lo que, se superan las prácticas educativas bancarias y enciclopedista en donde el estudiante almacena información, y se transita hacia otro modelo en donde el estudiante interpreta el pasado, comprende el presente e incide en su realidad desde su condición de ciudadano, en otras palabras, otro modelo que convierte al estudiante en protagonista activo y consciente de su aprendizaje.

En este sentido, se deja por sentado que enseñar historia con este nuevo paradigma de ideas no implica deponer nuestras prácticas cotidianas, deslegitimar o desacreditar nuestra experiencia acumulada, sino que invitan al profesorado a replantear su práctica pedagógica a partir de los nuevos referentes que trastocan su quehacer. En palabras de Vargas (2008): “las transformaciones que conlleva [el modelo por competencias] afectan la planificación de la docencia, la metodología a utilizar, el seguimiento del aprendizaje del estudiante, su evaluación continua, y el papel que ha de tener el profesorado” (p.60).

CAPÍTULO 4.

OTRO ROSTRO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA. PRÁCTICAS DOCENTES

Nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica. La práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables.

Joan Pagés Blanch (2011).



CAPÍTULO 4. OTRO ROSTRO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA. PRÁCTICAS DOCENTES

Las tizas, el pizarrón de concreto, la escasez de pupitres y el armazón baldosado de las aulas es solo un fragmento del rostro que imprimió la educación neoliberal en Nicaragua, pero los rostros de la educación no solamente se reflejan en la infraestructura física de los centros educativos, sino que también se visibiliza en los procedimientos didácticos aplicados por quienes dirigen la formación de niños y adolescentes en las aulas de clases: *el profesorado*; porque con el paso de los años, las infraestructuras se modernizan, pero se corre la incertidumbre de que las metodologías docentes aún sigan fijas en el sombrío pasado.

Así, desde distintos ámbitos, el folclore pedagógico en boga se sentencia al profesorado con novedosos enfoques didácticos cristalizados en términos como *innovación, emprendimiento, aprendizaje complejo, competencias, inteligencias múltiples...*; con la pretensión de motivar a los profesores a poner en práctica otras formas de enseñanza que dibujen un nuevo rostro de las prácticas de educación histórica en los contextos escolares.

Estas tensiones evidentes convierten la enseñanza de la historia en un campo de disputa emergente entre profesores, académicos e investigadores dedicados a la enseñanza de la historia, debatiéndose así entre la prolongación de los métodos academicista de enseñanza o la búsqueda de otras metodologías renovadas que revitalicen el sentido del aprendizaje de la historia dentro del currículo escolar.

Para ello, en este capítulo se pone a disposición del lector diversas metodologías que no pretenden ser un itinerario o recetario riguroso para coaccionar las prácticas docentes, sino que tienen el propósito de robustecer tales prácticas de enseñanza de la historia, en este sentido, representan posibles espacios y nuevas miradas hacia prácticas innovadoras que están sujetas a reincidentes procesos de reflexión y resignificación tomando como referencia la diversidad de contextos educativos.

ESTRATEGIAS PARA INICIAR Y FINALIZAR UNA CLASE

El inicio y el fin de una clase son tan importante como su propio desarrollo. Los profesores solemos disponer de mucho tiempo para esbozar las acciones que realizaremos en el aula, y en ese proceso tenso, reflexivo y educativo, muchas veces pasamos por desapercibido el valor que ocupa el inicio y fin de nuestra clase de historia. Para el inicio, generalmente nos limitamos con actividades rutinarias como pasar lista, ordenar la sección y, ahora en el contexto de pandemia, verificar el cumplimiento de las normas de bioseguridad; para el final, esporádicamente solemos dictar la tarea o chequear el cumplimiento de las actividades orientadas en clase.

Paralelo a esto, los estudiantes suelen adaptarse con mucha facilidad ante tales actividades rutinarias, de modo que, previo al inicio de la clase, ellos ya han formulado distintas conjeturas –bastantes atinadas– sobre cómo iniciará, cómo se desarrollará y cómo finalizará la clase; siendo así, nuestras clases comienzan a ser desesperanzadoras, carentes de motivación y desprovista de sentido, precisamente porque no ofrecen expectativas ni ninguna novedad que atraiga a nuestros estudiantes.

Para imprimir otro rostro de la educación histórica en la escuela, es menester replantear el guion de nuestras clases tradicionales. Se trata de tejer principio, desarrollo y fin con la misma consistencia, de tal manera que no queden expuestos baches ni agujeros que nos hagan patinar en superficies fangosas no deseadas, porque es en ese

preciso momento en donde nuestros estudiantes se desencantan del aprendizaje de lo histórico.

Así, las propuestas que se ponen en discusión para el inicio y el fin de una clase de historia pueden ser diversas y dependen del contenido que se imparte. Se sugieren algunas de *índole narrativas* ya que son un recurso económico y oportuno que requieren únicamente creatividad de parte del profesor, por ejemplo:

- **Lectura de frase.** Al impartir el contenido *Proceso de conquista y resistencia indígena* en la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo} grado), podríamos leer la frase: “*Vinieron, ellos tenían la Biblia y nosotros teníamos la tierra, y nos dijeron cierran los ojos y recen y cuando abrimos los ojos ellos tenían la tierra y nosotros teníamos la Biblia*” (Eduardo Galeano), y luego realizar procesos reflexivos que introduzcan al contenido de estudio.
- **Narración del fragmento de una novela histórica.** Al impartir el contenido *Colonización española* en la asignatura Historia de América (8^{vo} grado) podemos iniciar o finalizar la clase narrando la resistencia de los pueblos mapuches en Chile, tal como los representa Isabel Allende en la novela *Inés del Alma mía*; de paso, estaríamos motivando un estudio interdisciplinario y aprovechamiento de la historia pública presente en la literatura.
- **Relato de una película.** Al impartir el contenido *Segunda guerra mundial* en la asignatura Historia Universal (9^{no} grado) podemos introducir o concluir la clase relatando episodios de la película *El niño con el pijama de rayas*, para así dar lugar a momentos de reflexión y preguntas que contextualicen la temática.
- **Mención de los titulares de noticias.** Iniciar o finalizar las clases a través del análisis de noticias actuales, es una forma propicia para que los estudiantes resignifiquen el sentido que tiene el aprendizaje de los contenidos históricos, tanto para comprender el pasado como interpretar el presente.

- **Planteamiento de situaciones didácticas.** Al impartir el contenido *Revolución Liberal de 1893* en la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo} grado), podemos iniciar o finalizar nuestra clase de historia planteando la siguiente situación didáctica: (1) ¿Si fuésemos vividos el tiempo de Zelaya, hubiésemos respaldado o rechazado el proyecto de construcción del canal interoceánico por Nicaragua? (2) ¿Siendo usted un adolescente en los tiempos de Zelaya, hubiese estado a favor o en contra de la política de educación laica?
- **Datos curiosos.** Una manera muy significativa para iniciar una clase es brindando datos históricos que generen curiosidad a los estudiantes, por ejemplo, al impartir el contenido de la *Guerra Nacional* en Historia de Nicaragua, podríamos iniciar la clase preguntando: ¿Sabían ustedes que hubo una persona extranjera, es decir, no nacido en Nicaragua, que fue presidente de Nicaragua?; esta estrategia permite capturar la atención de los estudiantes e involucrarlos de manera activa en el proceso didáctico.
- En la enseñanza de la historia resulta muy significativo y atractivo iniciar o finalizar una clase de historia a través de *estrategias lúdicas en papel*, ya que estas facilitan la activación de sentidos, prolongación de la atención, integración de los participantes y genera expectativas por la clase. A continuación, algunas propuestas:
 - **Palabras encontradas.** El profesor debe formar dos equipos de estudiantes, facilitar una lectura y orientar la numeración de las líneas de cada uno de los párrafos. Posteriormente el profesor debe pronunciar al azar una palabra del texto y el primero de los estudiantes que identifique la palabra deberá decir el número de línea en donde se encuentra la misma. Así, el profesor suma un punto al equipo al que pertenece el estudiante que adivinó la ubicación de la palabra. Cabe decir, que las palabras

a encontrar deberán ser palabras claves que permitan introducir o concluir la clase.

- **Sopa de letra.** El profesor puede imprimir en hojas individuales o grupales, o bien, llevar una sopa de letras en cartulina o papelón. Las palabras a encontrar deberán ser palabras claves que permitan introducir o concluir la clase. Una vez encontradas las palabras, el profesor deberá de plantearle a los estudiantes qué relacionan guardan estas con el contenido de aprendizaje.
- **El ahorcado.** Además de ser un juego tradicional nicaragüense, es una estrategia creativa y motivadora para iniciar una clase de historia. El profesor deberá elegir una palabra clave de su contenido y pedirle a cada estudiante que mencione una posible letra. En caso de completar la palabra, el profesor tendrá un insumo para introducir la clase, o bien, podrá pedir a los estudiantes que indiquen la relación que esta tiene con el contenido.

Una estrategia inusual pero muy significativa en la educación histórica es el uso de *objetos físicos*. Estas estrategias son de impacto visual y favorecen el desarrollo de la imaginación histórica y la empatía histórica, puesto que remiten a los estudiantes hacia los contextos en donde se desarrollaron los acontecimientos. A continuación, algunos ejemplos:

- **Ropaje.** Al impartir el contenido *Características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)* en la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo} grado), podemos introducir el contenido presentando una chaqueta camuflada para representar la lucha guerrillera en defensa de la patria, asimismo, se podrá presentar un prototipo de la camisa que utilizaron los brigadistas que participaron en la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980), de igual manera, en el contenido *Patriotismo y Lucha de Sandino* se podría presentar un sombrero o una pañoleta rojinegro,

las cuales eran representativas de la lucha de Sandino. Esta estrategia genera curiosidad, motiva la realización de preguntas y la narración de anécdotas que los estudiantes conocen.

- **Objetos de la naturaleza.** Al impartir el contenido *Legado cultural de los indígenas* en la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo} grado), podríamos llevar al aula de clase un conjunto de semillas y granos que cosechaban nuestros aborígenes, así también, plantas medicinales o frutas nativas. Esto es significativo porque resignifica el pasado y da sentido al presente, continuidad histórica de la cual adolece la enseñanza de la historia en la educación escolar.

Estas y otras estrategias son propuestas iniciales con un enfoque interdisciplinario que trastocan los ámbitos lúdicos, narrativos, expositivos y literarios, su fin es enriquecer el bagaje metodológico que los profesores utilizan cotidianamente en la enseñanza de historia, y hacer un proceso didáctico motivador desde su inicio, desarrollo y fin, con la intención de que el estudiantado tenga mayor proximidad y empatía con la ciencia histórica. Finalmente, es importante sumar las recomendaciones de Lóca Noguero (2007), sobre el inicio y el fin de una clase participativa:

- Sugerimos comenzar y finalizar las sesiones con un “epílogo/prólogo sorpresa”, es decir, con algún recurso (problema irresoluble, poesía, frase impactante, cuento, fotografías, frase cortada, etc.) que sirva para captar la atención del alumno desde un primer momento o para intrigarlo o estimularlo para la próxima sesión (p.130).

ESTRATEGIAS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

Si nuestros estudiantes no logran utilizar socialmente los saberes históricos que obtuvieron luego de un intenso semestre de clase – aún con calificaciones sobresalientes (90-100)-, demos por sentado

que nuestra educación histórica no está superando el enfoque enciclopedista de la escuela, ya que estamos formando en la escuela y para la escuela no para el ejercicio de la ciudadanía social y cívica, esto en gran parte porque “lo que el alumnado estudia [en historia] tiene poco significado para sus vidas y para sus problemas. Es algo lejano, que sólo sucede en la escuela y que no se relaciona ni con la vida ni con las personas” (Pagés, 1999, p.2).

Esta lejanía con la sociedad ha venido caracterizando a la historia como una ciencia muy distante del presente, inclusive, nuestros propios estudiantes suelen espetar “*¿Qué sentido tiene aprender el pasado que no vivimos?*” “*¿Para qué estudiamos algo que ya pasó?*” “*¿En qué me ayuda estudiar la historia del pasado?*”; como consecuencia de esto, la historia se ha venido posicionando como una ciencia social que carece de utilidad, significado e importancia en la vida diaria.

Por ende, esta desestimación del saber histórico nos desafía abiertamente a profesores y académicos pertenecientes al campo de la didáctica de la historia, y nos conduce a replantear nuestra práctica pedagógica para llevar al estudiantado hacia la construcción de otras representaciones sociales sobre el aprendizaje de la historia. Porque si la matemática es útil al momento en que ellos van a realizar una transacción en el súper o en la pulpería, y si Lengua y Literatura es necesario al momento en que redactan un cartel publicitario para sus emprendimientos comerciales, la pregunta siguiente sería: Entonces ¿Para qué es útil la historia en la vida social?

A esto es que se refiere precisamente cuando decimos utilizar el pensamiento histórico socialmente. Esto implica que en el presente los estudiantes tengan la capacidad de reconocer los cambios, continuidades y rupturas con los tiempos pasados, a descubrir la tendencia de cambios de las sociedades con base en los comportamientos del pasado, a ser empáticos o insurgentes ante determinadas coyunturas sociales o políticas, a cuestionar las informaciones falsas, a interpretar la oscilación de precios y emitir juicios sobre las crisis energéticas y climáticas; pero para esto se requiere que el profesor abra las puertas del salón de clase a la

sociedad planetaria a través de estrategias de contextualización o vinculación entre escuela y sociedad.

En el segundo capítulo, particularmente en el apartado *Fines didácticos de la historia*, se hizo referencia a las intencionalidades pedagógicas de la enseñanza de la historia, pero aún queda pendiente responder cómo, desde la acción propiamente didáctica, podemos alcanzar tales fines. Es aquí en donde entra en juego la mediación docente, para ello, se proponen *estrategias de contextualización de contenidos*, entendidas como un conjunto de acciones articuladas a través de discursos y actividades didácticas que tienen el propósito de proveer una nueva fibra de sentido y utilidad al aprendizaje de lo histórico.

Consecuente a este sentir, a continuación, se proponen *estrategias discursivas o escritas* propicias para iniciar la clase, reforzar los aportes de los estudiantes o explicar los contenidos:

- **Situación didáctica a través de preguntas.** En el contenido *Legado cultural de los indígenas*, correspondiente a la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo} grado), podríamos preguntar, ya sea de forma oral o escrita, lo siguiente: ¿Qué actividades económicas pre coloniales aún practicamos en nuestros días? ¿Cómo en nuestra cultura alimenticia se ve reflejado el legado de nuestros indígenas?
- **Otro ejemplo podría ser al impartir/evaluar el contenido *Independencia de las 13 colonias inglesas en Norte América***, correspondiente a la asignatura Historia de América (8^{vo} grado), y plantearnos la siguiente situación: De la Independencia de los Estados Unidos de Norteamérica ¿Qué ejemplos puede tomar el país de Puerto Rico para impulsar un movimiento independentista?; o bien: Con base en los métodos independentistas de las 13 colonias ¿Qué acciones podemos imitar para consolidar la independencia centroamericana actualmente?
- **En el contenido *Autonomía de la región del Caribe***, correspondiente a la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo}

grado), podríamos plantear lo siguiente: Tomando como referencia los logros de la costa Caribe en la década de los 80', responda: ¿Qué cambios, rupturas y continuidades tiene en la actualidad el programa de asistencia del FSLN hacia la Costa Caribe?

- **Situación didáctica a través de noticias.** Al desarrollar el contenido *Aportes culturales de Civilizaciones indígenas*, correspondiente a la asignatura Historia de América (8^{vo} grado), podríamos comentar a nuestros estudiantes algunas noticias de actualidad para vincular el contenido, por ejemplo: ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con la sustitución de la estatua de Cristóbal Colón por una escultura en honor a la mujer indígena en la ciudad de México?
- **También, al impartir el contenido** *Características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)*, correspondiente a la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo} grado), a través de nuestra narrativa histórica podríamos vincular el proyecto educativo de la década de los 80', con el proyecto educativo del Gobierno Sandinista reciente (2007 a la actualidad); esta estrategia de continuidad histórica facilitaría la comprensión de los acontecimientos socioculturales y visibilización en el presente.
- **Invitación a personas de la comunidad.** Al impartir el contenido *Características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)*, correspondiente a la asignatura Historia de Nicaragua (7^{mo} grado), podríamos invitar a nuestras aulas de clases a ciudadanos particulares que presenciaron esta época en ejes estratégico, como: salud, educación, militarización. Por ejemplo, para destacar los logros educativos en la época de la revolución, podríamos invitar a una persona que haya sido alfabetizadora o alfabetizada durante la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980). Esta estrategia permitirá vivenciar el pasado reciente y ser sensible a los sentires de los protagonistas de estas facetas históricas.

ESTRATEGIAS APOYADAS EN LAS TIC

Las estrategias didácticas apoyadas en los medios tecnológicos son formas significativas de construir aprendizajes. Sobre esto, bastaría con revisar las apremiantes conclusiones que muestran estudios como el de Seva, Vera y Soriano (2017) titulado *La percepción del alumnado de ciencias sociales ante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en clase. Las TIC favorecen el aprendizaje de las ciencias sociales, según el alumnado*; Jara, Muñoz y Salto (2017) *¿Cómo aprenden ciencias sociales e historia el estudiantado en contextos de la cultura digital?*; y Martínez y Pagés (2017) *Percepción del profesorado y del estudiantado sobre el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales*.

La lectura reflexiva y crítica de estos estudios nos conducen a valorar el potencial educativo que representa la gran aliada de los jóvenes y adolescentes en edad escolar: *la tecnología*. El uso de blog, canciones, portafolio electrónico, aplicaciones, películas, y otros recursos más, son ideas que se despliegan de estos y otros proyectos investigativos, nos empujan a repensar en la posibilidad de una cultura de enseñanza y aprendizaje digital, y principalmente, a tomar confianza en la contribución que realizan las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) a los procesos de aprendizajes.

Tomando como referencias tales aportaciones, hacemos tres propuestas de estrategias didácticas apoyadas en los recursos TIC para la enseñanza de la historia: videos, películas y canciones. Se proponen estas estrategias ya que reúnen características comunes que se ajustan a los típicos contextos socioeducativos nicaragüenses, estos son: (1) accesibilidad a los estudiantes y profesores, (2) optimización de tiempo y (3) potencialidad de empatía.

En el caso del primero (*accesibilidad*), se consideran que son estrategias accesibles porque gran cantidad de los centros educativos públicos de Nicaragua disponen de medios tecnológicos como Datashow y salas TIC equipadas con computadoras e internet, esto a raíz de la reforma educativa de 2009 y de la sustantiva y creciente inversión que el

Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional del Frente Sandinista ha realizado en el sector educativo a partir del 2007.

En el caso de la *optimización de tiempo*, se considera que estas estrategias no solamente se pueden aplicar durante el desarrollo de la clase, sino que también pueden formar parte de las asignaciones que los estudiantes pueden cumplir desde sus hogares ya que, en el caso de las películas o videos, demandan mayor cantidad de tiempo; y en el caso de la tercera, *potencialidad de empatía*, las tres estrategias planteadas se consideran atractiva para el estudiantado, ya que son actividades que ellos suelen realizar cotidianamente en su tiempo de socio, por eso, si realizamos una buena mediación didáctica, demos por afirmado que contaremos con estudiantes suficientemente motivados y dispuesto a aprender historia.

A continuación, se ejemplifica el uso de estrategias didácticas apoyadas en recursos TIC en la educación histórica:

- **Uso de videos.** Para la enseñanza del pasado lejano o reciente existe una gran cantidad de videos que facilitarían la comprensión de estos contenidos, pero en lo particular del pasado lejano, es oportuno clarificar aquellos saberes contruidos sobre un basamento abstracto, por ejemplo en temas como *Edad de los metales* (Historia Universal, 9^{no} grado), *Civilizaciones indígenas de América* (Historia de América, 8^{vo} grado) o el Área mesoamericana (Historia de Nicaragua, 7^{mo} grado), en donde la proyección de videos proporcionaría otras representaciones sociales de tales contenidos.
- **Uso de películas.** La proyección de películas, videos documentales y capítulos de series históricas forman parte de esa historia pública que está a disposición de la ciudadanía con fines de entretenimiento, sin embargo, su contenido, mediado didácticamente, posee un valioso potencial educativo para el estudiantado de la escuela. Sobre esto podemos mencionar películas como *El niño del pijama de rayas* para el contenido Segunda guerra mundial (Historia Universal, 9^{no} grado), *Criadas y señoritas* (Historias cruzadas) para estudiar los

cambios Económicos, Sociales y políticos durante la segunda mitad del siglo XIX en la sociedad norteamericana (Historia de América, 8^{vo} grado), o bien, la película *Solo en América*, para entender las intervenciones políticas, económicas y militares de los EE UU en América (Historia de América, 8^{vo} grado).

- **Uso de canciones.** El análisis de canciones en el aula puede ayudar a reinterpretar y reconstruir el pasado a partir de las subjetividades que presentan sus autores. Las canciones con contenido histórico como *Historia del tío Sam (Pancasán)*, *El derecho de vivir en paz (Víctor Jara)*, *Perdone Tío Juan (Los guaraguaos)*, son narrativas históricas alternativas que presentan otra visión de la historia que los libros de textos no presentan. Esta estrategia es una forma de darle voz a los sin voz y darles un lugar protagónico en el debate académico. Además, es una estrategia práctica y vivencial que activa distintos sentidos de los estudiantes y los involucra más en el aprendizaje.

La implementación paulatina y esporádica de estas y otras estrategias irá dibujando nuevos trazos para la configuración de otro rostro de la educación histórica en Nicaragua. Estas, por una parte, favorece a que los estudiantes construyan representaciones sociales más robustas por el hecho de interpretar los fenómenos históricos a partir de distintas fuentes, y por otra, enriquece el bagaje didáctico de los profesores de historia, quienes tendrían a su disposición nuevos recursos para desarrollar una enseñanza de la historia que empalme con el interaccionismo social en boga de los niños y adolescentes en la escuela: *la tecnología*.

ESTRATEGIAS APOYADAS EN METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS

En un artículo que precede a esta publicación (Díaz Pérez y Cruz Acevedo, 2020) se sostienen diversas ideas sobre la realización de clases participativas en ciencias sociales. Estas se originaron en

preocupaciones sentidas por estudiantes de profesorado que se inician en el estudio de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, quienes relatan que en las clases de historia el profesor realiza una serie de acciones rutinarias como *explicar contenidos, orientar actividades y revisar tareas*, mientras que los estudiantes *escuchan orientaciones, realizan actividades y entregan sus tareas*. Pero, ¿En qué momento socializan los saberes?

La socialización de saberes, como condición indispensable de la comunicación, requiere un interlocutor. La escuela tradicional acentúa el diálogo bilateral estudiante-profesor, y aunque esto es muy importante y significativo, desde este otro rostro de la educación histórica que se viene trazando, se propone un diálogo heterodireccional (profesor y estudiantes) y co-direccional (estudiantes y estudiantes) con una mediación didáctica oportuna que les permita a los estudiantes resolver actividades problematizadoras en donde propongan, consensuen, diferencien, argumenten, contraargumenten etc., lo cual abonaría significativamente al desarrollo de su pensamiento histórico.

El otro rostro de la enseñanza de la historia que aquí se propone o pretende desdibujar la monotonía y el perfil lúgubre que la ha venido caracterizando en el aula de clase. Para ello, es pertinente centrar la atención en otro foco potencial para la renovación de las prácticas docentes:

Las metodologías participativas. A continuación, se proponen distintas estrategias con enfoque cooperativo y participativo para robustecer las prácticas docentes de educación histórica en la escuela:

- **Técnicas participativas:** En su libro titulado *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, LÓC Noguero (2007) plantea un conjunto de técnicas que reúnen las características para ser aplicadas en la educación escolar. Muchas de estas son implementadas –aunque con poca frecuencia– por los profesores, sin embargo, es oportuno destacar su contribución a la socialización de saberes, entre ellas están las siguientes: debate, foro, lluvias de

ideas, conversatorio, entrevistas, estudios de casos y mesa redonda. En contenidos como Surgimiento de bloques en el mundo, correspondiente a la asignatura Historia Universal de 9no grado, sería importante que los estudiantes realicen actividades escritas para comprender el contenido, y también que dispongan de un espacio para la socialización y reflexión de los saberes con preguntas reflexivas como: ¿Qué bloques ideológicos hay en la actualidad? ¿En qué bloque ideológico nos ubicamos? ¿Cuáles son los temas en disputa entre los bloques ideológicos actuales?; y para esto es necesario un espacio de diálogo entre el propio estudiantado y entre el estudiantado y el profesorado. Por eso, se recomienda previamente la realización de actividades escritas, y luego actividades de socialización en donde los estudiantes puedan verbalizar sus comprensiones y posiciones frente a las temáticas

- **Estrategia bola de nieve:** Esta técnica propuesta por Lócx Noguero (2007), favorece el intercambio de ideas y potencia la comunicación entre los estudiantes. Su aplicación consiste, por ejemplo, en plantear la pregunta ¿Qué es el neoliberalismo?, para ello, agrupamos a los estudiantes en pareja para que construyan el concepto, luego estas se duplican a cuatro integrantes para consensuar el mismo concepto, y finalmente se unifican dos parejas (integrantes) para enriquecer la conceptualización. Esta técnica permite que los estudiantes intercambien conocimientos, discutan en grupo y construyan socialmente sus saberes.
- **Simulaciones:** Pimienta (2012), Prats et al. (2011) y Quinquer (1997) expresan que la simulación o juegos de roles permite reproducir, recrear o representar de forma simplificada una situación real o hipotética, sea problema, argumento o propuesta. Por ejemplo, se podría proponer a nuestros estudiantes la simulación de contenidos como El pacto del espinoso negro y la decisión de Sandino, la contribución de la Cruzada Nacional de Alfabetización, El diálogo entre Nicara

y Gil González, El neoliberalismo en Nicaragua y sus efectos en la Educación; inclusive, para potenciar la imaginación histórica, sería oportuno que los estudiantes simularan posibles pasados y posibles futuros históricos, con la intención de consolidar el pensamiento histórico de cada uno de ellos. Algunos tópicos para estas simulaciones podrían ser: Los gobiernos neoliberales y el tratamiento de la pandemia del Covid-19, Carlos Fonseca Amador y su proyecto de gobierno para la Nicaragua del 2021, La Revolución Popular Sandinista sin bloqueo y sin guerra, Diálogo entre Zelaya, Zeledón y Sandino.

El planteamiento de estas estrategias tiene la intencionalidad de poner a disposición de los profesores distintas ideas que den apertura a espacios de socialización, intercambio y construcción de saberes en el aula de clase. Las técnicas y metodologías son diversas y están a la distancia de un ligero proceso investigativo en la literatura pedagógica, no obstante, esta visión didáctica no pretende forzar la aplicación de estas propias estrategias, sino de alentar al profesorado hacia la aplicación de nuevas prácticas metodológicas en la educación histórica en el nivel escolar.

ESTRATEGIAS APOYADAS EN RECURSOS DIDÁCTICOS

El uso desmedido del libro de texto es una práctica asistencialista muy marcada en la enseñanza de la historia. Nadie niega la valiosa contribución de este recurso para el estudio de los diferentes contenidos históricos, sin embargo, su reincidente uso nos hace recaer en prácticas rutinarias, mecánicas y tradicionales que generan apatía hacia el aprendizaje de lo histórico. De esto mismo se originan valoraciones polémicas hacia nuestras prácticas: *“El profesor llega al aula, escribe el contenido, orienta leer el libro de la página tal a la página tal, y nos dicta una guía de preguntas”*

Al respecto, González (2018), desde una perspectiva histórica analiza la experiencia argentina en la enseñanza de la historia, y señala que “los libros de textos escolares son los materiales dominantes de las clases de Historia del siglo xxi, como acontecía en el siglo xx. Se trata de materiales recurrentes y privilegiados que (...) orientan las tareas de los estudiantes” (p.105). Esto indica que el libro de texto fue y sigue siendo un recurso didáctico dominante en la enseñanza de la historia, no solo en Argentina, sino también en nuestros y en otros contextos educativos. Por lo anterior, ¿Qué otros recursos didácticos, además del libro de texto, podemos utilizar en nuestras clases de historia?

Primeramente, se proponen dos definiciones de recursos didácticos. La primera es propuesta por Trigueros y Martínez (2013), quienes sostienen que los recursos didácticos “son todos aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.736), y en el caso de la segunda, Castillo y Cabrerizo (2010) expresan que estos “son todos los materiales que se utilizan en el aula para facilitar al alumno su proceso de aprendizaje” (p.350).

Uniendo las finalidades de ambas definiciones, vemos que los recursos didácticos son todos aquellos medios tangibles e intangibles que utiliza el profesor para complementar sus acciones, facilitar la comprensión de los contenidos, contextualizar los saberes y evaluar los aprendizajes, en sí, para desarrollar todo el proceso didáctico desde su inicio hasta su fin, inclusive, abarca las actividades que se asignen en casa.

Pero siguiendo con la pregunta, ¿Qué otros recursos didácticos, además del libro de texto, podemos utilizar en nuestras clases de historia? A continuación, se realiza una propuesta de recursos didácticos adaptada a las características de los contextos educativos nicaragüenses y a nuestras particularidades socioculturales:

- **Objetos físicos.** Los íconos históricos son un recurso potencial para apoyar nuestras clases de historia. En la asignatura Historia de Nicaragua seguramente será confortante ilustrar contenidos llevando al aula objetos como: un güegüense para abordar el *proceso de conquista y resistencia indígena*, lámpara

Coleman o un candil para representar el periodo *Nicaragua de 1990-2006*, una chaqueta verde olivo para el contenido *La guerra de agresión norteamericana*, una cotona de brigadistas en *La cruzada Nacional de Alfabetización*, monedas de antaño para representar los distintos periodos de la historia de Nicaragua, o bien, la silueta de Sandino para motivar el estudio del contenido *Patriotismo y lucha de Sandino*.

- **Recursos lúdicos.** Caja con preguntas sorpresas, tómbola de preguntas, chalupa histórica, ruleta, prototipo del ahorcado, tarjetas de personajes históricos, sopa de letra, crucigrama; estos y otros recursos proporcionarían un nuevo escenario del aprendizaje de lo histórico. Para ampliar más estas ideas lúdicas, es oportuno retomar y adecuar a nuestros contextos las brillantes ideas que propone Álvarez (2020) en *Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuesta para promover el pensamiento histórico*.
- **Imágenes.** El uso de imágenes es muy significativo en el aprendizaje de la historia, estimula la imaginación y la empatía histórica, el pensamiento reflexivo y extrapola a nuestros estudiantes hacia los contextos más lejanos y cercanos. Es importante que las imágenes vayan apoyadas con preguntas del nivel inferencial y crítico, con el objetivo de promover el pensamiento histórico. Seguidamente, se ejemplifica lo anterior:



Preguntas:

¿Cuál era la visión social de la Revolución Popular Sandinista?

¿Cuáles eran los sentimientos de toda la generación de jóvenes que participaron en la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA)?

¿Qué oportunidades brindó la CNA a la población campesina alfabetizada?

- **Caricaturas, cómic y memes.** En la asignatura Historia de Nicaragua, el profesor puede elaborar una caricatura, comic o memes, en donde represente sus posiciones y criterios sobre la resistencia de Zeledón y Sandino ante la intervención norteamericana, o bien, el profesorado puede descargar diversas caricaturas, comic o memes y presentarlo a los estudiantes para que estos los interpreten. Es importante destacar que este tipo de recursos favorece el desarrollo del pensamiento histórico, y es recomendable que vayan acompañadas con metodologías participativas como seminarios, debates o mesa redonda en donde puedan socializar sus saberes.
- **Rincones de aprendizajes.** Los rincones de aprendizajes son un espacio físico dentro del aula de clase que se utiliza para colocar distintos recursos o actividades de aprendizajes desarrolladas durante la asignatura. Es importante que estos rincones de aprendizajes se vayan construyendo a medida que se desarrolla la asignatura durante el semestre, de tal manera que este contenga una sistematización de todas las evidencias de aprendizajes que los estudiantes van alcanzando.

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe sostener una mirada ininterrumpida hacia la participación ciudadana como fin del proceso educativo. La razón de ser de la historia en el currículo no es

apostar a la formación de ciudadanos con vastos conocimientos de fechas, personajes y relatos del pasado, sino de vehicular esos saberes para el ejercicio de una ciudadanía responsable e intercultural en contextos heterogéneos. Pero para alcanzar esto es indispensable que la historia y las ciencias sociales desarrollen actitudes y habilidades sociales y ciudadanas.

Esta visión progresista y transformativa del sentido de la enseñanza de la historia también es compartida por Joan Pagés, especialista español en el área de la didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales, quien en su publicación *Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática* (2016), señala que la enseñanza de las ciencias sociales debe “dirigirse fundamentalmente a convertir a los niños y a los jóvenes en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo” (p.6).

Desde esta postura, entendemos que la enseñanza y el aprendizaje de la historia no debería culminar cuando el profesor finaliza sus 45 minutos de lección cada día, ya que en el complejo entramado social de todos los días, nuestros estudiantes se encuentran con situaciones que requieren de su pensamiento histórico para ser comprendidas, por ejemplo, ante interrogantes como: ¿Por qué subió y bajó la gasolina? ¿Por qué la tarifa del transporte público se mantiene pese a las oscilaciones del combustible? ¿Por qué estudiamos sin pagar? ¿A quiénes benefician los subsidios? ¿Por qué la política de izquierda ha reducido la pobreza que el neoliberalismo multiplicó? Esto quiere decir que, nos inclinamos a una enseñanza de la historia que le permita al estudiantado intervenir en su realidad desde la posición social en donde se encuentra.

Es decir, apostamos hacia un conocimiento histórico útil para el ejercicio de una ciudadanía socialmente responsable, para interpretar la realidad, situarnos en ella y actuar en ella conforme a nuestras valoraciones históricas, éticas y morales. En este sentido, a continuación, se proponen distintas estrategias para fomentar la participación ciudadana desde las aulas de clases.

- **Entrevistas.** Las entrevistas con actores sociales claves presentan una visión adicional de la historia que ayudan a reconstruir los hechos del pasado reciente y a complementar la información de las fuentes historiográficas. Por ejemplo, sería muy enriquecedor para el debate académico de aula, que nuestros estudiantes entrevisten a personas que han vivido los periodos recientes de la historia contemporánea de Nicaragua, entre ellos: Dictadura Somocista, Revolución Popular Sandinista, Periodo neoliberal y segunda etapa de la Revolución; esta estrategia llevaría al aula de clase nuevas narrativas y categorías de análisis que, a través de una metodología de socialización de saberes, permitiría la construcción de aprendizajes con nuevas visiones históricas. En palabras de Barela, Miguez y García (2009), esta técnica muy utilizada en la historia oral, “permite incorporar a la narrativa histórica los aspectos subjetivos de las experiencias de las personas, intenta descubrir los distintos acontecimientos y sus motivaciones” (p.36) y también, en palabras de Plá (2014), es “un procedimiento valioso para el aula, pues aproxima el pasado cercano al presente de los estudiantes” (p.263).
- **Historias de vida.** El testimonio de las personas como fuente histórica pone a disposición del investigador, lector o estudiante, nuevas narrativas que serán sujetas a un proceso de reinterpretación y reconstrucción del pasado. Las historias de vida son una estrategia de narrativa histórica de acontecimientos mediante las cuales, los estudiantes en las edades escolares, resignifican la vigencia y la utilidad de la ciencia histórica para la comprensión de la sociedad, se apropian de nuevas visiones históricas y construyen juicios éticos y morales sobre el pasado estudiado. A continuación, se destacan algunas bondades de esta estrategia (Barela, Miguez y García, 2009):

Acorta el espacio entre lo académico y la comunidad.

- Permite llevar la historia a los hogares al relacionar el aula, los textos y la vida cotidiana en la que están inmersos los alumnos.
- Los alumnos se relacionan de forma activa y no pasiva con la historia.
- Los estudiantes aprenden a indagar, a escuchar, a ser pacientes, a entender que la historia tiene diferentes versiones y que va cambiando año a año.
- Los estudiantes adquieren conciencia histórica, se sienten parte de la historia, y siente que lo cercano en el tiempo y lo que sucede en su lugar también es historia.
 - **Manifiestos.** La redacción de manifiesto es una estrategia que permite que los estudiantes desarrollen su empatía histórica e imaginación histórica, asimismo, estos pueden ser como una personificación o bien, realizarse a título personal del estudiantado. Por ejemplo, podríamos orientar a nuestros estudiantes: (1) Redacción de un manifiesto de Sandino sobre la conmemoración del 43 aniversario del Triunfo de la Revolución Popular Sandinista, (2) Redacción de un manifiesto del héroe Andrés Castro sobre el Bicentenario de la Independencia de Centroamérica, (3) Redacción de un manifiesto de Georgino Andrade sobre las políticas de educación gratuita del gobierno Sandinista en la actualidad.
 - **Proyectos de rescate histórico.** Precisamente, haciendo uso de las metodologías participativas, es importante que de forma grupal nuestros estudiantes elaboren proyectos de rescate histórico. Por ejemplo, que propongan proyectos sociales para el rescate de la memoria histórica de: (1) Sobrevivientes del terremoto de 1972, (2) Lisiados de guerra (1980), (3) Museos de héroes nacionales, (4) Murales con contenidos históricos.

Estas estrategias de participación ciudadana, pretenden dibujar otro rostro de la enseñanza de la historia en la escuela, asimismo, se inserta en uno de los ejes principales de la educación el cual es ser una herramienta de intervención social que brinda respuestas a las problemáticas socioculturales. Así, estas nuevas prácticas de enseñanza de la historia avivan nuevos sentires y sentidos del aprendizaje de lo histórico, dinamizan el protagonismo de los diferentes actores educativos y forma una ciudadanía con capacidades para reflexionar e intervenir en la sociedad actual con base en los saberes que la escuela haya brindado a través de la educación histórica.

La construcción de otro rostro de la educación histórica exige del profesorado otras prácticas de enseñanza de la historia. No se trata de deslegitimar o desvalorizar todo lo que ahora se hace en el aula, sino de poner a disposición del profesorado nuevos aditivos metodológicos que, sumado a las prácticas cotidianas, robustezcan nuestras prácticas docentes y generen otros ambientes educativos con nuevos sentires, sentidos y significados del aprendizaje de lo histórico.

La intencionalidad de entretelar nuevas plataformas para la educación histórica, es precisamente para que en este nuevo rostro de la historia se visibilice su utilidad e importancia no solamente escolar, sino principalmente social. De esta manera, desde la enseñanza de la historia se apunta a formar a ciudadanos con una serie de valores, principios y juicios éticos y morales para el ejercicio de una ciudadanía participativa, responsable, global e intercultural. Sin embargo, para lograr esto es indispensable –en principio– redefinir los fines de la práctica docente y renovar las metodologías didácticas que definen cómo aprenderán historia nuestros estudiantes.

CAPÍTULO 5.

OPORTUNIDADES DESDE EL CURRÍCULO ESCOLAR

El aula de clase debe ser un aliado de gran importancia para alcanzar el propósito de comprensión del Otro, avanzando cotidianamente hacia una metodología pedagógica más dialógica y horizontal.

Miguel De Castilla Urbina (2018, p.220).



CAPÍTULO 5. OPORTUNIDADES DESDE EL CURRÍCULO ESCOLAR

El currículo escolar de Nicaragua titulado *Diseño Curricular del Subsistema de la Educación Básica y Media Nicaragüense* (2009), contiene las bases legales, organizativas, estructurales, fundamentos filosóficos y epistemológicos, enfoques pedagógicos y el plan de estudio que acompaña su quehacer educativo. En sus distintas modalidades, brinda una cobertura escolar que abarca en la Educación Inicial los tres niveles de preescolar, en Educación Primaria de primero a sexto grado, y en Educación Secundaria de séptimo a undécimo grado.

Este currículo fue construido mediante una consulta Nacional realizada a diversos sectores educativos, y a la vez, es una propuesta novedosa que desmontó el sistema educativo neoliberal que imperó en Nicaragua entre 1990 y 2006 (De Castilla, 2018). Todo esto posibilitado a raíz del retorno al gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional. La visión curricular está centrada en el ser, ya no como un instrumento en manos del mercado ni como una futura mercancía a disposición del libre comercio tal como lo concebía el neoliberalismo, sino como un protagonista y actor clave que participa en el desarrollo de la sociedad.

Así, el currículo es el basamento en donde se asienta la visión educativa sostenida en las políticas públicas del Estado. En el mismo descansan numerosos compromisos y metas de índole socioculturales que permean directamente en la formación del estudiantado en términos de ciudadanía, por lo tanto, este tiene en sí connotaciones sociales

importantes que los profesores de historia y ciencias sociales debemos de tener presente, ya que sobre esta visión curricular se imbrica la enseñanza de la historia escolar.

Por eso, *oportunidades desde el currículo* consiste en identificar en el currículo nicaragüense las posibilidades que tenemos para desarrollar una enseñanza de la historia con mayor compromiso e incidencia social, una enseñanza que trascienda el tradicional enciclopedismo y que concientice a los estudiantes en ser actores sociales claves para la transformación y el desarrollo social de sus localidades. Por consiguiente, la pretensión de este apartado es plantear ideas que permitan aprovechar el valor de la historia pública, y motivar la implementación de prácticas de educación histórica contra hegemónicas y con enfoque de justicia social, de tal manera que el profesorado amplíe los confines escolares de lo que significa ser un profesor de historia con compromiso social.

EL RECURSO DE LA HISTORIA PÚBLICA

Uno de los propósitos de la Educación Básica y Media es “desarrollar sus [de los estudiantes] capacidades, actitudes y habilidades para aprender y seguir aprendiendo de manera comprensiva, aplicada, práctica y permanente, para la vida intelectual, social, ciudadana, cultural y laboral” (MINED, 2009, p.14); y una manera extracurricular con la cual podemos lograrlo es optimizando los saberes históricos que nos ofrece el entorno público: el parque, las avenidas, hospitales, centros turísticos, transporte colectivo, entre otros.

La historia pública consiste en el conjunto de conocimientos históricos producidos por artistas, comunicadores, líderes sociales, organismos o instituciones de naturaleza pública o privada, que se ponen a disposición de la ciudadanía a través de museos, monumentos, telenovelas históricas, crónicas, representaciones teatrales, series históricas, canciones, películas, murales o pinturas. Este uso público de la historia consiste en una interpretación del pasado a través de una interlocución entre academia y actores sociales, ayuda a resignificar el presente y entender sus contraposiciones y complejidades.

Teóricamente, autores como Pérez y Vargas (2019) han expresado que “la Historia Pública es un campo de estudio de la historia que se preocupa por las producciones de sentido sobre el pasado originadas por fuera de la academia y la historiografía especializada” (p.301), y tiene como objetivo “coproducir nuevos relatos históricos en donde tengan cabida actores más diversos” (pp.302-303).

Estos espacios de producción de conocimiento histórico es una herramienta potencial que el profesorado puede utilizar con fines educativos a través de asignaciones en clase, haciendo referencia desde el propio discurso explicativo, o bien, planteando actividades de aprendizajes escritas relacionadas con el contenido que muestra la historia pública. Por ejemplo: En la asignatura Historia de Nicaragua podría plantearse lo siguiente: ¿Qué sentires del proceso de resistencia indígena se representa a través de la obra del güegüense?; también, en la asignatura Historia de América se le podría preguntar al estudiantado: ¿Qué valores ciudadanos despierta la observación del Monumento de la Colina 110?

Asimismo, el uso la historia pública en la escuela nos muestra narrativas históricas alternativas no visibilizadas en la historiografía de base, eso permite que el aula de clase sea escenario de otras categorías de análisis y reflexión que vienen a aportar nuevos matices al rostro de la educación histórica, porque no es lo mismo preguntar “¿Quién era Salvador Allende?”, a plantear “A partir de la apreciación del monumento de Salvador Allende, localizado en el puerto que lleva su propio nombre en la ciudad Managua, argumente por qué es y fue importante su pensamiento para el proceso revolucionario nicaragüense.

Dicho esto, la historia pública es un recurso potencialmente didáctico que el profesor dispone para introducir un distintivo adicional a sus clases de historia, además, esta permite conectar socialmente la asignatura, ya que cada estudiante en sus respectivas localidades tiene a su alcance distintos recursos de historia pública que merecen ser resignificado y analizados desde el aula de clase.

LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS CONTRA HEGEMÓNICAS EN EL CURRÍCULO. UN EJEMPLO

La educación histórica tradicional formó a sucesivas generaciones con un sentido eurocéntrico y acrítico de la historia. Crecimos creyendo que en realidad fuimos producto de un descubrimiento, asumiendo que Europa nos civilizó y viendo como héroes al conjunto de sicario que ominosamente coronamos con el título honorífico de conquistadores. En nuestro imaginario histórico, la travesía de Colón se tiñó bajo un relato de heroísmo, la independencia del 15 de septiembre como máxima referencia de nacionalismo y la amistad con Estados Unidos como ícono de desarrollo y fin de la pobreza.

Nadie en la escuela tradicional fue capaz de refutar ni en broma lo que el libro de texto de historia afirmaba, menos lo que el profesor decía. Nadie se atrevía a confrontar ese viejo armazón de conocimientos histórico, ni a sumar ni a restar una sola palabra a la historia escrita. Nunca sospechamos de las intencionalidades de quien escribió tal historia, ni propiamente pensamos en quién era el que escribió la historia. La escuela tradicional no dio lugar a nada de esto, además, no nos pedía nada de eso, simplemente requería de usuarios que memorizaran relatos y los reprodujeran en las evaluaciones escritas.

Este rostro de la educación histórica pareciese solamente un conflicto pedagógico entre cómo se enseña y cómo se debiera enseñar, sin embargo, más allá de eso, la enseñanza de la historia a través de sus narrativas oculta consigo intencionalidades sociopolíticas, económicas y culturales que el profesorado transmite de manera consciente o inconsciente durante su práctica pedagógica, y tomando como ejemplo los casos anteriores, la enseñanza tradicional de la historia depositó en nosotros enormes componentes eurocéntricos y norteamericanos que permeó en el imaginario de la ciudadanía nicaragüense. Por eso es importante que el profesor de historia esté claro a qué referencias ideológicas, éticas y morales obedece.

En un artículo titulado *Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina*, Plá (2016) despliega los conceptos

de *estrategias afirmativas* y *estrategias transformativas* como parte esencial de los discursos en la enseñanza de la historia. El autor defiende la idea de que las estrategias afirmativas están referidas al segmento de profesores que en su práctica de enseñanza no albergan como fin la modificación de las relaciones sociales o hegemónicas preexistentes, en cambio, las *estrategias transformativas* se asocian con el profesorado que tiene el propósito educativo de desmontar y modificar las relaciones hegemónicas preestablecidas; es decir, el profesorado se sitúa en una disyuntiva de sentires que se disputan entre la reafirmación o la transformación de las dinámicas y realidades sociales.

Por estas razones es oportuno interrogarnos: ¿Nuestra práctica pedagógica reafirma o pretende transformar las desigualdades sociales, el *statu quo*, la violencia simbólica, la segregación racial, la incidencia de los poderes fácticos, la inseguridad, la corrupción, el injerencismo? Porque enseñar es más que seleccionar contenidos y presentárselos a los estudiantes con fines de aprendizajes, sino que se requiere tener claridad acerca de por qué y para qué enseñamos historia en la escuela.

En el caso nicaragüense, nuestra visión curricular demarcada corresponde a una *estrategia transformativa* que desmonta las visiones sociales hegemónicas tradicionales, abraza la justicia social como derecho de las poblaciones, reconoce la subalteridad, potencia el valor de la interculturalidad, disloca las relaciones simbólicas de dominación y desigualdad, particularmente de la mujer, y abre espacios a nuevas narrativas contra hegemónicas con distintos actores sociales que legitiman el ejercicio de una ciudadanía intercultural.

Esta impronta queda claramente expresada en la visión educativa que define el enfoque curricular nicaragüense para la Educación Básica y Media:

- El nuevo Currículo se enmarca en un enfoque centrado en la persona como ente promotor del desarrollo personal, del desarrollo social, de las características culturales y de

los procesos participativos que favorecen la convivencia armónica. Enfatiza en la valoración de la identidad nacional, cultural, en la interculturalidad y en las estructuras organizativas, para la participación social en los centros y ámbitos educativos, de manera que las interacciones entre los sujetos no solamente constituyen un ejercicio de democracia participativa, sino fortalecen la interculturalidad (MINED, 2009, p.27).

La visión curricular del MINED denota muchos rasgos de la estrategia transformativa de la educación nicaragüense, entre ellos, la retribución que realiza la escuela a través de la construcción de ciudadanías proactivas y participativas para el desarrollo y el cambio social desde una visión emancipadora, coloca en el centro a la persona como agente protagónico, garante de la convivencia intercultural y promotor de nuevas formas de relaciones sociales al lado de la inclusión y la justicia social.

Asimismo, es oportuno destacar que esta perspectiva curricular es un eje estratégico de desarrollo que empalma directamente con el *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano*, propuesto sucesivamente por el gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional desde su retorno al poder en 2007, el cual tiene una connotación claramente emancipadora, progresista y de justicia social, en donde tributa de manera sustantiva el sistema educativo a través de una enseñanza centrada en la persona.

En este sentido, el enfoque del currículo de Educación Básica y Media de Nicaragua representa para los profesores de historia y ciencias sociales, una oportunidad para llevar a cabo la educación histórica con un rostro socialmente vivo y necesario para la ciudadanía, puesto que propicia la construcción de posicionamientos progresistas, reaccionarios y emancipadores en donde nuestros estudiantes podrán encontrar motivaciones para la lucha nacional en contra de la pobreza y las desigualdades sociales.

En términos propiamente didácticos, el profesorado de historia debe aprovechar estas oportunidades curriculares para insertar

contranarrativas que permitan desmontar los discursos eurocéntricos imperantes que tradicionalmente nos han inculcado, por ejemplo: “América y Nicaragua fue *descubierta*” “los nativos eran *indios salvajes*” “los europeos vinieron a *civilizarnos*” “*perdimos* los territorios de Nicoya y Guanacaste porque en *Nicaragua había muchas guerras*” “*La única independencia* de Nicaragua es la del 15 de septiembre de 1821” “en la *Guerra Nacional* de 1856 *Nicaragua* expulsó al filibusterismo” “En los tiempos de la dictadura somocista *Nicaragua era el granero de Centroamérica*”.

Sobre esto, la historia tradicional no dio lugar a repensar la enseñanza y menos el aprendizaje de estos contenidos históricos, porque simplemente nos hicieron memorizar y repetir los saberes, por lo tanto, urge que la educación histórica presente narrativas alternativas que nos lleven a extender una mirada histórica a partir de nuestras culturas e identidades, rescatando así el valor de lo nuestro y contrarrestando la enorme influencia eurocéntrica que ha permeado significativamente en la construcción de identidades nacionales colectivas.

Es decir, las contranarrativas históricas representan una oportunidad para dar otro sentido al aprendizaje de la historia en la escuela. Ciertamente es que nuestros estudiantes se sorprenden con nuevos conocimientos históricos, pero se sorprenderían más con narrativas alternativas a la visión tradicional. Ante esto, el currículo escolar nicaragüense presenta contenidos en contranarrativas que el profesorado debe potencializar durante la enseñanza, por ejemplo: “Legado cultural de los indígenas” (antes reconocido como *características de las sociedades indígenas*), “Proceso de Conquista y resistencia indígena” (antes llamado *descubrimiento, conquista y colonización de Nicaragua*), “Guerra Nacional” (ahora asumido desde una connotación centroamericana y no solo nicaragüense), Autonomía de la Región del Caribe (destaca a nuevos actores de la historia anteriormente no visibilizados).

La puesta en marcha de contranarrativas en la enseñanza de la historia, contribuye de manera relevante a una educación histórica crítica, cosmopolita y reflexiva. También, da lugar a repensar y

resignificar el pasado, a comprender el presente como una realidad compleja y en constante construcción, a imaginar y realizar diversas conjeturas del futuro, y principalmente, a comprender el entramado y las complejidades de los actores sociales que construyen, escriben y enseñan la historia en el presente.

A continuación, a manera de ejemplo se facilita un texto histórico de contranarrativa, este ha sido tomado del *Semanario Ideas y Debates* no.67 del Centro de Estudios del Desarrollo Miguel d'Escoto Brockmann, bajo la autoría de Díaz Pérez (2021):

EL ROSTRO ANTIIMPERIALISTA DE NICARAGUA Y LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

La enseñanza de la historia escolar por muchos años nos llevó a caracterizar la fecha del 12 de octubre como “el día de la raza”, en conmemoración al llamado “descubrimiento de América” por parte de los europeos. Esa historia, a la cual nuestro insigne historiador nicaragüense Aldo Díaz Lacayo (2013) llama Historia convencional, nos presentaba a nativos débiles e indefensos, y a unos pocos valerosos e indómitos, pero al final derrotados. Esa misma historia, proyecta el acta de independencia del 15 de septiembre de 1821, pero silencia las pocas voces reaccionarias sumidas en condición de opresión colonial.

La historia convencional de hechos, personajes, fechas y relatos, en 1856 nos presenta el ambicionado proyecto de Walker como consecuencia de los desacuerdos políticos internos, destaca el heroísmo y la gallardía de Andrés Castro y José Dolores Estrada, pero no pone en perspectiva la naturaleza antiimperialista de sus acciones. Así pues, las contradicciones con el imperialismo norteamericano patentizadas en la lucha de Zelaya (1909), Zeledón (1912) y Sandino (1927) son más que icónicos hechos ocurridos en distintas temporalidades históricas. La inmolación de Rigoberto López Pérez (1956), la fundación del Frente Sandinista de Liberación Nacional (1961) y el inicio de la ofensiva guerrillera contra la

dictadura somocista (1963-1979), no solo son una respuesta orgánica de resistencia social ante la opresión interna y externa.

También, los milicianos nicaragüenses que hicieron frente a la guerra de agresión de los 80', y el ultrajado clamor popular que se hizo sentir durante 16 años neoliberales, no es simplemente un rebote social a consecuencia del avasallamiento de unos con otros, sino que, todas estas gestas, es una misma respuesta que proviene de la consciencia más entraña de la patria; es el rostro antiimperialista de la identidad nicaragüense, entendido como el rechazo a la dominación extranjera.

El historiador Aldo Díaz Lacayo (2007) ha extrapolado de la psicología social el término inconsciente colectivo, para definir esas respuestas consecuentes con las raíces históricas de los pueblos: es el inconsciente colectivo el que orienta e ilumina las acciones históricas de cada pueblo. Así, el rostro antiimperialista de Nicaragua se viene construyendo a lo largo de la historia como una respuesta orgánica a las amenazas externas, y a otras internas que han sido aupadas por fuerzas externas. Sin embargo, a la par de estos acontecimientos, se va escribiendo una historia dominante o historia convencional con distintas inclinaciones y omisiones que no logra visibilizar nuestra vocación antiimperialista construida históricamente.

Precisamente sobre esto, es oportuno decir que la lucha antiimperialista de Nicaragua ha sido marcada profundamente por dos actores: el imperio español y el imperialismo norteamericano. En el primer caso, la historia convencional a través de sus aparatos historiográficos y mediáticos, por muchos años puso a disposición nuestra, tanto en los espacios educativos formales y no formales, la idea de "culturización y desarrollo" como herencia de la colonia, y consecuentemente, desde los espacios educativos se comenzó a conmemorar fechas, elogiar personajes y asignar heroísmos, en el caso de la historia pública, erigieron monumentos, elaboraron murales y nombraron avenidas, de modo que, la lucha antiimperialista contra los españoles presente en los diversos

mecanismos de resistencia de Nicarao, Diriangén y demás tribus aborígenes, estuvo prácticamente ausente en el imaginario social.

Al emerger nuevas corrientes progresistas y anti neoliberales particularmente en la primera década del siglo XXI, las narrativas contra hegemónicas sobre la conquista española han ido tomando fuerza, pero aún podemos catalogarlas como incipientes. A 529 años de la llegada de los europeos, el llamado “descubrimiento” no deja de ser un choque violento entre culturas poco reconocido por los ciudadanos, en donde ellos (los españoles), una vez que constataron la riqueza de nuestras tierras, no tardaron en implementar el saqueo a mansalva, el sojuzgamiento desmesurado y en ejecutar los genocidios más viles contra todo el pueblo nativo que se opusiera a su plan perverso, criminal y macabro; en medio de esto, ahí estuvo presente la virilidad de Nicarao, Diriangén y demás pueblos indígenas como una respuesta de resistencia antiimperialista que muy pocas veces se logra divisar en el análisis histórico.

En el caso del imperialismo norteamericano, las narrativas hegemónicas no han podido ocultar su larga historia de injerencias, bombardeos, ocupaciones, agresiones e imposiciones, pero han soslayado la virtud antiimperialista con la cual Nicaragua ha enfrentado cada una de ellas. La Guerra Nacional (1856) unió fuerzas antagónicas (liberales y conservadores) para expulsar al filibusterismo yanqui; la pugna de Zelaya (1909) no doblegó las pretensiones norteamericanas, pero se opuso categóricamente a la dominación económica, política y geoestratégica de los Estados Unidos; Zeledón (1912) y Sandino (1927) repudiaron con vehemencia la ocupación yanqui en Nicaragua, a tal punto que Sandino espetó con plausible integridad: Yo no estoy dispuesto a entregar mis armas en caso de que todos lo hagan. Yo me haré morir con los pocos que me acompañan, porque es preferible hacernos morir como rebeldes y no vivir como esclavos; de esta manera, el rostro antiimperialista de Nicaragua se revela a través de distintos eslabones que dan una respuesta espontánea de resistencia ante la dominación de los imperios.

También la gesta del poeta Rigoberto López Pérez (1956), la lucha guerrillera del Frente Sandinista de Liberación Nacional (1979) y las luchas populares durante el periodo neoliberal (1990-2006), es una respuesta articulada y contundente contra el dominio directo e indirecto de los Estados Unidos en Nicaragua; porque es el mismo linaje preñado por la consciencia antiimperialista que guía en cada momento el proceder de nuestros héroes y mártires. Así, desde Nicarao y Diriangén hasta las luchas por reivindicaciones sociales sostenidas durante el periodo neoliberal, se entrevé el rostro sereno pero imponente de la identidad antiimperialista de Nicaragua; ese rostro formidable que ha sobrepasado castas, imaginarios culturales y sistemas de organización para ser ejemplo de resistencia indígena, negra y popular ante la historia.

Esa Nicaragua antiimperialista es la que la educación histórica convencional debe rescatar. Porque no se trata solamente de estudiar una cronología llena de personajes, sitios, fechas y relatos, sino también de rescatar las identidades que se imprimieron en cada uno de los acontecimientos. Los profesores, militantes y académicos con visión progresista y emancipadora tenemos el reto de cuestionar la historia hegemónica que el discurso neoliberal ha impuesto a través de la rápida globalización, y a la vez, de generar nuevas narrativas que permitan rescatar los valores, virtudes e identidades de aquellos sectores poblacionales silenciados, pero que siempre han sido bastión de oposición ante los distintos métodos de dominación e intervención extranjera.

A partir de este texto, podríamos decir que la enseñanza de la historia debe rescatar nuevas narrativas históricas pensadas desde nuestras identidades y vividas desde nuestras realidades. También, debe dar voces a aquellos actores sociales silenciados y olvidados históricamente, y resignificar el pasado con referentes identitarios propios que nos ayuden a comprendernos como sujetos históricos. Por lo tanto, llevar a la escuela esta visión no es un acto adicional, sino un compromiso moral y ético frente a las estrategias afirmativas y transformativas que se disputan el espacio de la enseñanza de la historia en la escuela.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UN ENFOQUE DE JUSTICIA SOCIAL

El estudio de la historia podría ser una puerta abierta hacia la emancipación de las clases sociales, o bien, un eslabón más al servicio de los mecanismos de dominación que perpetua y legitima la preponderancia de una clase sobre otra. La gran pregunta sería: ¿Hacia dónde apunta nuestra práctica de enseñanza de la historia? ¿Nuestro discurso pedagógico reafirma los mecanismos de dominación o aviva la consciencia histórica y emancipadora de las clases? Estas y otras interrogantes son el punto de partida para referirnos a la enseñanza de la historia con un enfoque de justicia social.

Se dice esto porque precisamente nuestro rol como profesores de historia y ciencias sociales trasciende el simple acto educativo de “impartir clase” “asignar tareas” y “calificar actividades”, por el contrario, la práctica de la enseñanza de la historia nos sitúa en contraposición permanente con los sistemas hegemónicos, porque ¿Qué tratamiento didáctico le damos a aquellos contenidos históricos en donde se visibiliza injusticia social, etaria y de género, desigualdades, pobreza, violencia e inseguridad? ¿O acaso somos indiferentes ante las múltiples formas de dolencias que ha experimentado la sociedad históricamente?

Evidentemente, la enseñanza de la historia es un diálogo constante con la sociedad y obliga al profesor a tomar definidos posicionamientos sobre la lógica *afirmativa* o *transformativa* tal como se enunció anteriormente en palabras de Plá (2016). A nivel regional tenemos prominentes ejemplos de prácticas educativas a favor de la justicia social, y en esto es ineludible hacer referencia al pensamiento de un educador latinoamericano, se trata del Paulo Freire, quien en *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) dejó por sentada su inclinación hacia la justicia social:

- Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos

contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (p.102).

También en Nicaragua, el pedagogo, maestro Miguel De Castilla Urbina, abandera las luchas educativas a favor de una educación emancipadora. En artículos como *Que nadie se quede sin estudiar, La Educación no es Escuela y las Escuelas no son Empresas y Diez años de fracasos de la Educación Neoliberal* presentes en su obra *Summa Pedagógica*, defiende un modelo educativo basado en la justicia social en donde –particularmente- las clases populares tengan como garantía el acceso a una educación pública y de calidad como un indicador esencial para reducir la pobreza en el país.

Las posiciones de ambos educadores nos conducen a perfilarnos como profesores de historia comprometidos con lo que sucede en la sociedad. Por eso, ¿Cómo podemos implementar práctica de enseñanza de la historia con enfoque de justicia social? En primer lugar –y sigo insistiendo en afrontar el enciclopedismo en la didáctica de la historia-, debemos saber que no lograremos incidir en la consciencia histórica de nuestros estudiantes si solamente nos enfocamos en enseñar contenidos de naturaleza política (guerras, personajes, fechas, alternancia de poder), es indispensable rescatar el rostro cultural, social, económico, inclusive, el religioso, de la enseñanza de la historia. Respecto a esto, desde hace unos años Prats et al (2011) ya venía planteando lo siguiente:

- Una razón de que la historia que se enseña en la escuela esté entre las asignaturas más rechazadas, es porque se centra en el relato político y bélico, dando cuenta de cambios de gobierno, guerras y actos heroicos, pero pasando por alto los procesos sociales, económicos, y culturales fundamentales para comprender el complejo histórico (p.13).

La incorporación de otras dimensiones de la historia implica el involucramiento de nuevas categorías de análisis y discusión en los procesos de aprendizajes, además, sienta las bases para generar discusiones con un carácter más actitudinal (críticas, opiniones,

argumentos y contra-argumentos), y crea las posibilidades para que el componente de justicia social se visibilice en la discusión histórica, sin embargo, para que esto sea posible, es indispensable que el profesorado problematice las situaciones didácticas escritas u orales y las conduzca hacia los referentes de la justicia social como principio esencial del buen vivir de las sociedades.

Y en esto, el currículo escolar es una fuente de aprovechamiento vital para asumir la enseñanza de la historia con enfoque de justicia social, por ejemplo, en contenidos de Historia de América de 8^{vo} grado, como: *Expansionismo e intervencionismo de los EEUU, Intervenciones políticas, económicas y militares de los EEUU en América, Revolución cubana y nicaragüense*, el profesorado podría asumir una lógica discursiva transformativa que genere pensamiento analítico, crítico y reflexivo, afín de que el estudiantado construya nuevos posicionamientos a favor de la justicia social y el respeto a la soberanía y autodeterminación de los pueblos, por ejemplo, podría plantear preguntas como: ¿Por qué fue necesaria la Revolución Cubana y la Revolución Sandinistas para ambas sociedades? ¿Qué acciones propone para defender a Nicaragua de las acciones injerencistas de EEUU?

Por ello, la enseñanza de la historia debe ser asumida con un enfoque transformativo, progresista, anti-elitista y contra hegemónica, de tal modo que su principal contribución educativa sea la formación de una ciudadanía insurgente e intolerante ante los distintos mecanismos de injusticia social que imperan en la sociedad. Sin embargo, no omitimos en manifestar nuevamente que esto solo es posible cuando el profesorado tiene claridad y compromiso con las necesidades sociales que visibiliza en su localidad, ciudad y país.

El currículo escolar representa una oportunidad sustancial para pintar de nuevas tonalidades el rostro de la educación histórica en Nicaragua. Su enfoque sociocultural y su inclinación hacia el desarrollo social y comunitario, es un aliciente para los sectores marginados e invisibilizados por la historiografía y el discurso

dominante que impuso la educación neoliberal durante dieciséis años (1990-2006).

Ante esto, los profesores de historia tenemos el desafío de entretejer una conciencia social de clase que se oponga a las distintas formas de dominación a las cuales ha estado expuesta la sociedad nicaragüense a lo largo de su historia. El cúmulo de contenidos históricos en donde encontramos violencia, desigualdades, marginación, pugnas sociales y procesos bélicos, son insumos indispensables que debemos potenciar para forjar ciudadanías comprometidas con la justicia social a partir de los valores interculturales que nos caracterizan a los y las nicaragüenses.

Así, currículo, historiografía y narrativas docentes son fracciones complementarias que se contraponen frontalmente a aquella enseñanza tradicional de la historia empecinada en la memorización metódica de un extremo cronológico a otro. Contrario a esto, el nuevo rostro de la educación histórica pretende formar ciudadanías con conciencia histórica del pasado y con potencialidades para reinventar posibles pasados, presentes y futuros con el valor transversal de la justicia social como vehículo desarticulador de las fuerzas hegemónicas dominantes.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la historia en Nicaragua merece nuestra atención. La dinámica académica actual, tanto a nivel regional y global, coloca al profesorado de historia y ciencias sociales frente a enormes desafíos ineludibles y sin precedentes. Las tendencias apuntan hacia la superación de la docencia como único quehacer del profesor, e incorpora el trabajo investigativo y de extensión/vínculo social como parte elemental de la profesión docente.

En nuestro país, no hemos sido apáticos ante estas realidades, ya que en los últimos años hemos dados saltos cualitativos y cuantitativos enormes y sin precedentes en materia de calidad educativa y cobertura escolar, gracias a las políticas públicas que implementa el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) en el sector educativo. Como consecuencia, esto nos ha permitido perfeccionar nuestras prácticas educativas y abrir espacios de formación inicial y continua en materia investigación y escritura científica, ejemplo de esto es la constitución de la Red de Investigadores Educativos de Nicaragua (RIENIC), apertura de la Revista Índice Nicaragua y realización anual del Festival de Publicaciones Educativas, en donde confluye el profesorado de Educación Primaria y Secundaria (MINED), Educación Superior (CNU) y Educación Técnica (INATEC), en prácticas investigativas y de innovación pedagógica articuladas.

De esta manera, los profesores de historia y ciencias sociales tenemos a disposición nuestra una nueva red académica propicia para divulgar nuestras buenas prácticas de educación histórica, pero sobre todo, tenemos el aula de clase como espacio primordial para investigar, innovar y generar nuevos saberes que enriquezcan el cuerpo referencial de enseñanza de la historia en Nicaragua, porque necesitamos visibilizar más nuestras disciplinas tanto a nivel nacional como regional.

Otro rostro de la enseñanza de la historia en Nicaragua. Reflexiones y propuestas, es un texto que nos conduce a una autorreflexión pedagógica y disciplinar, a idear y validar nuestras innovaciones,

a llevar a la práctica las visiones curriculares, a no perder de vista nuestra función social, a darle sentido al por qué se estudia historia, y principalmente, a posicionar la asignatura de Historia como una disciplina escolar valiosa en la formación ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2011, enero). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educare*, 15(1):99-107. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (180):26-32. http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/3_20_20_AU_20188_20Alba_20Ambr_C3_B2s_20programar_20por_20competencias.pdf
- Andrade, R. (2008, septiembre). El enfoque por competencias en educación. *Ideas CONCYTEG*, (39):53-64. https://www.researchgate.net/profile/Rocio-C-3/publication/267553115_El_enfoque_por_competencias_en_educacion/links/5495d5140cf29b944824132d/El-enfoque-por-competencias-en-educacion.pdf
- Barela, L., Miguez, M. y García, L. (2009). Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla: Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de Historia. *Pensamiento*, 72(270):37-59. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i270.y2016.003>
- Canals, R. (2013). Estrategias didácticas para una enseñanza competencial de las ciencias sociales en la educación obligatoria. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.371-380) (Vol.1). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Educación.
- Caturla, E. (2008, octubre). Incorporar las competencias en nuestras programaciones. *Padres y maestros*, (319):15-18. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1466/3117>
- Caturla, E. (2010, enero). Evaluar por Competencias. *Padres y Maestros*, (329):14-16. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1290/1102>
- Coll, C. (2014, junio). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232):12-17. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65763/1/642900.pdf>
- De Castilla, M. (2018). *Summa Pedagógica*. Managua: Lea Grupo Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz Pérez, A. (2019, junio). Estudio experimental sobre estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de Estudios Sociales. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, (1):21-35. <https://doi.org/10.5377/recsp.v2i1.8164>
- Díaz Pérez, A. (2019, junio). Nuevos ambientes educativos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia didáctica en Educación Secundaria en Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, (30):28-42. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i30.7885>
- Díaz Pérez, A. (2021). El profesor de Historia y el debate entre los saberes didácticos y disciplinares. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(1):83-92. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i1.56>
- Díaz Pérez, A. (2021, octubre). El rostro antiimperialista de Nicaragua y la Educación Histórica. *Semanario no.67*, Centro de Estudios del Desarrollo Miguel d'Escoto Brockmann. <https://www.unan.edu.ni/index.php/cedmeb/semanario-no-67.odp>

- Díaz Pérez, A. y Cruz Acevedo, A. (2020). Hacia un modelo de clases participativas de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 3(2):79-86. <https://recsp.org/index.php/recsp/article/view/43/69>
- Díaz-Barriga, A. (2011, agosto). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, (5):3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (1998, octubre). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, (1):37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(7):23-40. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Díaz-Barriga, García, J. y Toral, P. (2008, mayo). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20(2):143-160.
- Escribano, C. y Gudín de la Lama, E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la historia: una propuesta de investigación. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.253-261).
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. España: Servicios de publicaciones.
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno
- García-San Pedro, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- González Gallego, I. (2010). *Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula*. *Perspectiva Educacional*, 49(1):1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288001.pdf>
- González, M. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M., Chavarría, M. y Grijalba, N. (2020). *Aplicación de una Propuesta didáctica con estrategias innovadoras para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes de 10° en la asignatura Economía, en el Instituto Público de San Juan de Oriente*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).
- Grisales-Franco, L. y González-Agudelo, E. (2009). *El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria*. *Pedagogía universitaria*, 12(2):77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>
- Jara, M., Muñoz, M, y Salto, V. (2017). *¿Cómo aprenden ciencias sociales e historia el estudiantado en contextos de la cultura digital? En Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.666-677)*. Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. España: NARCEA.
- López-Figueroa, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*. Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla: México.

- Martínez, F. y Pimentel, E. (2017). La investigación en la didáctica de las ciencias sociales. EUTOPIA, (26):7.14. <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Eutopia26.pdf#page=8>
- Martínez, I. y Pagés, J. (2017). Percepción del profesorado y del estudiantado sobre el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales. En Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.470-477). Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación. (2009). Currículo Nacional Básico: Diseño curricular del subsistema de la Educación Básica y Media nicaragüense. Managua, Nicaragua: MINED.
- Ministerio de Educación. (2019). Malla Curricular de Ciencias Sociales IV Ciclo. Managua, Nicaragua: MINED.
- Ministerio de Educación. (2019). Malla Curricular de Ciencias Sociales V Ciclo. Managua, Nicaragua: MINED.
- Montenegro-Velandia, W., Cano-Arroyave, A., Toro-Jaramillo, I., Arango-Benjumea, J., Montoya-Agudelo, C., Vahos-Correa, J., Pérez-Villa, P., y Coronado-Ríos, B. (2016, mayo). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. Educ. Educ., 19(2):205-220.
- Moreno, L., Laguna, K. y Ramírez, T. (2016). Intervención didáctica con estrategias de aprendizaje innovadoras para desarrollar la capacidad de relacionar, hechos históricos y sociales en la disciplina Historia Universal, a través del contenido Civilizaciones Clásicas, en 10mo grado "A" del Colegio Público Santo Domingo, Managua, II semestre 2016. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).
- Orozco, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, (17):65-80.

- Orozco, J. (2018). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño docente. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, (25):3-15. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5664>
- Orozco, J. y Díaz, A. (2017, marzo). La simulación como estrategia didáctica para desarrollar comprensión en la asignatura Historia. Intervención didáctica realizada en Educación Secundaria. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, (6):4-13. <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/724/662>
- Orozco, J. y Díaz, A. (2018, junio). Un reto en la Innovación Pedagógica: Las guías de aprendizaje. Revista electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas, 1(1):54-71. <https://recsp.org/index.php/recsp/article/view/26/30>
- Orozco, J. y Díaz, A. (2019, marzo). El valor didáctico de las noticias de prensa en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, (29):3-18. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i29.7623>
- Orozco, J., Dávila, R., Díaz, A., Herrera, C. y Centeno, A. (2021). Historia de la carrera Ciencias Sociales de la UNAN-Managua. Revista Electrónica de Conocimientos, Prácticas y Saberes, 4(1):118-133. <https://recsp.org/index.php/recsp/article/view/13/9>
- Pagés, J. (1999). Problemas y retos en la enseñanza de la historia. Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pagés, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. Éndoxa: series filosóficas, (14): 261-288. <https://doi.org/10.5944/éndoxa.14.2001.5027>

- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a la historia*.
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 1(6):17-30. <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810603.pdf>
- Pagés, J. (2011, diciembre). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, (40):67-81. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/276/238>
- Pagés, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación*, (72):1-9. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_72/documentos/Desarrollo_profesional_Ensenar_ciencias_sociales_final.pdf
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (pp.17-39) (Vol. 1)*. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVVSIMPO1_v2.pdf
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53):59-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>
- Pérez, A. y Vargas, S. (2019). Historia pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana. *Anuario Colombiano de historia Social y de la Cultura*, 46(1), 297-329. <http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v46n1/0120-2456-achsc-46-01-297.pdf>

- Perrenoud, Ph. (2008, junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, (2):1-8. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>
- Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. México: Pearson Educación.
- Plá, S. (2012, diciembre). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia, (84):163-184. <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>
- Plá, S. (2014). Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay. Universidad Iberoamericana.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. Revista Colombiana de Educación, (17):53-77. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a03.pdf>
- Pluckrose, H. (1993). Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Madrid: Morata, S.L.
- Prats, J. (2002). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Reflexiones para un nuevo modelo. En Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales (pp.163-178). Libros Activos, S.L.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora (pp.13-33). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P., Arista, V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica. México D.F.: Secretaria de Educación Pública.
- Puga, C., Peschard, J. y Castro, T. (2007). Hacia la Sociología. (4ta. ed.). México: Pearson Educación.

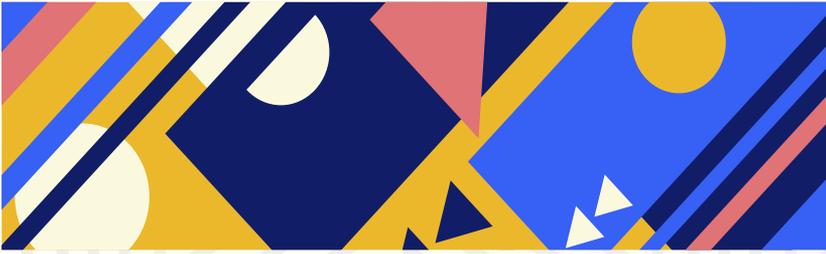
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (pp. 97-122). España: Horsori.
- Sáenz, S. (2012). El perfil del historiador. La formación del historiador como docente. En Didáctica de la Historia en el siglo XXI (pp.29-41). Palabra de Clío. https://palabradeclio.com.mx/src_pdf/Did1513465323.pdf
- Seva, F. Vera, M. y Soriano, M. (2017). La percepción del alumnado de ciencias sociales ante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en clase. Las TIC favorecen el aprendizaje de las ciencias sociales, según el alumnado. En Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.782-799). Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. (4ta ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Tovar-Gálvez, J., y García Contreras, G. (2012, octubre). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. Educação e Pesquisa, 38(4):881-895. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf>
- Trigueros, F., Corbalán, R. y Arróniz, F. (2013). Las tareas y las competencias básicas en la enseñanza de conocimiento del medio social y cultural en educación primaria. En Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp.209-216) (Vol.1). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Trigueros, F., y Martínez, M. (2013). Los recursos en la enseñanza de Geografía en Educación Primaria y su relación con las competencias básicas. En Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp.735-744). Barcelona: UAB. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf
- Valeta, A., Torres, G., Mendoza, Y. y De la Hoz, S. (2021, enero). Transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. Encuentros, (13):168-176. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/132/148>
- Valverde, S., Pavón, R. y Reyes, M. (2017). Aplicación de propuesta didáctica con estrategias de aprendizaje innovadoras para generar aprendizaje significativo en la asignatura Sociología en los estudiantes de 11mo. Grado “F” del Instituto “Fernando Salazar Martínez”, municipio de Nagarote. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).
- Vargas, M. (2008). Diseño Curricular por competencias. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Zambrano, A. (2016, junio). Pedagogía y Didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones en dos campos. Praxis & Saber, 7(13):45-61. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a03.pdf>



Esta obra fue impresa en la Editorial Universitaria UNAN-Managua,
miembro del Sistema Editorial Universitario Centroamericano
(SEDUCA).

Consta de 300 ejemplares, Managua, Nicaragua.
Marzo de 2022.



ADOLFO ALEJANDRO DÍAZ PÉREZ es originario de la comarca Las Sierritas de Santo Domingo del municipio de Managua, departamento de Managua, Nicaragua. Estudió Educación Primaria en el Colegio Público de Las Sierritas de Santo Domingo y Educación Secundaria en el Colegio Público de Esquipulas, ambos de Managua. Su formación universitaria la desarrolló en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), egresando de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales, y posteriormente de la maestría y del doctorado en Educación e Intervención Social en la Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales (FAREM-Chontales).

En su quehacer académico ha impartido asignaturas relacionadas con los componentes de historia, investigación, didáctica de las ciencias sociales, historia oral, formación ciudadana, y animación sociocultural. Asimismo, ha participado en Congresos, Simposios, Encuentros y Foros a nivel nacional e internacional, y realizado distintas publicaciones de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, entre ellos se encuentra su más reciente publicación titulada *El profesor de Historia y el debate entre los saberes didácticos y disciplinares*.

Actualmente es profesor de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas, y se desempeña como Ejecutivo de la Dirección de Relaciones Públicas e Internacionales de la UNAN-Managua; es miembro de la Red de Investigadores Educativos de Nicaragua (RIENIC) y de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEC).

ISBN 978-99964-62-07-8



9 789996 462078

