

EXHUMAR LA MUERTE:

LA INVESTIGACIÓN INTEGRAL COMO ESTRATEGIA PARA LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CIENCIA HISTÓRICA EN
LA UIS

LUIS RUBÉN PÉREZ PINZÓN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2004

EXHUMAR LA MUERTE:

LA INVESTIGACIÓN INTEGRAL COMO ESTRATEGIA PARA LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CIENCIA HISTÓRICA EN
LA UIS

LUIS RUBÉN PÉREZ PINZÓN

Trabajo de investigación (Monografía) para optar al título de
Especialista en Docencia Universitaria

Directora: Constanza Leonor Villamizar Luna
Magíster en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2004

Título*

EXHUMAR LA MUERTE:
LA INVESTIGACIÓN INTEGRAL COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA CIENCIA HISTÓRICA EN LA UIS

Autor

Luis Rubén Pérez Pinzón**

Palabras claves

Historia, investigación, investigación histórica, historiador, investigación integral

Descripción o contenido:

La investigación es el aspecto más importante en la formación de un historiador aunque en la actualidad se ha constituido en una actividad reducida a los últimos semestres del plan de estudio, es por ello que la investigación integral se constituye en una alternativa para propiciar un proceso de formación transversal, integral, competente y de carácter permanente para los estudiantes desde los primeros semestres hasta la conclusión del proyecto de investigación final.

El principal problema de investigación fue identificar cuáles eran los factores que impiden que la investigación se constituya en la principal estrategia pedagógica para la enseñanza, el aprendizaje y la formación activa de los historiadores de la UIS, siendo sus objetivos: 1. identificar qué es investigación para los historiadores; 2. establecer cómo la investigación-acción puede contribuir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y; 3. proponer cuáles podrían ser las estrategias, prácticas, recursos y procesos que contribuirían en la consolidación de la investigación-acción como estrategia de enseñanza y aprendizaje en los procesos de instrucción y formación de investigadores en el campo de las ciencias sociales.

La investigación integral es una alternativa viable y necesaria para mejorar los procesos de aprendizaje, participación, formación y profesionalización de la Historia en la UIS al lograr integrar y fomentar la interacción entre estudiantes de pregrado, estudiantes de postgrado, docentes y directivos, pues es evidente e inocultable la inclusión excluyente y disociante que existe entre los cuatro agentes y actores educativos institucionales.

La investigación integral comprende cuatro dimensiones en la formación del historiador como son: ser investigadores profesionales integrados a los procesos de cambio en la formación de historiadores; ser investigadores universitarios comprometidos con el mejoramiento de la profesión del historiador; ser investigadores activos, participantes y comprometidos con los procesos de autoevaluación institucional; y ser investigadores interpretativos, participantes y comprometidos con los procesos de aprendizaje de la Historia.

* Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en Docencia Universitaria

** VICERRECTORIA ACADÉMICA – CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA (CEDEDUIS). Especialización en Docencia Universitaria. Directora: Constanza Leonor Villamizar Luna

Title *

**TO EXHUME THE DEATH:
THE INTEGRAL INVESTIGATION AS STRATEGY FOR THE TEACHING
AND THE LEARNING OF THE HISTORICAL SCIENCE IN THE UIS**

Author

Luis Rubén Pérez Pinzón* *

Key words

History, investigation, historical investigation, historian, integral investigation

Description or content:

The investigation is the most important aspect in the formation of a historian although at the present time it has been constituted in a reduced activity to the last semesters of the study plan, it is for it that the integral investigation is constituted in an alternative to propitiate a process of traversal, integral, competent formation and of permanent character for the students from the first semesters until the conclusion of the project of final investigation.

The main investigation problem was to identify which were the factors that prevent that the investigation is constituted in the main pedagogic strategy for the teaching, the learning and the active formation of the historians of the UIS, being their objectives: 1. to identify what is investigation for the historians; 2. to settle how the investigation-action can contribute in the improvement of the teaching processes and learning in the classroom and; 3. to propose which could be the strategies, practical, resources and processes that would contribute in the consolidation of the investigation-action like teaching strategy and learning in the instruction processes and formation of investigators in the field of the social sciences.

The integral investigation is a viable and necessary alternative to improve the learning processes, participation, formation and professional exercise of the History in the UIS being able to integrate and to foment the interaction among students, teaching degree students, teachers and directives.

The integral investigation understands four dimensions in the formation of the historian like are: to be professional investigators integrated with processes of change in the formation of historians; to be investigators compromised with the improvement of the professional historian; to be investigators active, participants and compromised with the processes of institutional auto-evaluation; and to be investigators interpretive, participants and compromised with the processes of learning of the History.

* Work of investigation to opt to the title in University teaching specialist

* * ACADEMIC VICERECTORY - CENTER FOR THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING (CEDEDUIS). Specialization in University teaching. Director: Constanza Leonor Villamizar Luna

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO: INVESTIGADORES SIN INVESTIGACIÓN	7
Debilidades del modelo científico - investigador de la UIS	
<u>REFLEXIÓN INICIAL O DIAGNÓSTICA</u>	
Aspectos institucionales	7
Aspectos Organizacionales	8
Aspectos Metodológicos.	11
Perfil investigador de los estudiantes	13
Qué entienden los estudiantes por investigación	17
Experiencias docentes en investigación histórica	26
CAPÍTULO DOS: INVESTIGAR REFLEXIONANDO Y ACTUANDO	39
Aproximaciones conceptuales y teóricas a la Investigación integral	
<u>PLANIFICACIÓN FLEXIBLE Y POSIBLE</u>	
¿Cuál puede ser la relación entre Historia e Investigación-Acción?.	39
¿Qué es investigar? (K. Popper).	41
¿Por qué investigar? (D. Ausubel).	44
¿Para qué investigar a quiénes investigan? (J. Elliot).	46
¿Cómo investigar-actuando en historia?(A. Pérez).	50
¿ Por qué es necesaria la investigación – histórica- integral?.	54
CAPÍTULO TRES: INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA INVESTIGADORES	57
Compromisos y retos de los Docentes - Historiadores	
<u>OBSERVACIÓN A LAS ACCIONES PLANIFICADAS</u>	
1. Compromisos y retos del docente universitario del Siglo XXI.	57
1.1. Compromisos del profesional - docente integral: <i>enseñar aprendiendo</i> .	57
1.2. Retos del maestro biófilo: <i>un estilo de vida para una Cultura de Vida</i> .	59
2. Principios y compromisos institucionales.	62
2.1. Condiciones mínimas de calidad: Decreto 2566 (septiembre 10) de 2003.	64
3. Reflexiones y acciones críticas de los estudiantes (Los TALEs).	66
4. Tradiciones e innovaciones docentes.	72
CAPÍTULO CUATRO: INVESTIGADORES INTEGRALES E INTEGRADORES	84
La investigación integral: propuestas para la práctica docente e investigativa	
<u>ACCIÓN CON PLANIFICACIÓN REFLEXIVA</u>	
1. Ser investigadores profesionales partícipes de los procesos de cambio en la formación de historiadores	86
2. Ser investigadores universitarios comprometidos con el mejoramiento de la profesión del historiador	93
3. Ser investigadores activos, participantes y comprometidos con los procesos de autoevaluación institucional.	105
4. Ser investigadores interpretativos, participantes y comprometidos con los procesos de aprendizaje de la Historia.	114
CONCLUSIONES	123
FUENTES CONSULTADAS	125

INTRODUCCIÓN

Por qué. Después de dieciséis años de existencia, la Escuela de Historia de la UIS ha logrado formar profesionales idóneos y capacitados para realizar investigaciones interdisciplinarias en el campo de las ciencias sociales, laborar como docentes-investigadores e incluso para desempeñarse como auxiliares-archivistas o como asesores de investigaciones. Para ello, los estudiantes procuran preservar un rendimiento académico y disciplinario que les garantiza su continuidad en la universidad, así como durante los dos años finales del programa su principal preocupación se centra en la planeación y ejecución de un Proyecto de Investigación como requisito principal, legal e institucional para obtener el título profesional que acredita su acceso al mercado laboral de la región.

Al centrarse la formación investigativa y la práctica profesional como tal en los dos últimos dos semestres, y a pesar de exigirse a los estudiantes propuestas y avances de su proyecto desde el sexto semestre a fin de cumplir con el cronograma de la carrera, estudiantes, egresados y estudiantes-docentes tienen claro que ese tiempo no es suficiente para asegurar que los estudiantes lleguen a reunir las competencias necesarias para desempeñarse como investigadores, con lo cual sus trabajos de investigación para optar a su título profesional tienden a reducirse a reseñas de libros, fuentes documentales o reflexiones acerca de posibles temas de investigación de los cuales no se está seguro o satisfecho al culminar las etapas propuestas en su protocolo de investigación.

Las dificultades de fondo frente a la incapacidad de los estudiantes para desempeñarse tempranamente como investigadores radican entonces en los criterios considerados por los docentes al exigir después del tercer semestre investigaciones continuas y coherentes para las cuales los estudiantes no han sido orientados ni formados con estrategias adecuadas durante los semestres anteriores, o en el mejor de los casos por no lograr comprender la magnitud que representa el ejercicio investigativo en historia del cual los docentes hablan insistentemente pero sin llegar a acciones conjuntas prácticas y efectivas.

Al llegar los estudiantes al cuarto semestre de su pregrado como investigadores en historia, a la mitad de su proceso de formación profesional, sus nociones y convicciones acerca de lo que es la investigación histórica se contraponen a la visión y misión institucional, a las convicciones de los docentes y a sus expectativas iniciales. A lo

cual se suma su confusión o desorientación sobre qué deben hacer cuando se les pide realizar un ejercicio de investigación histórica, o al tener que reflexionar y adoptar una posición crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter pasivo y dependientes de los docentes, a los cuales se acostumbran durante el ciclo de formación básica para evitar quedar PFU (por fuera de la universidad) o “*muerte académica*”.

Ello ha conllevado a que algunos estudiantes se sientan incapaces de realizar cualquier tipo de investigación histórica de pequeña o mediana envergadura prefiriendo conformarse con la realización de previos escritos o la presentación de ensayos o trabajos de poca relevancia y esfuerzo al considerar las experiencias investigativas previas sólo como un requisito forzoso, decepcionante y de rápido olvido para aprobar un curso. Aún así, ello podría ser remediado por cada docente al emplear parte de su clase para orientar los procesos grupales e individuales de investigación, al hacer reflexiones o estudios de caso sobre los procesos y estrategias seguidas por los grupos de investigación institucional u otros investigadores que les sirvan de orientación sobre el qué, para qué y cómo de la investigación histórica, así como se podría motivar a los estudiantes de pregrado a consultar e interactuar con los estudiantes de postgrado y los grupos de investigación existentes sobre los temas o problemas que son de su interés.

La desorientación sobre el qué, quién, cómo y para qué de la investigación histórica se encausa a su vez en las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes y los procesos de aprendizaje a los que se ven condicionados los estudiantes. Es de común reconocimiento por los estudiantes que a diferencia de los docentes del componente académico profesional-disciplinar, los demás docentes de la Escuela de historia tienden a asociar la formación de investigadores con procesos de instrucción academicistas basados en previos memorísticos, exposiciones circunstanciales, informes orales o controles de lectura, etc., descartándose la realización de ejercicios de aplicación investigativa de esas informaciones y fundamentos teórico-metodológicos a través de actividades o proyectos semestrales que pudiesen ser relacionados y continuados entre semestres.

Ello ha conllevado a que los estudiantes continúen graduándose como expertos narradores de fechas, hechos y acontecimientos tomados desde las lecturas realizadas durante la carrera pero sin ser capaces de reconocer, reflexionar o atreverse a imitar los procesos de investigación y construcción narrativa que siguieron esos autores para producir los textos aprendidos y citados con suma autoridad. Aunque

ello bien podría ser afrontado por los directivos y docentes de la carrera recuperando y preservando la realización de conversatorios teórico-metodológicos con autores, investigadores, docentes visitantes, o estudiantes- investigadores que puedan ilustrar a las nuevas generaciones de historiadores sobre las características, limitaciones y estrategias a las que se deben apelar cuando se realiza una investigación histórica.

Consciente de la importancia de reconocer los docentes de la Escuela de Historia de la UIS las nociones, convicciones, limitaciones y realizaciones que los estudiantes han vivenciado durante su proceso de formación como historiadores guiados por la investigación como estrategia fundamental para su formación académica y profesional, por medio de este trabajo de investigación se pretende dar respuesta a situaciones problemáticas percibidas y diagnosticadas por medio de preguntas como *¿Cuáles son los factores que impiden que la investigación se constituya en la principal estrategia pedagógica para la enseñanza, el aprendizaje y la formación activa de los historiadores de la UIS?*. De la cual se desprenden otras inquietudes como: *¿Qué entienden los directivos, docentes y estudiantes por investigación?*, *¿Cómo puede contribuir la investigación a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia histórica en el aula?*, *¿Cuáles son las estrategias, prácticas, recursos y procesos que permitirían el fomento de la investigación como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase?*, entre otras.

Cómo. Para dar solución a esas inquietudes se planteó como objetivo general y por ende como principal meta de este ejercicio investigativo el poder *“describir los factores que contribuyen o limitan el uso de la investigación como una estrategia pedagógica para la enseñanza, el aprendizaje y la formación activa de los historiadores de la UIS”*, para lo cual se consideró preciso a su vez diagnosticar cuáles eran las prácticas investigativas de estudiantes y docentes al identificarse que se entendía por *investigación*, en segundo lugar contribuir a la formación integral de los docentes y estudiantes al establecerse los aportes que se podrían hacer a la formación investigativa de los historiadores desde los postulados de la *Investigación-acción*, y finalmente hacer una sumatoria cuantitativa y cualitativa de las fortalezas y debilidades que la *investigación integral* podría traer a la Escuela de Historia de la UIS al proponerse estrategias, prácticas, recursos y procesos por medio de los cuales se adoptase la investigación como una estrategia de aprendizaje (a modo de

estructuras textuales) presente en todas las asignaturas, áreas, niveles y dimensiones formativas de los historiadores de la UIS.

Para qué. Esas tareas fueron justificadas considerando que por ser la Historia una Ciencia Social y la investigación el núcleo de los procesos de instrucción (docencia), formación (investigación) y el ejercicio profesional del historiador (servicio social) se requería que la investigación histórica se consolidara en el Plan de Estudios de Historia de la UIS como la práctica disciplinar por medio de la cual se incrementa o reinterpreta el conocimiento que se tiene sobre lo acontecido en la sociedad a través de métodos, técnicas y teorías específicas desde la sociedad de los individuos para los individuos de la sociedad. Siendo el mayor reto de los investigadores hacer de la Historia una técnica antes que una ciencia para asumir la *tarea del cambio social*, el poder constituir la en una *herramienta para la construcción del futuro*¹.

Considerando los principios del saber-hacer del historiador los docentes de la Escuela de Historia de la UIS plantearon en 1999 como Visión de sus programas de pregrado y postgrado el constituirse para el 2010 (bicentenario de la independencia nacional) en una unidad académica dedicada a la *“investigación histórica y la formación de historiadores”* al concluirse en ese año el proyecto de investigación interinstitucional sobre la *Construcción del Estado Nacional Colombiano*. Visión que fue delimitada en acciones prácticas con la formulación de una Misión según la cual la Escuela tiene como propósito *formar investigadores* en el campo de la historia, realizar investigaciones, promover la difusión de resultados, responder a la necesidad social del saber sobre lo acontecido y enseñar dicho saber a las nuevas generaciones, así como *formar profesionales* con calidades éticas y políticas y competencias para participar en el mundo contemporáneo del trabajo, integrar equipos interdisciplinarios de investigación y contribuir a la preservación de nuestra memoria histórica².

Formar historiadores, es decir formar investigadores profesionales en la disciplina histórica, requiere propiciar procesos de transformación metodológica en el plan de estudios con el que ha contado el programa de pregrado, así como en reconsiderar la naturaleza *mediática* y

¹ FONTANA, Joseph. Historia: análisis del pasado y proyectos social. Barcelona: Ed. Crítica, 1982. Pág. 261

² UIS-FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Palabra Viva. No. 5. Bucaramanga: UIS, 2002. Pág. 24-25

estratégica de la práctica docente³ de los formadores de profesionales investigadores, cuyas incoherencias, falencias y omisiones durante el proceso de formación de los estudiantes se hacen inocultables y problemáticas al deber asumir cada uno de ellos su condición de investigador que piensa, argumenta y justifica una propuesta, protocolo y luego un proyecto de investigación para poder optar al tan anhelado título profesional.

Ésta investigación de carácter monográfico pretende describir cuál ha sido la importancia de la investigación en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera de Historia de la UIS antes y después de cumplir con las asignaturas del cuarto semestre del Plan de Estudios. Para ello se ha hecho necesario revisar las nociones y prácticas del ejercicio investigativo del sujeto investigador así como las prácticas de los docentes como investigadores en el aula y como evaluadores de los sujetos que investigan al ser parte de un proceso evaluativo, formativo y cooperativo común. Ello ha requerido así mismo una reflexión teórica sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las cuales la investigación es el núcleo metodológico del hacer y el quehacer pedagógico, así como se consideró necesario demostrar cualitativa y cuantitativamente cómo los procesos de formación integral y profesional de los historiadores pueden resultar exitosos cuando existe una continuidad, coherencia e interrelación entre los problemas, temas y asignaturas de cada semestre con las de los demás semestres, lo cual no solo garantiza un permanente ejercicio de formación en la investigación entre los estudiantes pues contribuye a compartir y realimentar entre los docentes los métodos, teorías y técnicas de formación empleados al ser inherentes al mejoramiento de la disciplina histórica, lo cual hasta el momento no se ha dado con la formalidad requerida.

Para la realización de la investigación en sus aspectos diagnósticos el autor parte de su experiencia como estudiante del pregrado y los postgrados de la Escuela de Historia de UIS, su condición de profesor asistente de la misma y su participación en proceso de Autoevaluación con fines del Acreditación del Programa de pregrado en el 2002. De allí que los resultados de esta investigación puedan servir para complementar los diagnósticos e informes que la Escuela de Historia ha venido realizando en el último año en aras de ser acreditada como un programa de alta calidad académica y científica en el ámbito nacional, así como las reflexiones, propuestas y recomendaciones a

³ PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En: ELLIOT, J. La Investigación-Acción en educación. Madrid: Ed. Morata, 1994. 2 ed. Pág. 16

las que se han llegado podrían ser útiles de considerar para la reforma al Plan de Estudios que se ha anhelado realizar.

Los referentes teóricos que se emplearan en la reflexión y propuesta formativa se han centrado especialmente en las reflexiones de Karl Popper (realismo científico) y John Elliot (investigación-acción) en cuanto al papel cognoscitivo y social de la investigación como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la reflexión de las prácticas y las interacciones entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y entre docentes, siendo de destacar como los principales elementos teóricos sobre los cuales se desarrollará la monografía el uso de conceptos como “investigación” asociado con los procesos, “acción” asociado con las prácticas e “investigaciones” asociados con los productos o resultados académicos.

La investigación-acción permitió a lo largo del siglo XX (y desde 1959 en Colombia con las propuestas de Orlando Fals Borda) reconocer y evaluar los avances investigativos al interior del aula frente a los problemas o las situaciones problemáticas de carácter cognoscitivo, actitudinal o procedimentales entre docentes y estudiantes, así como incita al docente a concebir procesos permanentes de investigación sobre su ejercicio profesional como el de sus estudiantes, además de estar mutuamente condicionados a formar y hacer parte de grupos interdisciplinarios que evalúen y recomienden cambios específicos a sus prácticas y concepciones.

Esa metodología investigativa que incita a la permanente acción educativa y a la reflexión permanente de las actitudes y los procedimientos antes que a las teorías y métodos, puede constituirse en una innovación pedagógica para los procesos de instrucción, formación y seguimiento profesional de los historiadores de la UIS al lograr que los estudiantes desde su práctica investigativa particular formulen cuestionamientos y sugerencias sobre las prácticas investigativas de cada curso o en general de la carrera de Historia, así como los docentes además de asumir el compromiso de orientar a los estudiantes-investigadores pueden llegar a concebir investigaciones que les permitan comprender o mejorar mutuamente sus nociones y prácticas, además de aceptar con responsabilidad y tolerancia las investigaciones que sus colegas pudiesen realizar sobre la práctica docente institucional, nacional, internacional, etc.

Finalmente, es necesario resaltar que el paradigma crítico-reflexivo en el que se sustenta la propuesta en investigación-acción permite que a través de ésta monografía, concebida como un requisito obligatorio para obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria, se puedan reconocer las nociones y prácticas que los estudiantes tienen

sobre la “investigación”, la “investigación-acción” y la “investigación histórica”, los procesos y las estrategias de aprendizaje que los docentes de la Escuela de Historia de la UIS emplean en la formación de investigadores profesionales, y los resultados pedagógicos y cognoscitivos que se obtendrían con el desarrollo de proyectos de investigación integrales al interior del aula por parte de los docentes. Proyectos a partir de los cuales se reorienten las investigaciones específicas de los estudiantes, se cuestionen las actitudes y valores de los profesionales de la historia, así como se sugieran cambios cognoscitivos, procedimentales y actitudinales en la instrucción, formación y promoción de los estudiantes que contribuyan a una permanente evaluación y seguimiento del plan de estudios, así como a las reformas periódicas del currículo de la carrera o la universidad.

Acerca de. El paradigma crítico-reflexivo adoptado, aunado a la experiencia investigativa previa del autor, llevaron a denominar intencionalmente al trabajo “*Exhumar la muerte*” porque al igual que las prácticas religiosas y sanitarias contemporáneas después de cuatro años el autor requería descubrirse desde sus cenizas académicas, así como reaparecer de la nada para reconocer que quedaba de su carrera al pasar de estudiante a docente. A lo cual se sumaban factores específicos como el haber pasado cuatro años de morir académicamente con un proyecto legendario de investigación histórica calificado como excelente, innovador, pionero y superior en comparación con los proyectos que hasta entonces se habían presentado en la UIS... el haber pasado cuatro años de recibir las exequias de graduación con pompa y solemnidad, gozando para ello de la inhumación gloriosa otorgada por compañeros, docentes y directivos a un estudiante Cum Laude... Después de cuatro años de constituirse la Maestría en Historia en la principal proyección del Historiador de la UIS al ser sus objetivos, líneas y proyectos de investigación, así como sus estudiantes-docentes, egresados y recursos los fundamentos de la actual Escuela de Historia...

Y ante todo, porque después de cuatro años de reformas académicas, cambios administrativos y procesos de autoevaluación con el fin de ser acreditada la carrera como un programa de alta calidad se requería un trabajo paralelo de reflexión crítica del saber hacer y el aprender a aprender-hacer-ser y convivir con la investigación histórica en la UIS. Para lo cual, y apelando a las prácticas propias de los historiadores como “*sepultureros*” del pasado se necesitaba exhumar, redescubrir las experiencias de vida y los restos académicos, pedagógicos, gremiales y científicos del autor desde una reflexión autocrítica basada en la

decepción y la inconformidad manifiesta por los demás estudiantes y egresados después de ascender a la “gloriosa” condición de egresado agremiado, postgraduado, docente e investigador de su Escuela de Historia.

Este trabajo se constituye por tanto en la autoevaluación de su autor como estudiante, egresado, profesional, docente e incluso directivo accidental de su *alma mater*, así como en una alternativa válida para replantear las causas de la muerte pasiva (y consigo el dolor, la pesadumbre, la enfermedad y la decadencia) que caracterizan a los miembros de la carrera de Historia. De allí la necesidad de atreverse a “*exhumar la muerte*” de la Escuela de Historia de la UIS desde sus archivos, y en especial desde las expectativas de sus docentes o los cuestionamientos y propuestas de los estudiantes, como desde las posibilidades teórico-metodológicas que tiene la formación de *investigadores integrales*.

Finalmente es necesario destacar que esta cuadrivia, cuadrículada, cuadriena y cuadrilonga reflexión está dedicada a todos los estudiantes con quienes he compartido el placer del mutuo aprender a aprender a quienes sigo considerando mis mejores maestros, a mis maestros que me han aceptado como uno de sus colegas y compañeros, a mis compañeros especialistas que supieron lidiar con la insociabilidad y la “intensidad” propia de los científicos sociales de la UIS, y en especial a **Claudia Patricia**, la dueña de los celestiales ojos aguamarinos que sin proponérselo, sin saberlo, han enrumbado la vida loca de este habitante de las sierras, del nevado más temido, con cada mirada, con cada giro de ternura, bondad, sinceridad y amabilidad que inspiran su amistad, su apasionante compañía y su amor de mujer.

A LA MEMORIA DE **ARMANDO GÓMEZ ORTIZ**: el maestro, el investigador, el director, el innovador, el amigo... y ante todo el historiador (0208004).

CAPÍTULO UNO: INVESTIGADORES SIN INVESTIGACIÓN

Debilidades del modelo científico - investigador de la UIS

REFLEXIÓN INICIAL O DIAGNÓSTICA

*“Los historiadores no reflexionan lo suficiente sobre los fundamentos profundos de su trabajo”
(Julio Aróstegui. La investigación histórica: teoría y método)*

Aspectos institucionales. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la UIS como parte de la preocupación institucional por la universalización del saber se remonta formalmente a la creación (Acuerdo 56 del 20 de mayo de 1969) y vigencia hasta Mayo de 1980 del Instituto Superior de Historia de Colombia de la UIS el cual graduó ciento veintiséis alumnos con el título de “Experto en Historia”.

Al crearse la Facultad de Humanidades con la Reforma Orgánica de la Universidad en 1980 se creó un bloque de materias en Historia a cargo de profesores especializados, quienes plantearon a su vez la creación de la carrera profesional en Historia, cuyo proyecto fue aprobado por el Acuerdo No. 94 del 17 de octubre de 1984 del Consejo Superior de la UIS, considerándose para ello razones asociadas con la formación académica integral, la ausencia regional de programas y centros de investigación científico-social y la conformación de centros de recuperación de la memoria histórica de carácter universitario.

El programa inició labores como tal en agosto de 1987 con los docentes que estaban adscritos al Departamento de Ciencias Sociales, algunos de los cuales desde 1992 pasaron a ser parte del Departamento de Historia (Acuerdo No. 139 del 20 de octubre de 1992), entre los cuales se hallaban dos de los cuatro docentes coautores del proyecto de creación de la carrera como eran Armando Gómez Ortiz y Liliana Cajiao Valdivieso. En el año 1994 el Departamento de Historia por efectos de la Reforma Organizacional de la Universidad (Acuerdo 057 de 1994 del Consejo Superior) asumió la condición de Escuela, lo cual implicó asumir la descentralización administrativa y financiera institucional con la venta de servicios especializados en investigación histórica y archivística como con la realización de proyectos de investigación financiados por entidades como COLCIENCIAS a fin de garantizar su sostenimiento⁴.

Desde entonces, los estudiantes de esas primeras promociones para optar al título de Historiador (Profesional Universitario) han cursado

⁴ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Informe de Autoevaluación: Programa de Historia.. Bucaramanga: UIS- Escuela de Historia, 2003 (borrador impreso). Pág. 122; 4. Propuestas de Solución al Factor 7

diez semestres de formación de los cuales los dos últimos incluyen la presentación y realización de un proyecto de grado por medio del cual se debe reflejar el énfasis del programa, el cual fue originalmente *“la investigación, el rescate y preservación del patrimonio documental y cultural de la región”*. Para la realización de esos proyectos desde junio 1988 se contó con el Centro de Documentación e Investigación Histórica Regional UIS (CDIHR), gracias a la gestión del Pr. Armando Gómez Ortiz, en el cual se concentró gran parte de los Archivos del Departamento y del Nororiente de Colombia, constituyéndose desde entonces en el principal “laboratorio” para el desarrollo de las prácticas y los proyectos de investigación histórica de la región, así como en *el centro pionero del rescate, inventario, clasificación, restauración, microfilmación, sistematización e informatización de archivos históricos del nororiente del país*.

El Plan de Estudios que regía para la Carrera de acuerdo a la Resolución 107 de 1986 del ICFES y el Acuerdo No 9 de enero 27 de 1987 fue modificado por el Acuerdo 40 del 5 de junio de 1990 por el Consejo Académico de la UIS, lo cual permitió su prorrogación por cinco años más (Resolución 2286 del ICFES de septiembre 11 de 1992), así como el Departamento de Historia continuó contando con el respaldo docente de profesores del Departamento y luego de la Escuela de Ciencias Sociopolíticas hasta su eliminación en el 2000. La continuidad en la formación universitaria de los historiadores fue proyectada a su vez con la creación de la Maestría en Historia (1995) y la Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (1996).

A través de esos procesos reformativos la Carrera de Historia ha llegado a definir como sus principales objetivos el *“desarrollar investigaciones históricas conducentes a la presentación de textos narrativos sobre el pasado social”* (formar investigadores), *“contribuir a la conservación del patrimonio documental de una región o municipio”* (formar investigadores con conocimientos en archivística), asesorar el diseño de los planes de desarrollo de instituciones públicas o privadas⁵ (Formar investigadores con conocimientos en archivística, legislación y políticas de inversión o protección cultural), así como con la definición en 1999 de la Visión y Misión profesional en investigación del Programa en Historia se descartó un cuarto objetivo asumido desde 1990 según el cual se buscaba la inherencia de los historiadores en las profesiones y los servicios afines con la educación al concebirse que debían *“impactar los contenidos de la enseñanza de la Historia*

⁵ Ibid. Pág. 13

Nacional que se ofrecen en las instituciones educativas o en los medios de comunicación masiva”.

El cumplimiento de esos objetivos ha representado por tanto que el egresado en Historia esté en capacidad de desempeñarse como *“investigador en centros especializados, empresas o instituciones del poder público”*, dirigir archivos, ser asesor histórico del Gobierno, de proyectos editoriales o empresas de comunicación social, contratar obras historiográficas demandadas, e incluso desempeñarse en instituciones de educación superior o secundaria⁶.

Aspectos Organizacionales. Los resultados obtenidos de los objetivos y el desempeño profesional planteados desde 1987 estuvieron armonizados con el perfil del estudiante de Historia sugerido a la Oficina de Admisiones según el cual los bachilleres interesados en estudiar a nivel superior y profesional la Historia en la UIS debían ser individuos con hábitos de lectura, capaces de expresarse por escrito, con una formación previa en Ciencias Sociales y con intereses eruditos frente a la cultura, con un espíritu crítico, relativista y ecléctico ante las ideologías, y ante todo con tres capacidades necesarias para ser investigador como son: *“la capacidad para desarrollar interrumpidamente un trabajo disciplinado y sistemático”*, *“interés por desarrollar habilidades para el manejo de información documental y bases de datos legibles”* y el esfuerzo responsable por adquirir las destrezas técnicas y cognitivas necesarias para *“convertirse en un profesional del sector económico de la información”*.

El deseo de acreditar la carrera en Historia como un programa de alta calidad aunado al deseo de cumplir con los parámetros de la Reforma Académica emprendida desde 1999 en la UIS (Acuerdo 101 del 22 de junio de 1999) llevó a que ese perfil fuese mucho más explícito al formularse por parte de los docentes, y con el compromiso de llegar a un consenso a corto plazo con los estudiantes, una Visión y Misión centradas en la modalidad de investigación profesional al iniciarse los procesos de Autoevaluación y Acreditación ante el Ministerio de Educación Nacional, los cuales finalmente se concretaron entre el año 2002 y el 2004 con la participación de los estudiantes becados de la Maestría en Historia, dos de los cuales eran estudiantes-docentes egresados del programa de pregrado.

En la misión se manifestó por parte de los docentes de la Escuela el deseo cognitivo y procedimental de ***“Formar investigadores en el campo de la historia, realizar investigaciones y promover la difusión de***

⁶ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Actividades: 1987-2000. Bucaramanga: UIS, 2000

*resultados, y responder a la necesidad social del saber sobre lo acontecido y de enseñar dicho saber a las nuevas generaciones”, lo cual implicaba a su vez alcanzar metas actitudinales y ciudadanas al **“formar profesionales con calidades éticas y políticas y competencias para participar en el mundo contemporáneo del trabajo, integrar equipos interdisciplinarios de investigación y contribuir a la preservación de nuestra memoria histórica”.***

Para concretar esas tareas se planteó una Visión de mediano plazo según la cual para el año 2010 la Escuela de Historia de la UIS se constituiría en **“una unidad académica dedicada a la investigación histórica y la formación de historiadores a nivel de pregrado y maestría”**, cuya principal tarea y realización sería la conclusión y entrega a la comunidad académica del **“informe final de la investigación sobre la construcción del Estado Nacional Colombiano, proyecto liderado por la Escuela de Historia de la UIS”** en el cual para entonces participaban los investigadores de seis universidades colombianas.

Valga anotar que la misión y la visión de la Escuela de Historia fueron concebidas para que fueran coherentes e integrales con los Estatutos Generales de la Universidad y con la visión y misión de la Facultad de Ciencias Humanas a partir de la reforma que se dio entre 1999 - 2002 a sus nueve escuelas, un centro de estudios regionales, un instituto de lenguas, once programas de pregrado, cuatro especializaciones y tres maestrías con el fin de adecuar sus programas a las necesidades que planteaba el siglo XXI, siendo fiel reflejo el deseo de promocionar egresados críticos, propositivos y solidarios con la finalidad social del Estado, con el destino de la Nación y con las necesidades de su región. De allí que la investigación fuese asumida como el **“eje central del proceso profesionalizante del egresado”** y como parte integral del currículo a fin de que los estudiantes comprendieran y aplicaran la **importancia del saber científico.**

La Facultad se propuso además **“educar investigadores en el campo de las disciplinas sociales para responder, desde programas en investigación científica y planes de formación profesionales, a la necesidad de resoluciones de problemas sociales”**, para lo cual en el año 2010 se constituiría en **“una unidad académica de investigación para la formación profesional y desarrollo social de la comunidad en los ámbitos regional y nacional”**. Formar investigadores científico-sociales representaría para la UIS formar profesionales capaces (comunicativa, cognitiva y socio-afectivamente) de resolver problemas para conocer y metaconocer significativamente, con la **“capacidad para establecer, organizar, debatir, criticar, asimilar y aplicar nuevos conocimientos y habilidades, todas éstas reflejo de la actividad**

científica”, y comprometidos interdisciplinariamente con la solución de los problemas connaturales a la consolidación del Estado-Nación⁷.

La definición de una visión y una misión para la Escuela, y específicamente para el programa de pregrado, conllevó a su vez a complementar y profundizar en los objetivos y el perfil del Estudiante de la Carrera de Historia durante el proceso de reforma al Plan de Estudios cuyas principales preocupaciones se centraron en reducir su duración de diez a ocho semestres y su intensidad de 53 a 37 asignaturas para lo cual se celebró el 31 de noviembre del 2000 una Asamblea General de directivos, docentes y estudiantes con el fin de socializar las propuestas y borradores existentes.

Los principios y fundamentos que guían el horizonte institucional de la Historia en la UIS fueron articulados coherentemente con los objetivos fundacionales de la Carrera como eran “*formar profesionales capaces de desarrollar investigaciones históricas y con dominio de las reglas del oficio del historiar*” (ser investigador), para lo cual se debía “*promover la colaboración interdisciplinarias a través del intercambio de teorías y métodos con otras disciplinas científicas*” (ser investigador-científico social). El estudiante debería ser por tanto un individuo con hábitos y habilidades para la lectura y expresión oral y escrita (competencias procedimentales), capaz desde sus preconceptos científico-sociales y sus intereses culturales de desarrollar investigaciones disciplinadas y sistemáticas al crear o manejar bases de datos actualizadas (competencias cognoscitivas), aunado al fomento de competencias actitudinales asociadas con la sensibilidad ante la vida humana, el espíritu crítico, la tolerancia y la creatividad ante las interpretaciones de la realidad como profesional adscrito a comunidades científicas de profesionales.

Los profesionales en Historia debían ser formados adicionalmente para divulgar y transmitir los conocimientos históricos adquiridos o estudiados sobre diferentes contextos espacio-temporales (universal (global o hemisférico), continental, nacional y regionales), a través de las instituciones educativas (ser investigador-docente) y los medios de comunicación existentes (ser investigador-comunicador social); para ser capaces de complementar el diseño futurista de planes de desarrollo (oficiales o particulares) desde la reflexión sobre lo acontecido (ser investigador-planificador); para contribuir en la conservación del patrimonio histórico territorial, en especial del documental (ser investigador-archivista), así como para contribuir en la

⁷ UIS-FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Palabra Viva. Op. cit. 2002. Negrilla agregada.

construcción de la identidad nacional y en la solución de los problemas nacionales (ser investigador-asesor)⁸.

Aspectos Metodológicos. Si bien se puede tener la presunción que la Escuela de Historia cumple con sus expectativas en lo concerniente al perfil de los estudiantes, el cumplimiento de la misión y la visión sugerida, y la inserción de los estudiantes en los procesos y los proyectos de enseñanza y aprendizaje por medio de la investigación en los niveles básico y flexible (Acuerdo 101 de junio 22 de 1999), los cuales han correspondido específicamente a niveles de asignaturas y procesos de formación y adiestramiento *básico contextual* (asignaturas en ciencias sociales o humanas), *básico de fundamentación* (asignaturas en teoría, filosofía, metodología y ciencias auxiliares de la historia), *flexible disciplinario* (asignaturas sobre historia e historiografía regional, de Colombia, América Latina y Universal) y *flexible interdisciplinario* (asignaturas de especialización, profundización, reflexión sobre el entorno y desarrollo personal o profesional a través de seminarios o cursos electivos).

Niveles que a partir de las disposiciones del ICFES desde mediados del 2003 deberían estar conformados por conjuntos de áreas regulados a través de ciclos de formación básica de fundamentación y contextualización y ciclos de formación profesional disciplinar y de complementación o profundización⁹.

⁸ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Acta Reunión de Consejo de Escuela del 20 de abril de 2001 (Anexo 2). En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1

⁹ GUTIÉRREZ RAMOS, Jairo. Carta al Dr. Orlando Pardo Martínez, Decano de la Facultad de Ciencias Humanas UIS, como Director de la Escuela de Historia UIS. Bucaramanga, 29 de septiembre de 2003. En: UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos. Año 2003, Folder 2 H-P.

En este documento se da cumplimiento a las recomendaciones del ICFES del 10 de enero de 2002 sobre Estándares de Calidad para los Programas de Pregrado en el campo de las humanidades (filosofía, teología, historia, literatura y afines, lenguas modernas, filología, lingüística, traducción y afines). Los niveles o áreas de formación reconocidos por la Escuela de Historia al estar agrupadas por asignaturas y no por problemas, proyectos, núcleos, módulos, asignaturas- problemas, asignaturas-proyectos, problemas-proyectos, etc., fueron conformados así:

- CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA con las asignaturas Geografía I (4408), Geografía II (4417), Economía política I (4254), Economía Política II (4255), Teoría de la Historia (4407), Antropología (4409), Etnohistoria I (4411), Etnohistoria II (4414), Arqueología (4436), Teoría del Conocimiento (4405), Filosofía de la Historia (4419), Estadística (1435), Deportes (1201).

- CICLO DE FORMACIÓN PROFESIONAL, ÁREA HISTORIOGRÁFICA (O DISCIPLINAR): Historia Universal I (4415), Historia Universal II (4434), Historia Universal III (4442), Historia Universal IV (4453), Historia Universal V (4468), Historia

Aún así, la falta de información explícita en los Archivos Administrativos de la Escuela para demostrar la ejecución de esas metas hacen necesario responder a través de éste capítulo a preguntas o problemas específicos como son: ¿qué tipo de estudiante-investigador ha sido admitido para cursar la carrera o pregrado en Historia UIS?, ¿qué entienden esos estudiantes por “investigación”?, ¿cuál es su opinión e inserción en el cumplimiento de la Visión de la Escuela?, entre otras.

Para diagnosticar ésta problemática se decidió tomar muestras y aplicar diferentes tipos de pruebas a los estudiantes de cuarto semestre durante la realización del curso de Fuentes Históricas en el segundo semestre del 2003, al abordarse a través del mismo el 100% de las actividades en las que se pretende se desempeñe el historiador profesional egresado del pregrado de Historia la UIS como son investigar, archivar, instruir, asesorar, diseñar y publicar.

Las consideraciones que se tuvieron en cuenta para escoger a los estudiantes de cuarto semestre como muestra principal para este estudio radican en factores fundamentales como son: ser el grupo que en términos prácticos ha logrado cumplir la mitad del Plan de Estudios exigido por la Carrera, porque son los estudiantes que han estado en medio de las propuestas de Reforma al Plan de Estudios formulada por los egresados que continúan en la UIS como estudiantes de postgrado, los graduandos, los estudiantes más aventajados o inquietos del pregrado y los docentes, porque han logrado superar las dificultades que implican los tres primeros semestres durante los cuales se adquiere la instrucción y formación básica necesaria para ejercer a futuro como investigadores, historiadores o como científicos sociales, y

Universal VI (4473), Historia Universal VII (4427), Historia de Colombia I (4416), Historia de Colombia II (4435), Historia de Colombia III (4443), Historia de Colombia IV (4454), Historia de Colombia V (4469), Historia de América Latina I (4444), Historia de América Latina II (4463), Historia de América Latina III (4470), Historia de las Mentalidades I (4428), Historia de las Mentalidades II (4439), Historia de las Ideas Políticas (4471).

- CICLO DE FORMACIÓN PROFESIONAL, ÁREA METODOLÓGICA: Metodología de la Investigación (4437), Paleografía hispanoamericana (4472), Fuentes Históricas (4476), Métodos de Investigación Histórica (4480), Taller de Historia Regional I (4446), Taller de Historia Regional II (4448); Proyecto de Grado I (6101) y Proyecto de Grado II (6102) (Éstas últimas corresponderían en la práctica al Ciclo de Formación Profesional en el Área de Investigación Histórica)

- CICLO DE FORMACIÓN PROFESIONAL COMPLEMENTARIA, ÁREA DE ASIGNATURAS DE CONTEXTO: Sistemas Políticos (4424), Historia Social de las Ciencias (4487), Historia Social de las Ciencias en Colombia (4491), Problemas Sociales Nacionales (4385), Etnología de Colombia (4418), Seminario de Tópicos Especiales I (4479), Seminario de Tópicos Especiales II (4492), Seminario de Tópicos Especiales III (4438), Electivas (Contexto) I, II y III.

porque desde el cuarto semestre esos estudiantes se desempeñan ya como investigadores al deber responder a las exigencias investigativas de los docentes en todas las asignaturas.

Los estudiantes de cuarto semestre permiten reconocer a su vez cuáles son las nociones y convicciones acerca de qué es la investigación por parte de los historiadores a mitad de su proceso de formación profesional, y consigo, sus similitudes y contraposiciones con la visión y misión institucional, con las prácticas de los docentes e incluso con sus expectativas iniciales al aprender muchos de ellos a ser investigadores por sí mismos al no ser invitados ni motivados a insertarse en los limitados grupos de investigación de la Facultad, de la Escuela, de los profesores o las tendencias estudiantiles existentes, optando los más osados por conformar líneas informales o grupos anónimos de investigación para compartir sus expectativas, avances y posibles fuentes de ingresos.

La desorientación sobre qué es la investigación se encausa a su vez en las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes y los procesos de aprendizaje a los que se ven condicionados los estudiantes. Es común reconocer que la mayoría de los docentes de la Escuela de historia asocian la formación de investigadores con procesos de instrucción academicistas e historicistas que no hacen parte de los objetivos del mismo programa al concebirse cursos centrados en los previos memorísticos, las exposiciones circunstanciales, los informes orales, los resúmenes de la lectura hecha a textos o material audiovisual, etc., descartándose la realización de ejercicios de aplicación teórico-práctica de esas informaciones como de los fundamentos conceptuales y metodológicos que están implícitos en los mismos a través de proyectos semestrales que pudiesen ser relacionados y continuados en las materias de los semestres siguientes.

Aun así, el sinnúmero de problemas en la instrucción, formación y profesionalización del historiador de la UIS no pueden ser abordados en éste ejercicio monográfico en su totalidad, de allí que la pregunta-problema abordada diagnóstica, teórica y finalmente metodológicamente ha buscado responder explícitamente *¿cuáles son los factores que impiden que la investigación se constituya en la principal estrategia pedagógica para la enseñanza, el aprendizaje y la formación activa de los historiadores de la UIS?*, a pesar de ser esa estrategia el principio de la misión y la visión de la Escuela como del perfil del programa de pregrado. Las respuestas obtenidas serán presentadas a lo largo de este primer capítulo al analizarse las conclusiones del diagnóstico sobre qué tipo de estudiantes hacen parte

de la Carrera de Historia tomando como muestra de estudio los alumnos de cuarto semestre del año 2003, en segundo lugar al describirse qué entienden esos mismos estudiantes por investigación, y finalmente al delimitarse las concepciones y prácticas que sobre la investigación tienen los docentes.

Perfil investigador de los estudiantes. En 1986 Peter Honey y A. Mumford aplicaron las teorías y los cuestionarios de aprendizaje cognitivo propuestos como instrumentos de diagnóstico del Estilo personal del Aprendizaje por D. Kolb (1984). Coincidiendo esos autores con B. Juch (1987) en el hecho de que en la definición y desarrollo del proceso del aprendizaje se daba un proceso cíclico dividido en cuatro etapas, en las que influía en un alto porcentaje las experiencias vividas, las circunstancias medio-ambientales, los factores heredados, etc. A lo cual se sumaba la correlación que se podía hacer entre las preferencias que algunas personas presentaban (vivir la experiencia, reflexionar, generalizar, elaborar hipótesis y aplicar) con los Estilos de Aprendizaje formulados y aceptados (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) teóricamente.

Kolb (1984) había empleado esa formulación teórica para identificar los estilos de aprendizaje en la formación de los directivos del Reino Unido, y en especial para comprender por qué dos personas que compartían el mismo texto y contexto aprendían de formas diferentes. Ello implicó considerar como factores de explicación las diferentes necesidades e intereses de los aprendices, la exposición al aprendizaje y la aprehensión del conocimiento, lo cual implicaba a su vez el reconocer diferentes respuestas y comportamientos ante el aprendizaje a través de un proceso circular dividido en cuatro etapas (activo, reflexivo, teórico, pragmático), con el cual se demostraba que si bien lo ideal sería que todos los seres humanos fueran capaces de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar por igual, lo cierto era que un individuo tendía a desarrollar una de esas capacidades más que las otras, es decir a percibir y procesar la información de un modo particular. A esas habilidades mentales se denominó estilo cognitivo.

El modelo de Honey y Mumford fue retomado y mejorado en España por Catalina Alonso quien le agregó a cada estilo una lista de características así como le adaptó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (LSQ, Learning Styles Questionnaire) dándole el nombre de CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje), demostrando su aplicabilidad al emplearse para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en veinticinco Facultades de las Universidades Autónomas y Politécnica de Madrid. El cuestionario quedó compuesto

finalmente por 80 ítems breves estructurados en cuatro grupos o secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro Estilos de Aprendizaje, distribuidos de forma aleatoria.

Las preferencias en los estilos se consideraron por Honey y Alonso como expresiones propias del ritmo de evolución que se ha alcanzado con la edad cronológica y de las experiencias como discentes, siendo la meta de todo aprendiz el lograr reforzar los estilos preferentes y potenciar los estilos menos desarrollados a fin de ser capaz de aprender en cualquier situación, de allí la importancia del metaconocimiento y de las prácticas adecuadas. Por su parte al docente correspondía enseñar a sus estudiantes aprender a aprender, es decir, ayudar a los estudiantes a prepararse para su futuro al ser capaces de adaptarse y asimilar cualquier tipo de información que pudiese presentarse en su devenir temporal.

Cada estilo reflejaba a su vez las competencias que cada individuo tiende a desarrollar con mayor preferencia. De allí que el estilo activo sea asociable con las competencias ciudadanas (socializadoras o para la convivencia), el estilo reflexivo con las competencias cognitivas, el estilo teórico con las competencias actitudinales y el estilo pragmático con las competencias procedimentales. Siendo a su vez complementados y correlacionados esos estilos con los aprendizajes fundamentales que se constituyen en los cuatro pilares del conocimiento y por ende de la educación como son el *aprender a conocer* (aprender a aprender para comprender instrumentalmente el mundo), *aprender a hacer* (aprender a insertarse en el mercado laboral a partir de su formación y competencias profesionales), *aprender a convivir* (aprender a vivir juntos (grupos nativos) y con los demás (otros grupos humanos)), y *aprender a ser* (aprender a ser un humano con un desarrollo social global)¹⁰.

Al describirse las características de cada estilo, el aprendiz de estilo Activo fue considerado una persona que se implica plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, es de mente abierta, nada escéptico, acomete con entusiasmo tareas nuevas, y crece con los desafíos que suponen nuevas experiencias, aburriéndose con los largos plazos. De allí que su personalidad éste asociada con las personas creativas, en especial con los artistas y deportistas (profesionales en artes u oficios). El aprendiz de estilo reflexivo se consideró una persona que observa las experiencias desde diversas perspectivas, recoge datos y los analiza con detenimiento antes de llegar a una conclusión, así como considera todas las alternativas

¹⁰ DELORS, Jacques. Coord. La educación encierra un tesoro. México: Santillana – Librería Correo de la UNESCO, 1997. Cap. 4: los cuatro pilares de la educación.

posibles antes de dar un paso. Es por ello que su personalidad está asociada con los científicos fácticos (profesionales en las ciencias naturales y sociales).

Los aprendices teóricos son aquellos que adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, tienden a ser perfeccionistas, les gusta analizar y sintetizar, así como optan por desarrollar sistemas de pensamiento profundo en los cuales predominan la racionalidad y la objetividad, huyendo por ello de toda forma de subjetividad o ambigüedad. Por tales razones su personalidad bien está asociada con los científicos formales (profesionales de ciencias puras como la Lógica, la Matemática, etc.). Los aprendices pragmáticos por su parte son aquellos que buscan dar aplicación a sus ideas, para lo cual descubren el aspecto positivo de las mismas, aprovechan toda oportunidad de experimentarlas y divulgarlas, se impacientan con la teorización pues su interés es el perfeccionamiento de las ideas o los diseños útiles y funcionales. Por estas razones su personalidad está asociada con los técnicos y tecnólogos (Ciencias naturales o sociales aplicadas).

El 5 de noviembre del 2003 se aplicó de forma individual el Cuestionario CHAEA a los 40 estudiantes del cuarto semestre de la Escuela de Historia, de los cuales 38 lo contestaron de forma completa, una de forma incompleta y otra no asistió a la actividad al cambiarse de escuela y de universidad. Valga anotar que entre los estudiantes considerados como muestra cinco de ellos se hallaban desnivelados, de los cuales dos eran de décimo nivel quienes se hallaban realizando su proyecto de grado con énfasis en investigación (en banco de datos y en literatura), y tres más de sexto y octavo nivel quienes se hallaban formulando y ejecutando su proyecto de investigación como tal, a lo cual se sumaban tres estudiantes a punto de graduarse en las carreras de Filosofía, Química y Trabajo Social quienes estudiaban Historia por simultaneidad. Lo cual dio a la prueba un alto grado de representatividad de las tendencias y preferencias de los estudiantes de Historia.

Al ordenarse y sistematizarse los datos de acuerdo a las agrupaciones aleatorias sugeridas por Honey-Alonso se pudo concluir que el estilo reflexivo era el predominante entre el 90% de los estudiantes del curso, es decir entre 26 de los 39 estudiantes, con lo cual los estilos de aprendizaje individuales eran altamente asociables con las tendencias y los requerimientos cognoscitivos que son necesarios para la formación de los historiadores. En términos cuantitativos los datos aportados por los 39 estudiantes del grupo permiten reconocer a su vez un promedio de 16 respuestas afirmativas de las 20 posibles para

el estilo reflexivo, 13 respuestas afirmativas de las 20 posibles para el estilo teórico, 12 respuestas afirmativas para el estilo pragmático y 10 respuestas positivas para el estilo activo, demostrando esos promedios grupales la tendencia general a una búsqueda de aprendizajes y conocimientos reflexivos de índole teórico-práctica antes que teórico-social o práctico-sociales.

En términos cualitativos es muy importante resaltar cómo los veintiséis estudiantes cuyas respuestas demostraron una inclinación alta y muy alta por el estilo reflexivo eran personas dedicadas de tiempo completo a estudiar, a su desarrollo cognoscitivo o a la conformación de grupos de estudio o análisis socio-cultural. Por su parte los cuatro estudiantes que tuvieron una mayor inclinación al estilo activo eran personas que realizaban actividades de carácter socio-cultural con la comunidad por profesión, opción o pertenencia subcultural (actores, deportistas, rockeras, etc.). Los ocho estudiantes cuyas respuestas se inclinaron por el estilo teórico eran personas jóvenes muy responsables y organizadas que tenían incluso una actividad laboral definida. Y el estudiante cuyas respuestas fueron en su mayoría pragmáticas era una persona que trabajaba de forma independiente fuera de la ciudad, quien tenía múltiples dificultades para poder asistir regularmente a clases. Esos factores demuestran por tanto la correlación ineludible que hay entre los estilos con las necesidades, las prácticas y los intereses que fueron reconocidas originalmente por los creadores del CHAEA.

Al examinarse de forma particular los datos de las dieciséis mujeres que conformaban el grupo, es decir del 42% de los miembros del grupo, se obtuvieron las siguientes reflexiones sobre los estilos de aprendizaje y las inclinaciones cognitivas y profesionales de las mismas. Al igual que la tendencia del grupo, el estilo reflexivo fue el predominante entre las estudiantes en un 81%, es decir 13 de las 16 se inclinaron por un aprendizaje basado en la observación, la reflexión, la investigación, el análisis y la toma razonada de decisiones u opiniones. El promedio entre las mujeres del estilo de aprendizaje reflexivo fue proporcional al del grupo al responderse de forma afirmativa aproximadamente a 16 de las 20 respuestas posibles, siguiendo las preferencias por el estilo teórico con 12 de las 20 respuestas posibles, aunado al estilo pragmático con 12 respuestas positivas y finalmente el estilo activo con 10 de las 20 respuestas posibles, equiparándose así las preferencias de las estudiantes con las del resto del grupo.

Cualitativamente las dos estudiantes cuya preferencia fue el estilo activo son personas que hacen parte de organizaciones cívico-culturales (artista-rockera, trabajadora social – actriz), así como la

estudiante que fue asociada con el estilo teórico es una persona que devenga su sustento trabajando de forma independiente en las afueras de la universidad.

Valga agregar que los principios y las estrategias básicas para la investigación asociadas con el estilo reflexivo están asociadas específicamente con las capacidades del estudiante para: observar, reflexionar sobre actividades, intercambiar opiniones con otras personas con previo acuerdo, llegar a las decisiones a su propio ritmo, trabajar sin presiones ni plazos obligatorios, revisar lo aprendido o sucedido, investigar detenidamente, reunir información, sondear para llegar al fondo de la cuestión, *pensar antes de actuar*, asimilar antes de comentar, escuchar, distanciarse de los acontecimientos y observar, hacer análisis detallados, realizar informes cuidadosamente ponderados, trabajar concienzudamente, pensar sobre actividades, ver con atención una película o vídeo sobre un tema, observar a un grupo mientras trabaja, tener posibilidad de leer o prepararse de antemano algo que le proporcione datos, tener tiempo suficiente para preparar-asimilar-considerar, tener posibilidad de oír los puntos de vista de otras personas, e incluso compartir con una variedad de personas con diversidad de opiniones.

De forma grupal o por géneros queda demostrado entonces que las deficiencias en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el uso de la investigación para la formación de investigadores no pueden ser enfocados en las supuestas incapacidad, apatía o falta de gusto por la investigación de los estudiantes puesto que los principios y las estrategias básicas para el desarrollo de las mismas hacen parte del estilo de aprendizaje de la mayoría de los miembros del grupo, siendo justificados los estilos que no concuerdan con el reflexivo por razones culturales, laborales o de sobrevivencia que en la práctica no limitan sino que por el contrario motivan a esos estudiantes a asociar las características de sus inquietudes y necesidades sociales o materiales con las carencias y deseos científicos y cognoscitivos, dando para ello lo mejor de sí.

Aún así, esas conclusiones preliminares conllevan necesariamente a tener que explorar los conceptos y preconceptos que tienen los estudiantes sobre “investigación”, a fin de identificar con los resultados obtenidos las tendencias y las concepciones que en el transcurso de cuatro semestres se han adoptado a partir de los diagnósticos y percepciones expuestas por medio de la instrucción docente, desde las reflexiones individuales o grupales que se han hecho a las prácticas formativas realizadas para cada curso durante semestre, y en especial, desde la satisfacción y la posición crítica que los estudiantes han

asumido de sus trabajos después de ser juzgados, valorados y compensados con una calificación numérica por el docente al sumar la correlación existente entre las actividades propuestas y los resultados alcanzados durante los procesos investigativos de cada curso.

Qué entienden los estudiantes por investigación. Las nociones, prácticas y experiencias de los estudiantes acerca de qué es la investigación, y en especial la investigación histórica, hacen suponer que hay tantas formas de pensar y hacer Historia como historiadores, así como es innegable que desde el nacimiento mismo del oficio su pretensión como arte, conocimiento, disciplina o ciencia histórica ha estado centrada en ser reconocida como el proceso de narración mediante el cual se da cuenta de cómo efectivamente sucedieron las cosas en un tiempo, un espacio, y bajo condiciones de vida o procesos culturales específicos.

Esa concepción unitaria, mítica y dinámica heredada de las “*Historias*” de Heródoto de Halicarnaso (*la redacción de un texto por un sujeto a partir de un objeto en contexto*) como pionero grecorromano de la noción original de Historia ha derivado a su vez en la fragmentación explicativa y metodológica de la misma como un estudio que superando las versiones sesgadas de las narraciones anecdóticas sobre personajes o sucesos extraordinarios (la “**historieta**”, “*storia*” o “*strory*”), se ha constituido en el estudio positivo y objetivo de las cosas o hechos históricos que son comprendidas como realidades históricas específicas (la “**historia**” con minúscula). Comprensión que estando fundada en la interpretación documental, la explicación teórico-conceptual y la reconstrucción narrativa de esas “cosas” pasadas ha conllevado a la redacción, publicación y difusión de nuevos discursos hipotético-analíticos por medio de los cuales se evidencian los resultados de los procesos de investigación planificados y ejecutados para obtener una reconstrucción descriptiva del objeto de estudio, así como para verificar la pertinencia de la disciplina histórica y sus campos de estudio con sus métodos y técnicas al abordar las “cosas” hasta lograr crear textos explicativos o interpretativos acerca de ellas (la “**Historia**” con mayúscula). Siendo denominados en consenso por historiadores y filósofos la actividad, los productos de esa actividad y la disciplina intelectual y académica consecuentes como **Historiografía**.

Hoy día se pretende que investigar sea un proceso científico-constitutivo (fragmentación de la historia en general, sectorial, temático-científica, territorial, total, etc.) y disciplinar (diferenciación del objeto, el método de explicación y el discurso historiográfico) mediante el cual se narre (reflexiva y analíticamente) lo acontecido en función de

las construcciones teóricas presentes a fin de justificar el devenir de los hechos desde sus causas y consecuencias, permitiendo ello a su vez reafirmar o replantear las construcciones teóricas y explicativas que han sido asumidas como ciertas o validas para el conocimiento histórico o científico-social.

Ello implica por tanto que la investigación histórica sea un proceso permanente e integral de construcción teórica (pensar) y de práctica narrativa (textualizar) al realizarse una actividad cognoscitiva con los vestigios (materiales, mentales, sociales, etc.) que justifican la razón de ser de los objetos de estudio (*¿Cuál es la naturaleza de la historia?*), aunado a la adopción y el mejoramiento de unos métodos y una técnicas (metodología) para la realización de todo tipo de investigación (*¿Qué conocimientos se pueden obtener de la historia?*).

Ello demuestra además la necesidad de constituirse la Historia en una *ciencia social* con una teoría, un lenguaje propio al pasar de los términos comunes o literarios (conceptos históricos textuales y contextuales) a la conceptualización científica (conceptos científico-sociales), y un método para abordar sus fragmentaciones analíticas y metodologías como para justificar sus discursos historiográficos, renunciando así a las pretensiones de algunos historiadores y filósofos por hacer de la historia una ciencia en sí misma (historiología) al estar regida por una *“teoría general de las realidades humanas”* (metahistoria)¹¹.

Con la irrupción de la *Nueva Historia* desde la segunda mitad del siglo XX se ha buscado desde la interdisciplinareidad que existan programas de formación profesional de historiadores que superando los estereotipos del historiador académico o tradicional, caracterizado por su capacidad para *contar historias* y sustentar desde teorías convenientes cómo “realmente sucedieron” las cosas, sean competentes para concebir y realizar en la práctica laboral *análisis sociales desde la dimensión de la historia* como desde la puesta en uso de todo el conjunto de hechos y acontecimientos que fueron aprendidos, comprendidos y reflexionados a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje (instrucción). Ello implica además asumir la condición de científicos histórico-sociales que al proponerse reconstruir y analizar desde fuentes específicas la realidad acontecida logran evidenciar la formación humanística (conocer la cultura y la sociedad), científica (conocer las teorías y los métodos), técnica (conocer la metodología (*cualitativa y cuantitativa*) y la historiografía) y tecnológica (conocer las estrategias de almacenamiento, difusión y publicación del

¹¹ ARÓSTEGUI, Julio. La investigación histórica: teoría y método. Barcelona: Critica, 1995. Cap. 1

conocimiento histórico) adquiridas a través de los diferentes niveles de la Educación Superior.

Los estudiantes de Historia de la UIS no son exentos de adscribirse a las diferentes tendencias (objetivas o positivas (crónicas), descriptivo-explicativas, ideológico - discursivas, y analítico-historiográficas) que han caracterizado el ser y el hacer de la investigación histórica en Occidente al hacer proclives a cualquiera de ellas por adopción teórica, por implementación práctica en sus ejercicios de investigación o como resultado de la adopción y adaptación a sus concepciones de las recomendaciones y construcciones mentales, teóricas o metodológicas sobre lo que se entiende por "Investigación" por parte de sus docentes. Aunque todas esas posiciones concuerdan por compartir y defender la idea que la "historia" es el núcleo de la ciencia histórica, la "sociedad" su campo de estudio y los "hombres a través del tiempo" su objeto de estudio.

Una semana antes de aplicarse el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA se consultó el 29 de octubre del 2003 al grupo de estudiantes de IV, VI, VIII y X semestre de la Escuela de Historia que iniciaban el curso de Fuentes Históricas cuál era su noción, definición y uso práctico del concepto "investigación" para lo cual se les hizo una pregunta abierta de múltiples implicaciones y posibilidades de ser abordada como fue: *¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA USTEDES LA INVESTIGACIÓN (HISTÓRICA)?*.

Al agruparse los treinta y nueve estudiantes asistentes en parejas, de libre elección y durante treinta minutos, se obtuvieron diecinueve respuestas a través de las cuales es posible interrelacionar las tendencias de aprendizaje, de instrucción metodológica y de formación investigativa que han sido asumidas a través de este estudio como son las definiciones, concepciones y actitudes pragmáticas / descriptivo-explicativas (objetivas o positivas (crónicas)), activas / ideológico-discursivas, reflexivas / analítico-historiográficas y teóricas / hipotético-deductivas, las cuales son asociables con los métodos de investigación científica de carácter deductivo-explicativo (analizar y demostrar respuestas), inductivo-interpretativo (opinar y conjeturar respuestas), dialéctico-reflexivo (teorizar y proyectar respuestas) y abductivo-hipotético (seleccionar y emplear respuestas a partir de la inferencia de la hipótesis teórica mas válida).

Nociones explicativas. La pretensión de hacer de la Historia una ciencia ha implicado la adopción del método científico concebido para las ciencias naturales y el análisis de los datos de forma cualitativa y cuantitativa. Tradicionalmente la investigación histórica ha sido

concebida como un proceso descriptivo de carácter científico mediante el cual:

*“La historia es el enunciado significativo de los logros humanos a través del tiempo. No es un inventario de sucesos; es un relato **explicativo** en el que los comportamientos y los sucesos son explicados a la luz del significado de las variables básicas en un determinado tiempo y lugar”¹².*

Esas características implican por tanto aceptar que toda investigación histórica genera una *“dinámica de interacción entre el investigador y el investigado”*, contribuyendo además, según el estudiante de filosofía en simultaneidad con Historia, a ampliar la *“perspectiva o visión de aquellos parámetros, capacitándonos para lograr una mejor concepción holística de la “realidad” y formando bases más amplias y más sólidas para la conformación de un bienestar y adaptables a la realidad, sino actual, venidera. Es el acto propio de la creatividad, es el acto propio del pensar(se)”¹³.*

Esa pretensión explicativa de lo acontecido para “demostrar la verdad” apelando a fuentes que develan *“distintos modos de ser, conceptos y lógicas de pensamiento propias de una época”* o que permiten *“corroborar o rechazar juicios o ideas dadas por autores que trabajaron en el tema anteriormente llevándolas a la eliminación de equívocos históricos o ideas falsas en el corpus del conocimiento”*, y llevan a los estudiantes a considerar con convencimiento que la investigación es *“el punto esencial, el medio y el fin del historiador”* como recreador de los hombres en el tiempo (pasado) a partir de la interpretación de los vestigios o fuentes que aún quedan de ellos. De allí que sean consideradas las fuentes históricas como *“algo vivo no como un objeto muerto... que con un adecuado cuidado y tratamiento el resultado será un jugoso fruto”¹⁴.*

Así, la investigación se constituye para algunos de los estudiantes como *“el factor más importante para el buen desempeño profesional del historiador”* pues además de superar prácticas propias de la supervivencia profesional como la docencia, la asesoría empresarial o el servicio social ha permitido que docentes y estudiantes asuman la condición de autoridades o especialistas en temas, espacios o

¹² ARBELÁEZ DE MONCALEANO, Ruby. El proceso de la investigación: I Planeación. Bucaramanga: CEDEDUIS, 1992. Pág. 37

¹³ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003. Hoja 17: CJM - JMP

¹⁴ *Ibíd.* Hoja 17: JMP

períodos históricos específicos. Con lo cual, su pensar reflexivo genera aportes al ejercicio historiográfico así como su condición de autoridades les permite *“marcar tendencias en la manipulación del conocimiento científico en su campo”*, lo cual se *“refleja en la producción, divulgación y uso académico de sus textos en las aulas como síntesis de su práctica profesional”*¹⁵.

Esa condición de “superioridad” ha propiciado a su vez que algunos estudiantes asuman su profesión en función del interés que tienen las personas por saber fenómenos espacio-temporales de gran importancia para lo cual la investigación se constituye en una eficaz estrategia para *“traer la verdad ya en forma resumida”*. Aunque las producciones historiográficas para alcanzar la condición científica–explicativa requieren superar las deficiencias metodológicas de sus descripciones y las pretensiones autoritarias particulares al pretender demostrarse el *“por qué de un fenómeno o conjunto de fenómenos, es decir explicar por qué suceden ciertos hechos, poniendo en evidencia la relación causa-efecto, existentes o al menos describir en que condiciones ellas se producen”*.

Ello implica el empleo de enunciados científicos, la observación, recopilación y registro pormenorizado de datos (inferencias o abstracciones), y la explicación de los datos a partir de la relación de causalidad o la elaboración de un pronóstico por medio de la estadística descriptiva (medidas), la estadística explicativa (asociación de variables) y la estadística predictiva (correlación de variables dependientes e independientes), e incluso poder llegar a alcanzar el conocimiento y la explicación sistemáticas de un fenómeno histórico-social de forma causal, correlacional, diagnóstica o pronóstica a semejanza de la operacionalización de los fenómenos hechos por las ciencias físico-naturales¹⁶.

Pretensión metodológica compartida por autores como Franco Catalano, quien propuso formar científico sociales con una conciencia integral (cualitativa como cuantitativa) de los problemas, del aprender desde la vida y para la vida, y con una actitud permanente a *“descubrir la relatividad de los valores y de las maneras de pensar, alejadas entre sí en el tiempo y el espacio...”*¹⁷.

Nociones interpretativas. La concepción que más se asemeja a las tendencias contemporáneas de investigación histórica está asociada

¹⁵ ARBELÁEZ, R. Op. cit. 35

¹⁶ Ibíd. Pág. 44-45

¹⁷ CATALANO, Franco. Metodología y enseñanza de la historia. Barcelona: Península, 1980. (Cap. V. La enseñanza de la historia como renovación de la escuela)

con la comprensión particular que hace el sujeto investigador sobre los fenómenos analizados objetivamente a través de un proceso metodológico por medio del cual se devela las características y tendencias de ese fenómeno al interior de la sociedad. La definición más cercana a la práctica de la *Nueva Historia* bien podría estar asociada con las nociones interpretativas al concebirse que:

“La historia sirve al hombre para comprender el pasado y tratar de entender el presente a la luz de los sucesos y procesos del pasado. El objeto de investigación puede ser la vida de un individuo o de un grupo, una idea, un movimiento o una institución. Pero ninguno de estos objetos de explicación histórica puede ser considerado aisladamente. La vida y obra de un hombre no puede ser sometida a una investigación sin tener en cuenta la interacción con las ideas, movimientos o instituciones de su época”¹⁸.

La comprensión integral y continúa (en larga, mediana o corta duración) de los procesos históricos e historiográficos es asumida plenamente por los estudiantes de los últimos semestres de la carrera al plasmar como uno de sus anhelos el que la Historia posea un *“papel descubridor, que permita a lo sumo dar luz, aclarar y sobre todo poner en duda aquello construido históricamente”*, de allí que a través de la investigación se lograra *“la construcción de una identidad histórica particular que permita más que explicar llevar a la práctica la construcción de nuevos modelos de sociedad”¹⁹.*

La investigación histórica contribuye a *“conocer al hombre mismo, sus concepciones, representaciones y con ello el por qué de la realidad social, política, económica, religiosa...”*, aunque para ello se requiere lograr *“una explicación de los procesos históricos”* apelando a la rigurosidad de la disciplina pues sin ella no sería posible llegar a una explicación objetiva ya que *“las posturas inevitablemente subjetivas pueden desviar aún más la “verdad” u objetividad”*. Objetividad que no implica renunciar a la adopción de posiciones críticas frente a los fenómenos y a los procesos empleados para su comprensión.

Al respecto dos de los estudiantes de cuarto semestre caracterizados por sus posturas realistas, su bagaje literario y su inherencia en el mundo de las comunicaciones manifestaban que toda investigación histórica debía expresar *“la posibilidad básica del sujeto con*

¹⁸ ARBELÁEZ, R. Op. cit. Pág. 37

¹⁹ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003. Hoja 03: CDR

*aspiraciones diversas de aproximarse a sentidos en “tiempos oscuros” para el individuo, a una claridad visible en identidad consigo mismo*²⁰. Aunado a una investigación concebida desde el mundo de la vida, con el mundo y para el mundo, con lo cual además de constituirse en el fundamento para el hombre de ciencia, y de sopesar las preguntas que de él surgen, debería servir para contribuir en la explicación de los “*Problemas Sociales Contemporáneos*”.

Esas posturas innovadoras en el ejercicio de la Historia como ciencia y como oficio interpretativo con un alto compromiso social bien pueden ser reconocidas en los textos y las recomendaciones a las nuevas generaciones de experimentados historiadores como Joseph Fontana, autoridad del análisis crítico-reflexivo e historiográfico contemporáneo. Antes de adoptar una posición crítica frente al pretendido fin de la historia (marxista) el profesor español manifestaba ya en 1981 que “*Toda visión global de la Historia constituye una genealogía del presente. Selecciona y ordena los hechos del pasado de forma que conduzcan en su secuencia hasta dar cuenta de la configuración del presente, casi siempre con el fin, consciente o no, de justificarla*”. La investigación histórica debía reflejar por tanto el orden colectivo, amoldarse al cambio social, tener una función social, contribuir a comprender de forma crítica la realidad presente, e incluso llegar a propiciar el desmonte del “*cuerpo entero de ideas en que se apoya el sistema social en que vivimos*”²¹.

Nociones reflexivas. La necesidad de una lectura teórico-práctica de la realidad acontecida para la comprensión de la realidad presente y para la toma de decisiones en el presente por venir ha conllevado a que las Ciencias Sociales, y en especial los historiadores, respondan a los juicios críticos de autores como Julio Aróstegui para quien aún hoy en las Academias y en las Facultades de formación profesional de historiadores, así como a través de sus organizaciones, congresos y publicaciones “... *los historiadores no reflexionan lo suficiente sobre los fundamentos profundos de su trabajo*”²².

Considerando indirectamente esos cuestionamientos algunos estudiantes consideraron que el objetivo de la investigación histórica debía ser “*aplicar los métodos del pensar reflexivo a los problemas sociales todavía sin resolver, por medio del descubrimiento de tendencias pretéritas de acontecimientos, hechos y actitudes*”.

²⁰ Ibíd. Hoja 16: JDPG - JDSD

²¹ FONTANA, Joseph. Historia: análisis del pasado y proyecto social. Barcelona: Crítica, 1982. Pág. 9-10

²² ARÓSTEGUI, J. Op. cit. Pág. 37

Permitiendo esa relación entre métodos y tendencias analíticas que la investigación sea considerada como el proceso *“que hace que la historia como ciencia social sea inacabada y que el método histórico de investigación exista mientras las distintas teorías históricas cambian”*²³.

“Ser un buen historiador es ser un buen investigador”. Ello implica poseer capacidades individuales como la curiosidad, el espíritu de saber, las eternas interrogantes, el espíritu crítico, el obtener una sólida y práctica formación, así como contar con experiencia en el oficio del investigador y en especial en la adquisición de *“métodos y formas que posteriormente nos servirán como patrón o modelo para futuros ejercicios”*, acompañada de condiciones institucionales como poseer *“una buena infraestructura de dónde se pueda acceder a los conocimientos”*.

Esa preocupación por la instrucción y formación metódica fue a su vez asociada por dos de las estudiantes más aplicadas y comprometidas por realizar ejercicios investigativos significativos, al comprender la investigación como:

*“...una forma de proceder básica de nuestra carrera, en donde se ponen en funcionamiento una serie de métodos con el fin de poder extraer no solo de documentos, sino de otras fuentes históricas (monumentos o restos) la información necesaria que nos permita construir los conceptos, corroborar hipótesis y finalmente llegar a un análisis de un proceso o acontecer histórico. Igualmente los métodos de investigación utilizados por cada cual, permite acceder a los textos desde diferentes perspectivas, llegar a confrontarlos y tener una guía de algunos procedimientos a seguir en el trabajo personal”*²⁴.

Para otros estudiantes los métodos requerían ser complementados con la adopción de una metodología específica de investigación, es decir de técnicas y estrategias específicas para la recolección y sistematización de los datos. De allí que la investigación histórica fuese concebida como *“el proceso metodológico a través del cual se pretende dar luces de respuesta a un problema planteado. Siendo ésta una actividad necesaria dentro del trabajo de historiador, definido el mismo como un investigador que jamás podrá, en la mayoría de los*

²³ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003. Hoja 02: AER

²⁴ ARBELÁEZ, R. Op. cit. Pág. 38

*casos, encontrar la única respuesta exenta de cuestionamientos, y de ser el problema, puesto nuevamente en el proceso investigativo*²⁵.

Esa condición instrumental de la investigación permite a su vez que sea entendida como un proceso mediante el cual partiendo de una inquietud propia o creada llega a constituirse en una *“herramienta que funciona para instalar las bases de una creación que permite dar solución a cuestionamientos y concadenar puntos de vista o enlazar ideas que nos puedan acercar más al objetivo planteado en u principio”*. Constituyéndose así en *“la base del desarrollo del planteamiento de un problema ya sea histórico o no, ya que ésta nos ofrece una gran cantidad de elementos para tratar de llegar a una conclusión o a un nuevo interrogante, el cual le puede servir a otra persona para el desarrollo de una nueva investigación”*²⁶.

Metódica y metodológicamente la investigación debe constituirse por consiguiente en un *“proceso que determine al sujeto a la acción, en medio de unos “propósitos” que constituyan la generación de conocimientos o ideas primarias, y que se constituya en un prototipo definido de “creación” de propuestas en sentido de la innovación”*. Para lo cual se requiere implícitamente que sea *“un proceso de concientización del conocer por parte del ente (porque lo es en tiempo receptivo) conciente, debe haber un incentivo nulo, sin forma, que se adhiere en representación material a un fin difuso en construcción. La claridad que se subyace del ejercicio “sincero” lo determina tanto la intensidad como la inducción a la investigación”*²⁷.

Esas condiciones para el ejercicio investigativo de carácter reflexivo se ven complementadas por el hecho que *“el desarrollo tecnológico ha enriquecido a la investigación histórica al proporcionar la manera de “leer” y “ver” en los documentos y objetos, la época a la cual pertenecen, las características y calidades para inferir de ellos aspectos ni siquiera sospechados de los pueblos en que tuvieron origen”*²⁸. De allí que dos de las estudiantes más representativas de la nueva generación de historiadores de la UIS consideren que la investigación *“... puede llegar a constituirse como la historia misma. Es decir, como herramienta aporta los elementos necesarios y los objetos a partir de los cuales se construye, se interpreta, se comprende y finalmente se produce el conocimiento histórico. Puede ser o es la*

²⁵ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003. Hoja 16: JDPG - JDSD

²⁶ *Ibíd.* Hoja 10: KR-AA

²⁷ *Ibíd.* Hoja 16: JDPG - JDSD

²⁸ ARBELÁEZ DE M., R. Op. cit. Pág. 38-39

*Historia misma en el sentido de que historia sin investigación significaría reducir el trabajo histórico al de un narrador de cuentos*²⁹.

Nociones hipotéticas. Las concepciones que se tienen del historiador, o que tienen los historiadores sobre sí mismos han propiciado que la preocupación por hacer de la historia una ciencia (“la Ciencia Histórica”) separada o integrada al conjunto de las Ciencias Sociales o Humanas se vea reflejada en la adopción de un espíritu cientificista (historicismo) por medio del cual se apela a hipótesis, regularidades o tendencias históricas para explicar, interpretar e incluso prever determinados fenómenos históricos encausados, consecuentes o comparables con otros en contextos espacio-temporales comunes, diferentes o correlacionados.

Ello implicaba, según una de las estudiantes, no olvidar que en la práctica cotidiana del estudiante de Historia todo proyecto de investigación requiere contar con un proceso de investigación previo, diagnóstico e implícito al mismo (“propuesta”). Por medio de ese proceso exploratorio preliminar se anticipan y planean los problemas, las hipótesis, los métodos y metodologías, así como las fuentes históricas a las que se apelará con base en la experiencia histórica e historiográfica de trabajos anteriores, constituyéndose los resultados obtenidos en las razones para argumentar las investigaciones en curso o de posterior realización. De allí que la investigación sea concebida como “... *el pilar del trabajo que como historiadores debemos realizar. De ella depende el tratamiento o enfoque que se le da a las ideas que se generan para el desarrollo de un marco conceptual adecuado en un trabajo o tema a tratar*”³⁰.

Esos procesos de investigación exploratoria implican además realizar observaciones en un contexto teórico-metodológico a partir de los cuales se procede a realizar descripciones (en un contexto de paradigmas y valores de un grupo social), aportes (en un contexto científico de producción de resultados), aplicaciones (en un contexto de comunidad científica que adopta y valora los aportes al conocimiento) y profundizaciones (en un contexto de comunidad científica que retoma problemas, hipótesis y teorizaciones). De la revisión y comprensión documental se logra además la reinterpretación hipotética de procesos históricos y la presentación del tema o problema de estudio desde una visión general. Lo cual implica seguir un proceso de comprensión

²⁹ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003. Hoja 14: NIG-IDP

³⁰ *Ibíd.* Hoja 03: LDLH

(traducción, interpretación y extrapolación (formulación de nuevas hipótesis)), análisis y síntesis³¹.

Coincidiendo con esas preocupaciones, dos de los estudiantes con estilo de aprendizaje pragmático, consideraron que la investigación se constituía en una estrategia *“fundamental en el proceso de formación como historiadores ya que nos permite aportar nuevos conocimientos que ayudan a construir una historia más cercana a la realidad”*. Lo cual implicaba extraer datos, pistas, conceptos, etc. de múltiples fuentes históricas con el fin de constituir un “expediente” sobre el fenómeno de estudio, a través del cual se lograsen encajar las piezas explicativas hasta delimitar el principio organizador que daba forma a ese fenómeno y a partir del cual se enunciaban o validaban si existían relaciones de causalidad para iniciar el proceso de búsqueda de soluciones. De tal modo, se debía partir de conceptos generales y principios científicos universales que orientasen la construcción y ordenamiento del fenómeno, realizar actividades analíticas y de verificación conceptual, para finalmente llegar a una definición objetiva de carácter hipotético.

La investigación se constituía por ende en *“la base que sustenta la labor del historiador, es de ella que surge el conocimiento que nos lleva a una interpretación de los fenómenos de la humanidad de la manera más veraz posible en esta Universidad cuyo objetivo primordial es el de formar investigadores que tengan una actitud crítica ante los acontecimientos del pasado: La investigación es el pilar fundamental de nuestra labor”*³².

Para otra distinguida estudiante, integrada a proyectos de investigación de sus profesores como auxiliar - recolectora de información, la resolución significativa de problemas a través de la investigación se constituía en la mejor forma de *“... de hallar una respuesta diferente de la que siempre hemos creído”*. Lo cual implicaba según ella misma que investigar fuese *“una forma de escudriñar algo que parece oculto pero que siempre ha estado ahí, teniendo cuidado de no enfocar nuestra visión investigativa por un solo camino, me refiero a que como futura historiadora debo encontrar la manera de enfocarme por diferentes conocimientos, no sólo histórico, no solamente una mera investigación centrada en libros o documentos HISTÓRICOS, es hallar la respuesta a ese interrogante en otros conocimientos”*³³.

³¹ ARBELÁEZ DE M., R. Op. cit. Pág. 29-30

³² UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003. Hoja 14: NIG-IDP

³³ Ibíd. Hoja 17: JMP

Consideradas las nociones y opiniones de los estudiantes se puede deducir y concluir que todos ellos compartían desde múltiples percepciones una concepción común de investigación histórica caracterizada por ser un proceso permanente de resolución significativa de problemas (temáticos, históricos, conceptuales, etc.) mediante el cual se pretende llegar a obtener explicaciones veraces e integrales sobre fenómenos espacio-temporales específicos lo cual implica apelar a métodos científicos cuantitativos y cualitativos, a la interpretación crítica de las fuentes seleccionadas, a la reflexión continúa de los métodos y las técnicas metodológicas empleadas, así como a una permanente revisión y contraste de los conceptos y las hipótesis formulados desde la planeación preliminar de la investigación hasta la redacción narrativa del informe final.

Las dificultades para la plena adopción de la investigación como una estrategia para la enseñanza, el aprendizaje y la formación de investigadores no pueden recaer entonces en los estudiantes ya que estos tienden a adoptar estilos de aprendizaje reflexivos acordes con las necesidades de los procesos investigativos, así como sus concepciones teórico-prácticas dejan entrever nociones y preocupaciones acordes a los postulados y las prácticas de la investigación histórica contemporánea. De allí que sea necesario indagar cuáles son las responsabilidades y convicciones que tienen los docentes universitarios de la Escuela de Historia de la UIS en los procesos de instrucción, formación y profesionalización de los historiadores del nororiente colombiano.

Experiencias docentes en investigación histórica. Al analizarse las políticas de gestión y promoción de la investigación en la Escuela de Historia de la UIS durante el último quinquenio a través de las evidencias documentales dejadas por sus Directores, Consejos de Escuela, Comités de Proyectos de Grado, Reuniones de Profesores, etc., se deduce que para los docentes la investigación histórica se ha reducido formalmente a ámbitos específicos como son: los resultados de los proyectos de investigación dirigidos y ejecutados por los grupos de docentes y estudiantes de postgrado, las producciones y publicaciones particulares de los docentes, y las investigaciones propuestas, planeadas y ejecutadas por los estudiantes bajo la responsabilidad y dirección institucional de esos mismos docentes para poder titularse.

Ello hace evidente la ausencia de programas y acciones efectivas que integren las líneas de investigación de los docentes–investigadores de la Escuela con las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los

demás docentes, y de éstos con las preocupaciones, intereses y expectativas heurísticas de los estudiantes, aunado al desinterés de los docentes por concentrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de los estudiantes y no de sus preocupaciones profesionales o sus intereses gremiales. A ello se suma el hecho que durante los últimos cinco años, y desde muchos años atrás, la Investigación histórica no ha contado con lineamientos específicos que orienten el proyecto educativo institucional como Escuela, que uniformice y de coherencia a las asignaturas de su Plan de Estudios, y ante todo, que contribuyan a orientar a los estudiantes sobre las posibilidades formativas y profesionales a las que pueden apelar como parte de una comunidad científica con líneas y grupos de investigación definidos.

Ello se evidencia en el hecho que la investigación se reduce y concentra en cuatro experiencias diferentes para la instrucción, formación y profesionalización de los futuros investigadores en Historia como son: la realización de ejercicios investigativos discontinuos para cada asignatura del Plan básico de Estudios, la planeación y ejecución de un proyecto de investigación para obtener el título profesional individual, la participación a nivel de pregrado o postgrado en los proyectos investigativos de algunos docentes (con fines de lucro, para la culminación de programas académicos o por la adopción de líneas de investigación), aunado a los programas y proyectos de investigación que rigen la Visión de la Escuela a cargo de los docentes titulares quienes tienden a integrar con preferencia a otros docentes, a los estudiantes de Maestría o doctorados, y a los estudiantes de Pregrado que voluntariamente optan por esas líneas.

LOS EJERCICIOS INVESTIGATIVOS DE AULA, semestrales o para cada asignatura, concebidos por los docentes como parte de los procesos teórico-prácticos de enseñanza –aprendizaje no cuentan con difusión, seguimiento ni evaluación de acuerdo a su papel cognoscitivo o la pertinencia que los mismos tienen en la instrucción, formación y la profesionalización de los investigadores pues se consideran una estrategia que libremente y sin coherencia con los cursos anteriores adopta cada docente para la realización o evaluación de su curso.

Aprender a investigar y realizar investigaciones se reduce entonces a una formalidad propia de los últimos cuatro semestres de la carrera al deber planearse y ejecutarse el proyecto de grado con la orientación de un docente metodológico (asesor de propuesta y protocolo) y un docente disciplinar (asesor temático y de investigación) elegidos para tal fin y bajo la equivocada presunción que durante los seis semestres o niveles anteriores se ha aprendido a investigar al adquirirse cierta instrucción teórico-práctica en métodos y técnicas de investigación

puestas en práctica al presentarse trabajos escritos para gran parte de las asignaturas en los cuales los niveles de exigencia, rigurosidad y calidad son mínimos, aunado al hecho que los problemas y temas de estudio en la mayoría de los casos no tienen relación alguna con la Visión de la Escuela, no tienen continuidad entre asignaturas o semestres, ni llegan a constituirse en los temas y problemas a desarrollar en la investigación final.

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL TÍTULO DE HISTORIADOR se constituyen por tanto en la única oportunidad efectiva que tienen los estudiantes para comprender y aproximarse a las implicaciones cognoscitivas y metodológicas que tiene el realizar una investigación histórica, aunque para ello debe centrar sus expectativas y preocupaciones en sus propios intereses, gustos o tendencias analíticas a falta de líneas específicas de investigación promovidas por la Escuela, o por el desinterés que puede tener para muchos de esos graduandos la línea de investigación plasmada en la Visión institucional, a lo cual se suma la regulación de práctica investigativa a la evaluación, aceptación y seguimiento en el Comité de Proyectos de Grado, el cual delega a su vez su responsabilidad en los criterios de los directores y calificadoros especialistas en las temáticas o problemáticas abordadas en los mismos.

Los estudiantes obtienen su título profesional como compensación por el trabajo de investigación planeado, ejecutado y sustentado aunque el resto de la comunidad académica no logra enterarse del proceso de desarrollo ni los aportes de esas investigaciones para sus futuros proyectos pues las actas y los criterios del Comité no son difundidos ni puestos en discusión a falta de un medio específico de comunicación entre los directivos y los demás estamentos educativos de la Escuela, así como la investigación se reduce a la sustentación pública de un informe escrito al cual no asiste toda la comunidad científica y educativa de historiadores al no conocerse la realización de esas actividades pues tampoco se cuenta con un cronograma institucional de días y horas específicos a través del cual se motive a los estudiantes a asistir y participar en esas sesiones complementarias de sus procesos de instrucción, formación y profesionalización.

Valga anotar adicionalmente que la “Investigación” desde septiembre de 1999 se constituyó y reafirmó como la razón de ser de la Escuela de Historia, al adoptarse la modalidad en investigación como la vía por medio de la cual se otorgaría el título profesional a los estudiantes, descartándose así otras modalidades como la docencia (licenciaturas), la práctica profesional-empresarial (ingenierías) o el servicio social – comunitario (humanidades). El profesor Dr. Armando Martínez, quien

para entonces ejercía como Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, manifestó ante los demás docentes que la Escuela de Historia había *“reorientado el enfoque de su Misión hacia la formación científica de investigadores profesionales”*³⁴, considerándose para ello la concepción de investigación formulada por la UIS según la cual todo trabajo en esa modalidad debía comprender el diseño y la ejecución de *“proyectos que busquen aportar soluciones nuevas a problemas teóricos o prácticos, adecuar y apropiar tecnologías y, validar conocimientos producidos en otros contextos”*³⁵.

Aunque para ello se requería reformar el Plan de Estudios y mejorar los niveles de eficiencia pues para entonces la Escuela presentaba bajos niveles de promoción ya que los alumnos no se estaban graduando en el período de cinco años estipulado. Con el fin de corregir esas fallas se implementó hacer un seguimiento permanente a los estudiantes que se encontraban en el último año de estudios en cuanto a la definición, planeación y ejecución de sus proyectos de investigación de forma grupal a través de los Talleres de Historia Regional I y II y de forma individual a través de las asignaturas Proyecto de Grado I y II, aunado al cumplimiento de los docentes del reglamento estudiantil en cuanto a la realización del Trabajo de Grado en el tiempo y bajo las condiciones establecidas institucionalmente pues después de ser aprobado era común que los estudiantes cambiaran sus proyectos y matricularan múltiples veces las mismas asignaturas finales, a lo cual se agregaba que los docentes cumplieran rigurosamente con el proceso de asesoría, seguimiento o evaluación en la elaboración de las “Tesis de Grado” que se le confiaran.

A pesar de esa concentración de responsabilidades en los docentes, la ausencia de estrategias y acciones específicas para mejorar las competencias investigativas de los estudiantes ha conllevado a que los procesos y la calidad de los resultados continúen siendo asociados como dificultades o actos de irresponsabilidad propios de los estudiantes, evadiendo así los docentes y directivos sus responsabilidades como los investigadores-maestros encargados de guiar y formar a los estudiantes-investigadores a su cargo.

³⁴ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Reunión de Profesores del 25 de septiembre de 1999. En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1

³⁵ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Reglamento Académico-estudiantil de Pregrado. Acuerdo No. 72 de 1982 (octubre 8)). Art. 114. Bucaramanga: UIS, 2004. Pág. 48-49. Reimpresión aumentada y corregida por otros Acuerdos.

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DOCENTE se constituyen a su vez en una alternativa adicional para comprender la separación o la correlación existente entre la investigación de los docentes con los proyectos de los estudiantes al darse a través de ellos un diálogo de conocimientos y prácticas, o por el contrario a falta de semejanzas entre temas y problemas comunes una disociación irreconciliable entre el pensar y el hacer de docentes y estudiantes a pesar de estar comprometidos unos y otros al ser interrelacionados por las directivas al nombrarse a cada estudiante un docente-“director”. A ello se suma la falta de seguimiento institucional de los proyectos realizados de forma cooperativa entre docentes y estudiantes al beneficiarse mutuamente de los resultados obtenidos (los docentes cumplen sus contratos y los estudiantes se gradúan), aunque muchos de ellos al corresponder con la Visión institucional son validados como proyectos propios de la Escuela.

Los estudiantes se ven beneficiados por medio de estas prácticas al ser aceptadas sus indagaciones o las actividades realizadas para los docentes como proyectos de grado mediante los cuales se compilan datos estadísticos, se informa de los resultados de intervenciones y ordenamientos archivísticos, se resume las acciones de servicio social realizadas, etc., renunciando así a su proceso de formación como investigador para optar por la condición de auxiliar de investigación, auxiliar de archivo, tallerista, etc., siendo aceptados y evaluados esos informes como propios de la *modalidad en Servicio social* al renunciar el estudiante, y por ende la Escuela, a la modalidad en *investigación* que guía la Visión y Misión de la Escuela y por ende del pregrado en Historia.

La realización de proyectos por medio de los cuales se presta un “servicio social” paralelo o auxiliar de la acción profesional del investigador en Historia ha conllevado, a falta de una reglamentación específica, a que los estudiantes opten por esa vía cómoda, facilista y de rápida realización para optar a su título profesional, desmeritándose la importancia de la disciplina, la rigurosidad y el proceso implícito en toda investigación histórica.

Ejemplo de ello fueron la realización, aceptación y evaluación de los proyectos de grado en “*Ordenación, clasificación y digitalización del Fondo Judicial del Tribunal Superior de Bucaramanga siglo XX*” específicamente las series por homicidios y hurto, aprobados por el Comité de Proyectos de Grados el 14 de noviembre de 2001. Para ello los estudiantes se acogieron a la modalidad de Servicio Social garantizada por el artículo 131 del Reglamento Estudiantil de Pregrado, así como contaron con el concepto aprobatorio de los Directores de

Escuela y Maestría para quienes la solicitud debía avalarse ante la inexistencia del catálogo de estas fuentes, lo cual obligaba a los estudiantes a requerir una cantidad excesiva de tiempo y recursos para la elaboración del trabajo de grado. De tal modo, el trabajo de investigación como quedaría aplazado para ser realizado a nivel de postgrado.

El profesor Juan Alberto Rueda por su parte dejó constancia que para proceder a la aprobación de ese tipo de proyectos ajenos a la modalidad y la tradición profesional de la carrera se debía extender una consulta a la Decanatura a fin de que fuese ella la instancia la que emitiera las disposiciones necesarias para adelantar la resolución a la solicitud. En caso contrario, se debía consultar al Consejo de la Escuela para que se fijaran las prioridades correspondientes al caso. Aún así, la pareja de estudiantes realizaron y sustentaron finalmente sus trabajos el 19 de noviembre de 2003 obteniendo notas de 4.2 cada uno. Posteriormente, y bajo la responsabilidad de los directivos de la Escuela, Constanza Cornejo presentó el 6 de diciembre de 2002 el informe final del Servicio Social prestado en el Cuerpo de Bomberos de Bucaramanga, que con el concepto aprobatorio del Jefe de Bomberos tuvo como fin arreglar su archivo y producir un artículo para periódico, presentando finalmente la sustentación de su trabajo el 28 de enero de 2003.

Esa permisividad con pretensiones de solidaridad para con los estudiantes que llevan diez o más años como estudiantes de la carrera, o para con aquellos que desean graduarse rápidamente, ha sido llevada al extremo al aprobarse el 3 de junio de 2003 la propuesta del estudiante y locutor Javier Carrillo quien propuso titularse como Historiador profesional realizando un proyecto de formación de gestores culturales en historia oral con la financiación del Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura en Santander, para lo cual se comprometía sólo a realizar algunos talleres de capacitación y entregar un informe de los mismos, ganando así los aportes monetarios por la realización del proyecto como su título profesional por realizar un servicio interinstitucional.

Al demostrar todo ello la falta de criterios específicos para evaluar y considerar qué se entiende por Servicio Social para otorgar el título profesional de Historiador, el autor de este proyecto como director-asesor de ese estudiante y su propuesta sugirió replantear los criterios de esa modalidad para los historiadores sugiriéndole al estudiante (abril 23 de 2003), después de un año de acuerdos y recomendaciones concebir el Servicio Social como un proceso compuesto por un nivel teórico - práctico de planeación, ejecución y evaluación del proyecto

contratado con la institución solicitante o contratantes y un segundo nivel de reflexión de esa práctica para con la UIS a través de la presentación y sustentación de un informe a la Escuela de Historia en el cual se debería reflexionar acerca de la Gestión ante el Fondo Mixto, sobre la acción desarrollada como practicante profesional, un anexo de evidencias y testimonios, e incluso un ejercicio monográfico de investigación con los conceptos, las experiencias, los datos y las fuentes históricas compiladas y sistematizadas durante las actividades de servicio y capacitación.

Valga anotar que la autorización de un informe como complemento o sustituto del Servicio Social había sido considerada y aprobada ya por el Comité de Proyectos al aprobar el 6 de noviembre de 2003 que Nelson Enrique Larrota sustituyese la práctica de servicio social por un informe de reflexión sobre la enseñanza de la historia por medio del cual comparaba su práctica laboral como docente y su formación profesional como historiador. Apelando a la modalidad de Servicio Social se ha pretendido incluso insertar a estudiantes de pregrado en proyectos relacionados con el trabajo en investigación histórica, como fue el caso de la solicitud hecha por la profesora Doris Lamus Cannavete de la UNAB (13 de febrero de 2004) para que Yecenia Castillo Márquez sirviese como auxiliar de investigación del proyecto titulado *“Hacia una reconstrucción histórica de la cultura política regional en el siglo XX: la obra de Alfonso Gómez Gómez en Santander, Colombia”*, para lo cual la estudiante estaría bajo la dirección del Profesor de la UIS Dr. Jairo Gutiérrez.

A ello se ha sumado el deseo de algunos estudiantes y docentes por participar en proyectos en la modalidad de servicio social para los cuales no se tiene una formación profesional específica como fue el caso de realizar el diagnóstico y creación de los guiones (histórico-museológicos) para el Parque temático Guarigua proyectado en San Gil por Cajasan³⁶ (aprobado por Acta No.2 del Comité de Proyectos del 30 de abril de 2004). Finalmente se reconoció que no se tenían criterios específicos para su realización ni se contaba con aspectos concernientes con el número y actividades específicas de los estudiantes, financiación, coordinación académica, características de los informes, etc.

A esa permisión institucional de titular historiadores investigadores que no han realizado una investigación histórica como tal se sumó desde el 2000 la posibilidad de titular como investigadores en historia a los

³⁶ UIS, ESCUELA DE HISTORIA. Acta del Consejo de Escuela No. 3, 23 de marzo de 2004. En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2004, Folder 1, Pregrado A-I

estudiantes que después de cinco años de haber terminado materias habían obtenido *méritos profesionales* al planear y ejecutar actividades docentes, empresariales o comunitarias asociables con el ejercicio de su carrera en colegios, empresas de servicios al público (oficial o privado), o proyectos particulares.

La graduación de historiadores que aceptaban la amnistía y el “perdón” de la UIS como parte de las disposiciones de “Jubileo” del nuevo milenio fue considerada en marzo de 2001 por el Consejo de Escuela, el cual aceptó y puso en discusión la solicitud de Juan Carlos Tarazona del 27 de febrero del mismo año quien apelando al Acuerdo 160 del 12 de diciembre de 2000 del Consejo Superior de la UIS solicitó ser graduado por sus méritos profesionales al considerar que llevaba cinco años de experiencia laboral como docente–historiador sin haberse titulado aún a pesar de haber cursado todas las asignaturas del programa, para lo cual se comprometía a acreditar su experiencia en el Informe-Memoria que debía presentar con sus respectivos soportes, anexar hojas de vida con certificados de trabajo y dos referencias laborales.

El Comité de Proyectos de Grados (julio 27 de 2001) y luego el Consejo de Escuela No. 7 de agosto 3 del 2001, como respuesta a la amenaza del estudiante (25 de julio de 2001) de optar por acciones judiciales para que se diese respuesta a su petición después de sustentar su informe-memoria programado para el 3 de mayo, aprobaron finalmente la solicitud de titular a Tarazona como Historiador al demostrar que en su experiencia docente desarrolló una actividad profesional acorde con la de la carrera, dando su voto afirmativo cuatro de los cinco miembros del Consejo que se hallaban presentes. Desde la reunión del 20 de abril del mismo año los miembros del Consejo, en especial la mayoría docente compuesta por cuatro de sus seis miembros, habían opinado que la aplicación del Acuerdo 160 si bien podía “*atentar contra las reconocidas calidad y seriedad académica de la UIS y de la Escuela*”³⁷ también era evidente que a la Escuela le era obligatorio su cumplimiento sin cuestionar su contenido o implicaciones a futuro.

Aún así, el Dr. Armando Martínez como miembro del Consejo y coevaluador de la petición con el Pr. Amado Guerrero se sostuvo en su concepto desfavorable al expresar en el acta que: “*por cuanto la posibilidad dada por el Consejo Superior hace referencia a los méritos profesionales acumulados en el área de la profesión específica. Como*

³⁷ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Acta del Consejo de Escuela, abril 20 de 2001. En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1

el estudiante no se va a graduar como licenciado en Educación, sino como historiador, no tiene mérito profesional alguno en este campo y, en consecuencia, no ha lugar su ilegítima pretensión". Amado Guerrero por su parte expresó inicialmente su oposición a aprobar la petición porque su contrato era ambiguo al no permitir certificar su desempeño laboral por cinco años, en su certificado de notas hacían falta cursar algunas materias de carrera, de contexto y obligatoria institucional (Ética profesional).

La defensa de la Escuela de Historia y de su modalidad en investigación (la cual para el 2004 suma ya más de 100 historiadores–investigadores profesionales), había sido previamente expresada por el mismo Dr. Martínez al emitir su primer concepto desaprobatorio sobre la propuesta de Tarazona entre el 23 de abril y el 3 de mayo al manifestar que:

*“El programa a que hace referencia el Acuerdo 160 del 2000 es de “méritos profesionales” (Art. 1) acreditados continuamente durante 5 años “en el campo del conocimiento correspondiente a la carrera que cursaba” (Art. 2). En este caso, la experiencia acreditada es la de docente en ciencias sociales en el sistema de enseñanza básica secundaria. Pero: 1) La profesión que éste estudiante estudió no fue de educación sino HISTORIA. **Sus méritos profesionales debe mostrarlos en el campo de la investigación histórica y no en el campo de la educación (docencia en básica secundaria);** 2) No hay méritos profesionales de historiador comprobados en la documentación presentada; 3) Este estudiante nunca ha podido demostrar su calificación profesional como historiador en algún trabajo de investigación realizado, terminado o publicado. Por ello no tiene visibilidad pública en el campo del conocimiento correspondiente a la carrera que cursaba.*

En conclusión, no hay méritos para acceder al beneficio del Acuerdo 160”³⁸.

Posteriormente, y a pesar de las razones expuestas por el Dr. Martínez, tiempo después apelando a la práctica profesional certificada fueron aceptadas y aprobadas las solicitudes presentadas por José

³⁸ *Ibíd.* Negrilla agregada

Gabriel Caballero, José Vicente Reyes, Efraín Pinto, Mario Iván Pérez³⁹, entre otros.

La defensa de la rigurosidad de la modalidad investigativa en la Escuela de Historia por el Dr. Martínez se hizo manifiesta meses después al cuestionar las competencias investigadoras del estudiante Elurbin Romero Laguado al evaluar su proyecto de grado titulado “*Regenerar y Representar: la acción política conservadora en Santander durante la regeneración*” emitiendo un concepto desaprobatorio y por ende no autorizando su sustentación al no lograrse una representación histórica del fenómeno y el contexto espacio-temporal estudiado, al apegarse unilateralmente a la propuesta conceptual de Roger Chartier, al evidenciarse cierta pedantería francófona en su discurso y por no cumplir con el *más mínimo canon* del oficio del historiador a pesar de ser autorizada su escritura y presentación por un historiador profesional de las calidades y reconocimientos del Dr. Heraclio Bonilla.

Oficio caracterizado por criterios teórico-metodológicos específicos que el Dr. Martínez recordó al Director Armando Gómez al expresar en su carta desaprobatoria así:

*“El proyecto de grado que los estudiantes de historia realizan para obtener el título de HISTORIADOR es su primer ejercicio formal de empleo del método de la historia, es decir, de la **crítica de fuentes seleccionadas** para la construcción de una representación histórica. La evaluación de este ejercicio debe empezar examinando la **calidad del trabajo heurístico**, es decir, la sensibilidad para encontrar, reunir y juzgar los mejores datos provenientes de las mejores fuentes. Después habría que examinar el **sentido que le dan a la información**, y luego el modo como **escriben una representación verosímil** de lo acontecido”⁴⁰.*

Si bien los proyectos particulares de los docentes han conllevado, a falta de líneas específicas de investigación en las cuales se integren los estudiantes y egresados, a que se promuevan o se acepten esos cuestionables procesos de promoción de historiadores que no realizan

³⁹ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Acta de reunión del comité de Proyectos de Grado de noviembre 14 de 2001 En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2001, CAJA 2, LEGAJADOR A-Z, No.1

⁴⁰ MARTÍNEZ GARNICA, Armando. Carta al Dr. Armando Gómez (Director Escuela de Historia UIS), Asunto: evaluación de proyecto de grado. Bucaramanga, agosto 17 de 2001. En: *Ibíd.* Negrilla agregada.

una investigación como tal para graduarse, es también muy importante destacar que sus proyectos son asumidos como representativos de la Escuela al constituirse en el medio a través del cual la Escuela demuestra sus avances. Por medio de ellos se presenta *“un aporte y avance significativo en el trabajo científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico que se éste desarrollando”* aunque el interés inmediato sea el acceder a los estímulos institucionales de la UIS, así como porque con ellos se cumple con criterios heurísticos específicos que pueden ser reconocidos y adoptados por los futuros investigadores como son: la calidad y pertinencia académica, científica, teórica, humanística, artística o pedagógica; la contribución o aporte al desarrollo del campo respectivo; el grado de complejidad y exigencia en el desarrollo del trabajo; la difusión del Trabajo (local, regional, nacional, internacional), y la presentación o sustentación del trabajo al resto de la comunidad científica.

El trabajo de los docentes–investigadores, y en especial los de aquellos considerados por sus compañeros como reflejo de *“un investigador nato que emplea hasta los sábados para investigar”*, como fue el caso del Dr. César Ayala, permite además llegar a formular recomendaciones como la de concebir una reforma al plan de Estudios de Historia propuesta y sugerida por los investigadores de otras ciencias sociales, quienes se deberían integrar a su vez como docentes y directores de Tesis para alcanzar la interdisciplinariedad anhelada para las Ciencias Sociales. Preocupación ante la cual el Dr. Armando Martínez había propuesto y avalado a su vez en 1999 como decano la fusión de las Escuelas de Historia y Economía como una sola *“Escuela de Ciencias Sociales”* con sus programas de pregrado, especialización y Maestría, coincidiendo esas preocupaciones con la creación de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas.

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL también a cargo de los docentes de la Escuela en asocio a docentes de la Facultad y de colegas de otros Departamentos de Historia en el país, si bien son reflejo de la Visión y Misión de la Escuela de Historia de la UIS y por ende el centro de la instrucción, la formación, la profesionalización y la investigación que en ella se imparte, son en la cotidianidad académica desconocidos para la mayoría de los estudiantes al estar correlacionados sólo con el Plan de Estudios de la Maestría en Historia, por no contar con una permanente y amplia difusión entre la comunidad educativa, y por estar a ellos integrados sólo los estudiantes de pregrado o postgrado que voluntariamente lo desean, con lo cual su importancia y ejecución son relevantes sólo

para los docentes y estudiantes que hacen parte de los mismos como directores, coinvestigadores, auxiliares o graduandos.

A la par de la reforma al Plan de Estudios que se emprendió desde 1990 los directivos y docentes incorporaron a algunos estudiantes de los últimos semestres a las investigaciones institucionales a cargo de los docentes, de los cuales la mayoría ingresaron a las primeras cohortes de la Maestría, siendo de resaltar el trabajo corporativo que se logró desarrollar al ejecutarse el proyecto COLCIENCIAS-UIS titulado *“Historia de la subregionalización en el espacio santandereano”* por medio del cual se hizo una aproximación a los orígenes de los poblamientos urbanos de los 88 municipios de Santander a través de cada una de sus seis provincias gracias a la recopilación, transcripción y sistematización de información que hicieron esos auxiliares, así como se lograron publicar entre 1996 y 1997 los seis tomos resultantes del informe final aunque solo figuraron como sus autores los docentes designados para cada provincia.

Durante los años siguientes la incorporación de los estudiantes a los proyectos de investigación institucional, en especial a los financiados por COLCIENCIAS, ha sido voluntaria y condicionada a los condicionamientos teórico-prácticos sugeridos por el grupo investigador. Incluso en el informe de autoevaluación de la Escuela de 2003 al relacionarse las actividades y la producción investigativa de los docentes y estudiantes de Maestría en relación con el programa de investigaciones acerca de la Construcción del Estado-Nación de Colombia se manifiesta que los directivos y docentes también *procuraban*, más no era su responsabilidad o su tarea coercitiva, *“que los estudiantes de Pregrado orienten sus trabajos de grado en el marco de esta línea de investigación”*⁴¹.

Ejemplo de las primeras adscripciones voluntarias más no de la conformación de una línea de investigación específica de carácter interinstitucional que articula el pregrado y el postgrado a fin de cumplir con la Visión de la Escuela a través de la interacción interuniversitaria de docentes y estudiantes fueron los conceptos emitidos el 28 de febrero del 2000 por los evaluadores del proyecto de grado de Moisés Araque, cuyo director era el Dr. Armando Martínez.

El profesor William Buendía, como docente y estudiante de la Maestría en Historia de la UIS, consideró que el trabajo manifestaba de entrada que *“... la orientación teórica del texto se liga a los trabajos de investigación desarrollados por el profesor Armando Martínez Garnica en torno a la “invención del Estado Nacional”,* así como Juan Alberto

⁴¹ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Informe de autoevaluación. Op. cit. Pág. 74, Característica 37

Rueda, también docente y estudiante de la Maestría en Historia de la UIS, manifestó que era “... *sumamente significativo que por parte de estudiantes del pregrado se estén aunando propósitos investigativos coadyuvantes con las líneas de investigación de la Maestría que aportan tanto o más al esclarecimiento de problemas históricos todavía hoy sin resolver*”⁴².

Sumado a ello es de destacar que por ser la Visión de la Escuela el concluir para el año 2010 el programa de investigaciones sobre la “construcción del Estado Nacional Colombiano” desde 1999 a la par de la adopción de esa Visión fue anunciado por el profesor Dr. Armando Martínez como Decano de la Facultad y director de ese *promisorio* programa y su grupo de investigaciones que para el año 2010 se elaborarían “*Manuales de Historia de Colombia*” con el fin de contribuir a las celebraciones del Segundo Centenario del primer grito de independencia, aunque una vez más se asumió como una tarea de los docentes sin incluirse explícitamente la participación y la responsabilidades que tendrían los estudiantes en la creación de los mismos.

De igual modo, en octubre de 1999 el mismo Dr. Martínez presentó una propuesta mediante la cual se reformaba el Plan de Estudios de la Maestría al buscar que fuese coherente con la Visión de la Escuela, de allí que su énfasis fuese en adelante los “Estados Nacionales y procesos de globalización”, siendo asumida la ejecución y coordinación de la misma por el Dr. Martínez desde el 2 de marzo de 2001 al renunciar el profesor Dr. Cesar Ayala. Así, quedó expresa la relación existente entre la Visión investigativa de la Escuela y las investigaciones esperadas de la Maestría, quedando excluidos una vez más los estudiantes y el Plan de Estudios de Pregrado el cual continuó asociado con temas, problemas y tendencias investigativas concernientes a la Historia Regional, la Historia política de Colombia durante los Siglo XIX y XX, e incluso en Historia Urbana⁴³.

Al renovarse el 1 de agosto de 2002 por Resolución 1874 del Ministerio de Educación Nacional la licencia de funcionamiento del Programa de Maestría en Historia de la UIS, de igual modo se reafirmaron los objetivos de la misma como la instancia por medio de la cual se lideraría el cumplimiento de la Visión investigadora de la Escuela así

⁴² UIS, ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos: Proyectos de Grado. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1

⁴³ UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos: Encuesta ICFES – Proyecto estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas en el área de Ciencias Sociales y Humanas (Bogotá, abril 23 de 2002) diligenciada por el Director Jairo Gutiérrez Ramos. Año 2003, Folder 2 H-P.

como la Misión formadora de la misma al consolidar el proceso formativo de los investigadores profesionales en el campo de la ciencia histórica. Para ello se propuso específicamente que por medio de los estudios de postgrado en Historia se lograría: formar investigadores especializados en el campo de la historia política; producir nuevas representaciones históricas sobre el Estado nacional colombiano que ha existido durante los últimos dos siglos; publicar una colección bibliográfica y un anuario especializado en la temática de la historia del estado nacional colombiano y, participar activamente en la conmemoración del Bicentenario de la Independencia que se realizará en el año 2010.

Cuatro meses después el proyecto de investigación interuniversitario financiado por COLCIENCIAS acerca de la Construcción del Estado Nacional colombiano fue presentado a la comunidad científica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UIS con el fin de integrar voluntariamente al mismo los estudiantes de otras carreras que desearan hacer parte del programa de la facultad denominado “*Semillero de Investigadores Jóvenes*”, y específicamente del “*Grupo de investigación sobre el Estado Nacional Colombiano*” dirigido por el mismo Dr. Armando Martínez como Director de la Maestría en Historia, entre otras opciones como eran el Grupo Resiliencia, el Grupo de investigación en filosofía y el Grupo de investigación en Semiótica⁴⁴.

A pesar de esa socialización y el deseo de propiciar una participación interdisciplinaria de estudiantes de pregrado al programa de investigaciones de la Escuela, los estudiantes de la Maestría en Historia (algunos de ellos docentes de cátedra) continuaron siendo los actores principales y representativos del mismo contando para ello con la dirección u orientación de al menos el 50% de los docentes de planta, quienes a su vez se integraban directamente al mismo con una intensidad semanal de 8 horas en investigación o dirección de proyectos.

El informe de Autoevaluación con fines de Acreditación del 2003 develó a su vez que los docentes consideraban que su experiencia investigativa era eficaz y permanentemente incorporada en el currículo al hacerse cambios de contenidos, métodos y fuentes de estudio como resultado de la actividad investigativa, al divulgarse a los estudiantes los resultados de esas investigaciones por medio de jornadas de sustentación pública de los logros de los proyectos de investigación (conferencias, coloquios, seminarios, jornadas, etc), por la publicación

⁴⁴ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Acta del Consejo de Escuela, 11 octubre del 2002. En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2002, CARPETA LEGAJADOR A-Z., No. 2

de esos avances y resultados en las revistas institucionales de la Escuela (Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, Humanidades y Memorias) o los medios de divulgación masiva de la Universidad siendo asumidos como material de apoyo para las clases. Y en especial al ser esos resultados *“ampliamente comentados en los programas de estudio de las asignaturas del área de formación en investigación en donde se dedica buena parte de su desarrollo a ese tipo de discusiones, las cuales tienen un espacio privilegiado en los cursos-talleres de Historia regional que se imparten en los últimos semestres de la carrera”*⁴⁵.

Es de resaltar a su vez que los programas de estudios se consideraron enriquecidos sólo con *“los logros de cada profesor en sus propios proyectos de investigación”*, evidenciándose una vez más el papel irrelevante que tienen las investigaciones (particulares, grupales o de grado) y las publicaciones de los estudiantes en los planes de estudio o en los espacios de discusión, a pesar de contar con la aceptación y aprobación de los docentes de la Escuela quienes como directores, evaluadores o editores a través de esos trabajos dan fe de la *formación científica, crítica e integral* que han alcanzado los futuros historiadores investigadores al responder a los retos que les impone la comunidad científica y la sociedad en general. De tal modo, estudiantes y egresados no tienen participación real y permanente en la planeación y prospección curricular, académica ni administrativa de la Escuela⁴⁶ al ser delegada su participación en los representantes elegidos ante el Consejo de Escuela quienes a su vez no promueven la difusión de las decisiones y los acuerdos tomados por medio de esa instancia.

Un ejemplo adicional del protagonismo investigativo centrado y concentrado en los docentes y los estudiantes de Maestría son los coloquios preparatorios a los Congreso de Historia de Colombia, entre los cuales se puede incluir la realización del coloquio *“Los Estados Soberanos Frente a Frente”* (febrero-marzo de 2003), Organizado por la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Industrial de Santander en los Recintos de Quirama - Rionegro (Antioquia), durante el cual se expusieron ante los representantes de COLCIENCIAS los resultados de los proyectos de investigación del grupo de investigación interinstitucional conformado por los docentes y los estudiantes-docentes pertenecientes a la Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Atlántico, la Universidad del Valle, Universidad del

⁴⁵ UIS- ESCUELA DE HISTORIA. Informe de Autoevaluación. Op. cit. Pág. 75, Característica 38

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 108, Característica 58

Pacífico, Universidad del Rosario, Universidad de los Andes (Mérida – Venezuela) y Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Durante ese encuentro interuniversitario se presentó además la tercera etapa de ese programa de investigaciones titulada *“Las agendas públicas del Estado Nacional durante el siglo XIX” (1750-1900)* la cual será desarrollada por medio de las investigaciones designadas a cada uno de los docentes del grupo interinstitucional en asocio a los trabajos de investigación presentados por los estudiantes beneficiados por el programa de Maestría de la UIS entre los años 2003 –2005. Constituyéndose esa etapa a su vez en una continuidad de las etapas o proyectos de investigación interinstitucional titulados *“Estado, Nación y Provincias en la Nueva Granada: 1831 – 1850”* desarrollado entre 1998 - 2000 y *“La experiencia Federal Colombiana (1850 – 1870)”* ejecutado entre los años 2000 y 2002.

Comprometidos como Institución sede de ese programa de investigaciones, los directivos de la Escuela de Historia UIS se han propuesto profundizar en el desarrollo de esa tercera etapa dándole un mayor énfasis epistemológico y metodológico de carácter interdisciplinario, para lo cual el Dr. Martínez como Director de la Escuela, de la Maestría, del Proyecto y del CDIHR llegó a solicitar incluso en el 2003 al Consejo Académico de la UIS cambiar el nombre del *“Centro de Documentación e Investigación Histórica Regional”* (CDIHR) por el de *“Centro de Estudios Sociales”* porque *“... el énfasis fundamental de nuestro programa de investigaciones ya no gira en torno a la documentación ni a lo simplemente regional”*. Esa propuesta finalmente no tuvo repercusiones al no dársele trámite.

Por otra parte, los logros, reconocimientos y posicionamiento alcanzados por los proyectos de investigación liderados por los docentes de la Escuela de Historia, aunado a su capacidad de gestión, promoción y socialización de su saber, han tenido durante el 2004 tal grado de aceptación y relevancia entre la comunidad científica de la UIS que la Vicerrectoría Académica permitió que la Escuela de Historia reorientara metodológica y conceptualmente la Cátedra institucional *“Low Maus”* (creada en 1996), con el fin de ser impartida desde el 15 de septiembre como una asignatura de contexto para las carreras de todas las sedes de la UIS. Con ello se buscó promover un escenario de reflexión y análisis interdisciplinario abierto a estudiantes, docentes y el público en general, a partir de las reflexiones, orientaciones, problemáticas y lecturas recomendadas por los mejores científicos, estadistas, profesionales y políticos del país invitados a pensar con los docentes de la Escuela de Historia y la Facultad de Ciencias Humanas

el proceso de construcción del Estado y la Nación en Colombia frente a las experiencias latinoamericanas y globales.

De tal modo, al constituirse y ser asumido por las directivas unilateralmente el programa de investigaciones de los docentes como el programa de investigaciones visionado para la Escuela de Historia de la UIS, después de haberse logrado avances significativos en la “... *misión de escribir una historia regional, apoyados en una metodología científica*” al realizarse durante su primera década de existencia varios proyectos integrales y un significativo número de monografías en los programas de pregrado y postgrado⁴⁷, son evidentes las causas para que no se exista una plena *pertinencia y coherencia* entre los objetivos, los planes de estudio, las competencias profesionales y la realización de la visión y la misión institucional al no ser posible una interacción directa y participativa de los estudiantes en los proyectos de los docentes, a lo cual se suma paradójicamente el interés de los docentes adscritos al proyecto y los estudiantes de la Maestría por estudiar el Siglo XIX mientras que los docentes no adscritos al mismo, así como la mayor parte de los estudiantes de pregrado, se encuentran adelantado proyectos de investigación en los Siglos XVI-XVIII y XX.

A ello se suma adicionalmente la excesiva valoración que en términos de *eficacia, eficiencia y efectividad* se da a los proyectos de investigación de la Maestría y Pregrado en Historia que están asociados con los proyectos de investigación dirigidos Interinstitucionalmente por los docentes, quedando así en cuestionamiento la *transparencia* instructiva, formativa y profesional que se debería impartir en *equidad* para todos los estudiantes adscritos a los programas de la Escuela sin importar sus tendencias, gustos o preocupaciones investigativas.

Las características de la situación diagnosticada en cuanto a las fortalezas y debilidades de la investigación en los procesos de aprendizaje, formación y ejercicio profesional de la Ciencia Histórica a lo largo de este primer capítulo traen consigo asumir a continuación una reflexión acerca de cuál podría ser el papel participativo, colaborativo, integrador y formativo que la investigación puede llegar a propiciar entre los estudiantes, egresados, docentes y directivos a partir de las formulaciones teóricas, las realizaciones prácticas, las experiencias investigativas y las recomendaciones pedagógicas de los autores e investigadores europeos y angloamericanos promotores de las estrategias y los procesos de aprendizaje guiados por el movimiento pedagógico denominado *Investigación – Acción*.

⁴⁷ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2004, Folder 1, Pregrado A - I

CAPÍTULO DOS: INVESTIGAR REFLEXIONANDO Y ACTUANDO

Aproximaciones conceptuales y teóricas a la Investigación integral
PLANIFICACIÓN FLEXIBLE Y POSIBLE

*“Toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente...”
(Joseph Fontana. Historia: Análisis del pasado y proyecto social)*

¿Cuál puede ser la relación entre Historia e Investigación-Acción?.

La Historia es una Ciencia Social, *la ciencia del tiempo y del cambio* que se ejerce en *una combinación de trabajo individual y trabajo en equipo*⁴⁸, y que propicia múltiples diálogos entre los vestigios de los agentes históricos en contextos espacio-temporales acontecidos y las interpretaciones concadenantes de los agentes históricos del presente, constituyéndose la investigación histórica a su vez en el núcleo de los procesos de instrucción, formación y ejercicio profesional, e incluso de servicio social del historiador de la UIS.

Como disciplina científica el propósito de la Historia es incrementar o reinterpretar el conocimiento que se tiene sobre lo acontecido en la sociedad a través de métodos, técnicas y teorías específicas, y como ciencia social su objetivo principal es el de generar conocimiento sobre la sociedad a partir de procesos investigativos cuantitativos y cualitativos, es decir, desde la sociedad de los individuos para los individuos de la sociedad, lo cual implica a su vez una permanente interacción creativa y socializante entre el docente investigador y el estudiante investigador.

La formación profesional de los historiadores como investigadores de las Ciencias Sociales que saben-hacer su oficio disciplinar y que a su vez piensan-críticamente su formación en el aprender a hacer y el aprender a aprender propicia inevitablemente procesos de transformación metodológica en su Plan de Estudios, permite reconsiderar la naturaleza *mediática* de la práctica de los docentes⁴⁹ como responsables de la instrucción, formación, profesionalización y promoción de los estudiantes–investigadores, y ante todo contribuye a replantear las nociones y prácticas del ejercicio investigativo por parte de los estudiantes y docentes al ser parte de un proceso evaluativo, formativo y cooperativo común.

⁴⁸ LE GOFF, Jacques. Prefacio. En: BLOCH, Marc. Apología para la historia o el oficio del historiador. México: FCE, 2001. Pág. 21

⁴⁹ PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En: ELLIOT, J. La Investigación-Acción en educación. Madrid: Ed. Morata, 1994. 2 ed. Pág. 16

Adicionalmente se logra diagnosticar las causas y características de los problemas de las investigaciones, se reflexiona teórica y metodológicamente sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las cuales la investigación es el núcleo del hacer y el quehacer del proceso enseñanza-aprendizaje, así como se busca demostrar cualitativa y cuantitativamente cómo los procesos de formación profesional de esos historiadores pueden resultar exitosos cuando existe una continuidad, coherencia e interrelación entre los proyectos de investigación (problemas, objetivos, modelos teóricos, metodologías y fuentes) realizados para cada asignatura, como proyectos de grado o para el beneficio institucional.

Con el ánimo de profundizar en la reflexión y el replanteamiento teórico-metodológico de la investigación como medio e instrumento para el aprendizaje de la disciplina histórica a partir de la cual se pueda plantear una propuesta de cambio educativo concreta a lo largo de esta investigación se empleará como referente teórico y metodológico las propuestas y sugerencias de reflexión y acción del movimiento pedagógico denominado *Investigación-Acción* representado por los trabajos pioneros de Kurt Lewin, Lawrence Stenhouse y John Elliot aunados a los trabajos críticos y revisionistas de Wilfred Carr en cuanto al papel cognoscitivo y social de las investigaciones activas llevadas a cabo en el aula.

La investigación-acción (o investigación en el aula) reflexiona acerca de las prácticas y las interacciones entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y egresados, como entre los mismos docentes a partir de consideraciones conceptuales como “investigación” (procesos), “acción” (prácticas) e “investigaciones” (productos). Por medio de ella los directivos y docentes logran reconocer y evaluar los avances investigativos y los cambios en las prácticas pedagógicas en cada asignatura o en el conjunto de las instituciones educativas al afrontarse con la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa los problemas o situaciones cognoscitivas, actitudinales o procedimentales que preocupan a directivos, docentes y estudiantes, así como incita al docente a concebir procesos permanentes de investigación sobre su ejercicio profesional como el de sus estudiantes, además de promover la conformación de grupos interdisciplinarios que evalúen y recomienden cambios específicos a sus prácticas y concepciones.

Como metodología pedagógica incita a la plena y permanente acción educativa, a la reflexión permanente de las actitudes, los valores y los procedimientos antes que a las teorías y métodos entre los actores educativos, constituyéndose además en una innovación pedagógica

para los procesos de instrucción, formación y seguimiento profesional al lograr que los estudiantes desde su práctica investigativa particular formulen cuestionamientos y sugerencias sobre las prácticas investigativas de cada curso o en general, así como los docentes además de asumir el compromiso de orientar a los estudiantes-investigadores pueden llegar a concebir investigaciones que les permiten comprender o mejorar mutuamente sus nociones y prácticas, además de aceptar con responsabilidad y tolerancia las investigaciones que sus colegas pudiesen realizar sobre la práctica docente institucional, nacional, internacional, etc.

Como alternativa útil y necesaria para la formación de los historiadores como investigadores antes que como docentes, archivistas o asesores con conocimientos en la ciencia histórica la investigación-acción puede contribuir a que estudiantes y profesores participen y colaboren activa, crítica y reflexivamente en la construcción y el mejoramiento de su currículo, su plan de estudios, los procesos de enseñanza- aprendizaje o las competencias profesionales, es decir, en el cambio o mejoramiento de las prácticas educativas problemáticas que impiden comprender o generar conocimientos, con lo cual:

“La enseñanza deja de considerarse como un proceso de adaptación o acomodación de la mente a las estructuras del conocimiento. Se contempla, en cambio, como un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de dar sentido a sus “situaciones vitales”. La mente “se adapta con” en vez de “adaptarse a” las estructuras del conocimiento”. “... Se considera el aprendizaje como la producción activa del significado y no como reproducción pasiva del mismo”⁵⁰.

¿Qué es investigar? (K. Popper). El hacer ciencia, el conocer a través de procesos investigativos orientados por un *método*, implicó desde la propuesta racionalista de R. Descartes la búsqueda de un conocimiento (informaciones interiorizadas) cierto y seguro, universal y necesario (la verdad), sustentado en la razón y sin desconocer el papel cultural que pudiese tener la religión o la moral en la adquisición y uso de esos conocimientos. La investigación científica nació con la idea de conocer la verdad para poder reflexionarla con el fin actuar

⁵⁰ ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata, 1991. Pág. 23

bien, para asumir una condición crítica como para dudar sobre lo dado por cierto.

La ciencia moderna fue concebida por los seguidores de los métodos científicos (deductivo e inductivo) y sus tendencias teóricas (racionalismo y empirismo) como “*un conjunto coherente de conocimientos relativos a ciertas categorías de hechos, de objetos y de fenómenos*”⁵¹ a partir de la aplicación de un proceso riguroso y planificado (método), aunque desde la antigüedad, y en especial desde las tendencias sensibles (Aristóteles) e ideales (Platón) de los griegos, se apeló a la sistematización de los conocimientos, a su reflexión, así como a su demostración metódica al compararlos, cuestionarlos o darles una utilidad instrumental (tecnología).

Resuelto históricamente *qué* era investigar por parte de los renacentistas e ilustrados, I. Kant y sus sucesores epistemológicos formularon *cómo hacer* que el método científico tuviese coherencia y validez hasta alcanzar la formulación de conceptos, teorías y leyes. Para Kant era necesario superar los conocimientos dogmáticos no experimentales (D. Hume) por una alternativa mediante la cual pudiese justificarse el tránsito de lo singular y contingente a lo universal y necesario, para lo cual sugirió la transición de los juicios *a priori* a los *a posteriori*, y los analíticos a los sintéticos, a través de un proceso metódico inductivo mediante el cual al *arriesgarse* la razón a conocer más allá (ilustración) de las intuiciones sensibles se podría llegar a enunciar ilusiones trascendentales.

Ese ideal de autoliberación epistemológica fue retomado por Popper al afrontar el neopositivismo inductivista del Círculo de Viena en el siglo XX, aunque introdujo un mecanismo de validez al cual denominó *criterio de falsabilidad*, según el cual el conocimiento era falso cuando sus premisas y evidencias al ser erróneas no lograban legitimar la validez de una teoría. Al retomar la reflexión continua del desarrollo científico Popper planteó así mismo la inexistencia de especializaciones en la reflexión filosófica pues en la práctica científica no es posible limitarse a solo una dimensión abstracta, absoluta e idealizada como era la reflexión lógica pretendida por los neopositivistas, quienes habían formulado a su vez los criterios de descubrimiento y de justificación en el ejercicio de la actividad científica. Criterios según los cuales los filósofos de la ciencia debían dedicarse exclusivamente a reconstruir lógicamente las teorías en tanto

⁵¹ NTUMBUA THSIPAMBA, Constantin. Un esbozo de filosofía de la ciencia. Un enfoque analítico-histórico acerca del saber riguroso (On line). En: <http://www.utm.mx/temas-docs>. (mayo-agosto 2003). Pág. 57-65

que los demás científicos debían hacerse cargo de los aspectos no lógicos o espaciotemporales de la misma.

Esos otros científicos, y en especial los científicos sociales, al no poder apelar a la lógica matemática empleada por las ciencias naturales debían tener por tanto una lógica propia para afrontar *cómo* realizar una investigación científica sin pretensiones dogmáticas ni metateóricas. Según Popper, una *Lógica de las Ciencias Sociales* era justificable además porque todos los cambios del saber científico traían consigo transformaciones en el saber y en la percepción que se tenía del mundo al cambiar en sus concepciones como en sus aplicaciones tecnológicas, lo cual hacía relativa toda pretensión de saber (teórico) absoluto o acabado. Esa variación en el conocimiento debía ser a su vez el resultado de problemas innovadores que cuestionaran problemas pretéritos, así como el conocimiento resultante debía ser cuestionado por nuevos problemas fruto de las contradicciones internas (explicaciones) y externas (hechos) del mismo⁵².

Los procesos de problematización y crítica del conocimiento concebido como válido conllevaban por tanto a la deducción de inferencias y premisas hasta llegar a conclusiones que podían ser verdaderas o por el contrario falsas, con lo cual quedarían falseadas a su vez las premisas (teoría crítica racional). Las conclusiones verdaderas derivarían a su vez en teorías o sistemas deductivos que continuarían siendo criticables y provisionales al ser tan solo aproximaciones a la verdad. La posibilidad de falsear los conocimientos para alcanzar una aproximación a la verdad contribuyó a su vez a la validación de conceptos y al desarrollo del componente teórico de las ciencias, en especial de las ciencias sociales, con un método y con metas objetivas y particulares a partir de la comprensión de las situaciones vivenciadas por los individuos en su mundo social e institucional así como desde el malestar cultural en general ante las contradicciones que genera la "ignorancia" de conocimiento científico.

Para los realistas científicos la ciencia describe, explica y predice el mundo real más no el ideal, siendo la verdad sobre el mismo validada desde los problemas y experiencias que se plantean a la realidad. Ello implica a su vez que la ciencia y sus contradicciones teóricas no se constituyan en un instrumento predictivo de la realidad a partir de modelos matemáticos indemostrables pues en sí mismas ellas contribuyen a aproximarse a la verdad, a la explicación de la estructura del mundo, aunque con un éxito moderado, contrastable e incluso falseable.

⁵² POPPER, Karl. Cap. 5: La lógica de las Ciencias Sociales. En: _____. En busca de un mundo mejor. Barcelona: Piados, 1994. Pág. 91-111

A diferencia de los neopositivistas para quienes la teorización científica debía hacerse sobre los fenómenos concretos y espaciotemporales o las entidades abstractas y sin definición espaciotemporal, la propuesta epistemológica de Popper se asocia con una *tercera* tipología de las teorías científicas según la cual es necesaria un ejercicio interpretativo de carácter metahistórico sobre teorías previas, ocupando así un punto intermedio entre las teorías cuyo nivel descriptivo solo se preocupan por los hechos descubiertos y las teorías cuyo nivel alcanza la invención de ficciones. Una teoría científica sería en si misma una “estructura interpretativa” a partir de la cual las teorías no estarían determinadas por el dominio que se tuviese de los datos, ni existirían teorías específicas para campos específicos del conocimiento.

La lógica de las ciencias planteada por Popper implicó a su vez hacer una correlación entre los datos obtenidos metodológicamente, las construcciones conceptuales y la valoración de las consecuencias del modelo construido, es decir, una verificación deductiva de ese conocimiento que conllevarse a una *fase práctica o empírica* de los mismos a semejanza de los avances metodológicos y epistemológicos alcanzados previamente por S. Freud a través del psicoanálisis.

El para qué de la investigación científica desde la propuesta epistemológica de K. Popper además de estar asociada con la teorización y la validez del conocimiento se centra en la aceptación del “errar” como condición inherente a toda investigación científica. El error conlleva a asumir la posibilidad perfecta del éxito, así como a tener conciencia de los procesos de perfectibilidad investigativa de las teorías como de las prácticas, así como se obtiene conciencia de que no existe una verdad acabada ni una teoría o constructo absolutamente válido porque el conocimiento científico está sujeto al *ensayo y al error*. La objetividad de las teorías y leyes científicas conllevan por tanto a la libertad de los juicios subjetivos sobre esos mismos conocimientos, así como no se puede olvidar que la pretensión de objetividad es el resultado del acuerdo de validez entre subjetividades. De allí que para Popper sean a su vez ideales epistemológicos el alcanzar la autoliberación a través del conocimiento, así como coexistir en una sociedad pluralista y pacífica basada en la razón y no en las emociones y las pasiones en donde sea posible contrastar el conocimiento dado como válido⁵³.

⁵³ SILVA ROJAS, Alonso. Aspectos esenciales del pensamiento ético-político de Popper y sus fundamentos epistemológicos. En: UIS. Semana del Pensamiento filosófico, Popper: los grandes debates del Siglo XX. Año 3, No. 3 (Oct. 2002). Pág. 143- 158

La liberación epistemológica planteada por Kant y Popper conllevó a su vez a que en la “Sociedad Abierta” y democrática del conocimiento los individuos pudieran asumir una condición político-racional asociada con la adopción de responsabilidades y decisiones racionales, la participación en el intercambio y la cooperación con los demás miembros de la sociedad, el desarrollo de la propia iniciativa y la independencia en el intercambio cognitivo y cultural, la apertura a un espíritu crítico para analizar y contrastar las teorías y los mitos, y ante todo el poder desarrollar la capacidad de resolver problemas al pensar claro, apelar a la experiencia y alcanzar acuerdos.

¿Por qué investigar? (D. Ausubel). Las connotaciones científicas y sociales de la investigación se han constituido a su vez en el fundamento de las teorías del aprendizaje contemporáneo a partir de las cuales los docentes tienen el compromiso de generar en sus estudiantes inquietudes más no certezas sobre la realidad (física y mental) a través de los procesos de enseñanza e inducción a la vida profesional, así como los estudiantes tienen la libertad de poder adquirir o construir por sí mismos nuevos significados y valoraciones asociables a su estructura cognoscitiva (aprendizaje significativo⁵⁴), a lo que ya saben.

La investigación se constituye a su vez en una estrategia recurrente para contribuir en esos procesos cíclicos de construcción del *saber* al incitarse al estudiante a cuestionar y reevaluar permanentemente los conocimientos que desde los primeros años de su escolaridad ha dado por ciertos, al problematizar su realidad, al constituirse en el actor principal de la síntesis del conocimiento, y al responsabilizarse de la proyección, planeación y consulta de la experiencia, las conclusiones y las construcciones teóricas de los científicos y pensadores que han abordado esos mismos problemas con profundidad a través del tiempo. Investigar es por tanto un proceso permanente de autoaprendizaje, descubrimiento⁵⁵, transformación y resignificación de la realidad que contribuye a reestructurar permanentemente los roles y los saberes cosificados de la educación al pasar el docente a ser un orientador de procesos después de haber sido (en asocio de su texto-guía) el centro de la verdad y el saber. A través de la investigación el estudiante logra a su vez liberarse de la prisión del aula, el pupitre y el tablero para pasar a ser un sujeto activo y conciente de sus capacidades y limitaciones quien busca en múltiples espacios las informaciones para

⁵⁴ AUSUBEL, D. NOVACK, J. HANESIAN, H. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988. Pág. 48

⁵⁵ *Ibíd.* Pág. 64

responder a sus preguntas de acuerdo a su menor o mayor validez⁵⁶, que informa de sus avances para ser evaluado y reconocido, así como proyecta la utilidad y posibilidades científicas y profesionales que puede tener la profundización, falsedad y contraste de sus preocupaciones temáticas al ser su principal preocupación el transformar sus planteamientos "... en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él"⁵⁷.

La investigación da garantía al estudiante de su conocimiento como del saber acumulado por su civilización, reduce los costos que traen al alma⁵⁸ el repetir verdades incomprendidas que no reflejan sus intereses, significados o preocupaciones personales, lo compromete y responsabiliza con los problemas, el método y las conclusiones a las que puede llegar, así como lo incita a su propia emancipación ante las ideologías cognitivas, la certidumbre íntima, la indiferencia productiva y el conformismo profesional en los cuales fueron educados sus padres y docentes. El estar en una permanente búsqueda de la "verdad" a través de múltiples opciones metodológicas y documentales propicia la proyección crítica de las generaciones en crecimiento frente al despotismo científico y cultural de las precedentes, lo aparta de la sumisión instrumental como máquina acumuladora de informaciones y técnicas a repetir o ejecutar, y lo reubica en el mundo de la vida para delinear su propio proyecto de existencia.

Los conocimientos no se transmiten ni se heredan porque son el resultado de la interiorización de las experiencias que se alcanzan sobre los mismos⁵⁹, de la validación individual de las experiencias universales. Cuando el estudiante experimenta o reflexiona por sí y en sí las experiencias dadas como ciertas o útiles por su civilización logra conocer, puede estar seguro de tener un referente de conocimiento específico sobre su mundo, pero cuando sólo asimila y acomoda⁶⁰

⁵⁶ CASTORINA, José Antonio. Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En: BAQUERQ, R. y otros. Debates constructivistas. Argentina: Aique, 1998. Pág. 22

⁵⁷ AUSUBEL, D. Et. al. Op. cit. Pág. 65

⁵⁸ RUMPF, Horst. Los conocimientos nos pueden transmitir a otros como informaciones (Sobre la capacidad de decir la verdad y sobre la adquisición del saber existencialmente importante). En: Educación de aportaciones alemanas. Vol. 45, 1992. ?. *Sección: ¿Qué es lo que cuesta la información rápida?*

⁵⁹ ASTOLFI, Jean-Pierre. Aprender en la escuela. Chile: Dolmen, 1997. Pág. 68-69

⁶⁰ PIAGET, J. El punto de vista de Piaget. En: PUCHE, Rebeca. GILLIÉRON, Christianne. ¿Volver a Piaget?. Cali: Universidad del Valle, 1992. Pág. 118-120

estímulos e informaciones en la multidimensionalidad de su memoria⁶¹ y como parte de la imposición o sumisión al docente, los medios de comunicación o la sociedad, se hace por el contrario dependiente de pensamientos, sentimientos y experiencias prestadas e incomprensibles, de ilusiones inertes e incuestionables, y de modelos de vida ajenos o sujetos a las determinaciones de otros.

Cuando las instituciones educativas niegan el derecho del estudiante a investigar por sí mismo, cuando los estudiantes su subyugados a cumplir con el ritual temporal de la clase, a profesar los dogmas revelados por los autores que harán posible el milagro de una nota aprobatoria o a venerar la sacra autoridad del docente (aprendizaje por recepción), cuando se obliga a los estudiantes a renunciar al uso de su tiempo para indagar y obtener respuestas particulares sobre el mundo, si se le condiciona a estar ausente del constante ejercicio hipotético-deductivo que requiere el proceso de formación del conocimiento científico, etc... se llega inevitablemente al desconocimiento de la disciplina que se estudia⁶², a la incapacidad de formular interrogantes sobre los saberes cosificados dados por ciertos, así como a la parálisis cognoscitiva de estudiantes y docentes al no poder *“percibir ellos mismos el mundo y para probar ellos mismos con una atención reflexiva, investigadora y bajo su propia responsabilidad y no por mandato del currículo”*⁶³.

El aprendizaje que incita a descubrir por medio de la investigación o resolución de problemas condiciona de forma favorable al docente a sustituir su condición de transmisor y regulador de *informaciones* por el de guía y orientador de procesos basado en los *conocimientos* y experiencias revaloradas a lo largo de su vida, contribuyendo así a que las generaciones que le sucedan logren contrastar, teorizar y difundir el *saber* resultante de esa acumulación inacabada de procesos, reflexiones y validaciones teóricas.

Sin imponer su autoridad delegada ni apelar al castigo de la nota el docente que incita y propicia la investigación en el aula como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje cumple con la tarea fundamental de guiar a los estudiantes *desde las limitaciones de su experiencia* sobre los aspectos a favor y en contra de los caminos metodológicos y las estrategias que se podrían seguir. A los estudiantes corresponde a su vez elegir responsablemente los caminos

⁶¹ DE VEGA, M. Procesamiento de información. En: Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza, 1993. *Sección: Memoria.*

⁶² ASTOLFI, J. Op. cit. Pág. 76

⁶³ RUMPF. H. Op. cit. *Sección: “...un sentimiento de la naturaleza por tanteos del conocimiento”*

que más se asemejan a sus intereses, gustos o preocupaciones, así como reconocer los riesgos que tendrán que afrontar al transitarlos durante su trasegar cognoscitivo y profesional.

La investigación como estrategia del aprendizaje significativo por descubrimiento contribuye a la construcción renovadora de conocimientos (tanto cuantitativos como cualitativos) que requieren ser comentados, esclarecidos, defendidos, transformados y reconsiderados a través del tiempo, ofrece innumerables oportunidades para alcanzar experiencias intensas y extensas traducibles en nuevas formas de saber de carácter físico (experimentos) y mental (abstracciones), así como previene de las consecuencias de la indiferencia cognoscitiva y el desarraigo discriminador de las sociedades informadas o la entrega existencial a *una pesadez espiritual semejante a la muerte*⁶⁴.

¿Para qué investigar a quiénes investigan? (J. Elliot). Los procesos significativos de investigación, resolución de problemas y descubrimiento de estrategias y respuestas por los estudiantes requieren ser estudiados e investigados por los mismos estudiantes, por los docentes a cargo de esos estudiantes, así como por docentes preocupados en comprender y mejorar las concepciones y tendencias de sus colegas. Es por ello que la enseñanza y el aprendizaje por medio de la investigación están condicionados a ser un proceso permanente e integral de reflexión y construcción del saber a través de la interacción y la participación activa de estudiantes, profesores y autoridades o especialistas de cada uno de los campos de estudio (grupos interdisciplinarios).

Las ciencias sociales a diferencia de la experimentación monometodológica de las ciencias naturales también requieren la adopción de procesos de aprendizaje activo de carácter dialéctico asumidos por las ciencias de la educación, a partir de los cuales el significado y la pertinencia de las estructuras del conocimiento se reconstruyan en la conciencia histórica de cada uno de los individuos que hacen parte de la sociedad al dar sentido a sus situaciones vitales ya que la mente tiende a “adaptarse *con*” y no a “adaptarse *a*” las estructuras⁶⁵.

El aprendizaje es una producción activa de significados más no una reproducción pasiva del mismo. Es por ello que el docente además de investigar para su mejoramiento disciplinar como profesional de un campo específico del conocimiento debe a su vez investigar cuáles son

⁶⁴ *Ibíd. Sección: Instrucción arraigo* (Citando a Simone Weil)

⁶⁵ ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Op. cit. Pág. 23

los problemas y las características de los procesos pedagógicos que bajo su responsabilidad ocurren al interior de cada grupo de estudiantes al cursar una asignatura. Cuando el docente logra reflexionar y buscar solución a los procesos pedagógicos que en ella se dan puede lograr a su vez una mayor participación y colaboración de los estudiantes, puede orientar mejor el desarrollo de los ejercicios investigativos disciplinares asignados o asumidos por los estudiantes, así como fomenta el espíritu de integración y reconocimiento a la vida y las acciones de los miembros que hacen parte de su comunidad científica.

El aprendizaje como resultado de los procesos de enseñanza que incitan a la indagación, el descubrimiento y solución de problemas internos (del aprendizaje) y externos (de la disciplina) de cada asignatura siguiendo pautas metodológicas comunes, se manifiesta así mismo con productos activos e inacabados que reflejan a su vez las capacidades humanas para abordar todos aquellos aspectos que tienen importancia en la vida de estudiantes, docentes, directivos, etc.

El docente-investigador que apela a la enseñanza activa para mejorar los aprendizajes no deja de ser un agente educativo en proceso de formación ya que está dispuesto a aprender y a equivocarse con sus estudiantes, logra relacionar desde su *“actividad capacitadora”* a las estructuras públicas o institucionales de conocimiento con los intereses y las subjetividades particulares, y se centra en el proceso cualitativo de formación antes que en el producto cuantitativo de instrucción y promoción al tener claro que la pedagogía es un proceso reflexivo. De tal modo, su principal preocupación es la de *“activar, comprometer, desafiar y extender las capacidades naturales de la mente humana”*⁶⁶ como parte de un proceso pedagógico continuo y reflexivo, guiado más no condicionado por los conocimientos, conceptos y destrezas predeterminados en un currículo al ser necesario guiar el proceso desde la búsqueda de significado (visión) y experimentación (misión) cognitiva que preocupa grupal o individualmente a los estudiantes⁶⁷.

La investigación-acción como una propuesta de investigación flexible basada en la teorización y la solución de los problemas de aprendizaje que incidían desde las aulas en los procesos de investigación y formación disciplinaria, profesional o laboral al consolidarse y perfeccionarse en Inglaterra logró expandirse a todo el mundo como una alternativa de enseñanza y aprendizaje que motiva a estudiantes, docentes, directivos y docentes externos (invitados o de equipos interdisciplinarios) a buscar soluciones realistas y de acción frente a los

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ *Ibíd.* Pág. 24

problemas cognitivos u organizacionales al interior del aula o la institución a partir de un proceso de investigación continua y transformadora de la realidad, preservando así los postulados del psicólogo social norteamericano Kurt Lewin quien concibió necesario investigar para actuar⁶⁸.

Por “*investigación*” se entendió desde la tradición occidental la producción metódica de conocimientos verdaderos así como por “*acción*” se entendió la actitud permanente e intencional de inconformidad con el conocimiento alcanzado, para lo cual se podía apelar a la falsabilidad (K. Popper), la crítica (Escuela de Frankfurt) y la colaboración (J. Habermas) entre esos conocimientos, lo cual conllevaba a su vez a que el objeto de estudio de toda investigación perteneciera a la realidad y contribuyera a mejorar activamente esa misma realidad.

El docente-investigador debía actuar en la realidad y apropiarse de las acciones de los investigados a través de un proceso inacabado en el cual el conocimiento dado por cierto requería ser cuestionado al no lograr satisfacer nuevos problemas, lo cual llevaba a plantear nuevas hipótesis y acciones (avance), las acciones elegidas propiciaban transformaciones (cambios), constituyéndose esas hipótesis y acciones en nuevas fuentes de conocimiento (generalizaciones) que conllevarían a nuevos cuestionamientos-insatisfacciones-hipótesis-acciones y conclusiones (reflexión crítica y regeneradora) como parte de un ciclo en espiral e inacabado donde los sujetos y objetos de investigación (directivos, docentes, estudiantes, comunidad educativa, etc) son personas que se encuentran en permanente interacción y comunicación, siendo sus resultados y conclusiones reflejo de la participación y el compromiso permanentes sin dogmatismos y con la predisposición a la retroalimentación.

La enseñanza a partir de ciclo investigativos se constituye a su vez en una forma *cooperativa* de investigación educativa y ésta a su vez en una forma de aprender y enseñar⁶⁹ entre el investigador y los investigados en su condición dual de co-investigadores. Ello implica por tanto una reflexión permanente acerca de las prácticas pedagógicas sin hacer separaciones entre enseñanza, investigación y desarrollo del currículo, ni tener que excluir de la reflexión los conceptos existentes durante el proceso de aprendizaje sobre “*la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, así como el contexto institucional y social de sus prácticas*”⁷⁰.

⁶⁸ Ibíd. Pág. 88

⁶⁹ Ibíd. Pág. 45

⁷⁰ Ibíd. Pág. 27

La propuesta teórica de L. Stenhouse retomada por J. Elliot llevó a su vez a definir el objetivo de las ciencias humanas en la enseñanza y para la enseñanza, incluida la Historia, según el cual su tarea era el “*desarrollo de la comprensión de las situaciones sociales y actos humanos y las controvertidas cuestiones que suscitan*”⁷¹, lo cual representaba en términos prácticos al diálogo entre estudiantes y docentes acerca de las cuestiones controvertidas, no imponer los docentes su opinión apelando a su autoridad, concebir investigaciones para la resolución de conflictos y no para la instrucción, así como el profesor al fomentar el dialogo debía ser el responsable de la calidad y el nivel de aprendizaje esperados al tratar la información a través de relaciones directas o dialécticas entre leer-dialogar-comprender.

Elliot estableció a su vez que el objetivo fundamental de la investigación-acción consistía en “*mejorar la práctica en vez de generar conocimientos*”, lo cual implicaba subordinar el producto de la disciplina al proceso de aprendizaje, así como implantar e implementar entre los miembros de la comunidad educativa los valores que constituían los fines de esa misma práctica, los cuales se manifestarían a su vez como cualidades intrínsecas de ese mismo hacer y como resultados educativos a través del proceso de aprendizaje seguido por cada alumno.

La Investigación-Acción al fomentar la reflexión simultanea entre procesos y productos fue a su vez denominada como “*práctica reflexiva*” por Donald Schön, pues a través de ella se hacía una traducción de los valores en fines y éstos en formas concretas de acción sometidas a un proceso continuo de reflexión dirigida, que la constituían al mismo tiempo en una filosofía práctica. Ello conllevó a su vez a algunos investigadores educativos del Reino Unido a adoptar la “investigación-acción” como un paradigma alternativo de investigación con el fin de apoyar la “*reflexión ética en el dominio de la práctica*”, a renunciar a la racionalidad técnica y por ende a rechazar el paradigma positivista de la relación causal entre medios y fines denunciada por Popper, según la cual se debía fomentar la investigación entre los estudiantes y realizar investigaciones sobre los avances de los estudiantes con el fin de controlar su aprendizaje pero sin tenerse en cuenta “*la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje*”⁷².

Los docentes que implementaron la investigación-acción para fomentar la búsqueda de solución a los problemas cognoscitivos por parte de los mismos estudiantes, que investigaron a esos estudiantes durante su proceso de mejoramiento y que además se dejaron investigar y evaluar

⁷¹ Ibíd. Pág. 29

⁷² Ibíd. Pág. 70

por otros docentes, lograron perfeccionar su práctica al emplear satisfactoriamente sus capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, lograron encontrar un equilibrio entre teoría y práctica, así como lograron la unificación de los procesos de investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional.

Esas experiencias trasladadas a la experiencia universitaria requerirían un diálogo comprensivo entre docentes y estudiantes al ser colegas de la misma profesión, así como una mutua sabiduría práctica (experiencias profesionales) que no se almacene en la mente *“como un conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesados de forma reflexiva”*⁷³, los cuales han de reactivarse en la medida que se requieran de cambios e innovaciones.

La investigación-acción como un proceso flexible de reflexión sobre la práctica y desde la práctica contribuye además a unificar procesos considerados independientes como el de la enseñanza con el currículo, la evaluación, la investigación o el desarrollo profesional al formularse y comprobarse hipótesis específicas, lo cual le permite constituirse en una *“concepción unificada de práctica reflexiva educativa”* a través de actividades jerárquicas y cooperativas. Aunque para ello se deben cumplir tres condiciones mínimas como son:

*“...la primera, que un proyecto se haya planteado como tema una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento: la segunda, que dicho proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades implantadas e interrelacionadas sistemática y autocríticamente; la tercera, que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad”*⁷⁴.

Al relacionarse la “experimentación” de las ciencias sociales con las acciones sociales de las prácticas pedagógicas se contribuye a dar respuesta a problemas sociales, a promover cambios sociales, así como se generan nuevas alternativas de conocimiento teórico, metódico y descriptivo. Así, el *“Paradigma Crítico Reflexivo”* en el cual se sustentó la investigación-acción al comprender a los sujetos actuantes, participantes e investigados desde lo que hacen, cómo lo

⁷³ Ibíd. Pág. 71

⁷⁴ CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1988. Pág. 177

hacen, por qué lo hacen y las consecuencias de sus acciones (problemáticas o inaceptadas, susceptibles o modificables, prescriptivas o prácticas), permitió reconocer a su vez que su propósito era *descriptivo-exploratorio* al dar solución a los problemas diagnosticados y planteados sin posturas ni definiciones previas como por partir de la práctica y el contexto de los objetos sociales de estudio con el fin de expresar una interpretación (investigación cualitativa) o explicación (investigación cualitativa) acerca de lo que ocurre desde la subjetividad del investigador como del investigado.

A ello se sumarían otras características como el ser una investigación “participativa (democrática), molar (no se aíslan variables sino que se analiza todo el contexto: holismo metodológico), emergente (en cuanto se da paso a paso, sin un plan estricto), que tiende a prescindir de técnicas y procedimientos cuantitativos incorporando las cualitativas como entrevistas en profundidad, focus group, observación e historias de vida, entre otras”⁷⁵, así como la busca diversidad de miradas, interpretaciones y técnicas (Triangulación).

¿Cómo investigar-actuando en historia?(A. Pérez). El historiador como científico pretende ser un profesional universitario formado teórica, metódica y técnicamente en las ciencias sociales para ser capaz de pensar, interpretar y analizar los fenómenos sociales acontecidos en un tiempo, espacio y contexto cultural específico a través de un proyecto de investigación delimitado, para lo cual se constituyen en especialista de temas y problemas específicos del “pasado” con connotaciones interpretables en el presente. Cuando logra liberarse de esa pretensión objetiva y positivista al insertarse en el mercado laboral como docente, auxiliar o asesor reconoce la condición dual de la Historia como *ciencia y como arte*, al ser imposible exigir a sus practicantes que abandonen de pensamiento o acción *sus preferencias particulares*, o que dejen de ser lo que son, pues nadie puede despojarse de su personalidad ni pretender estudiar el pasado ignorando inocentemente su propio pasado⁷⁶.

Su formación profesional con pretensiones científicas lleva implícita la condición de teorizar para poder justificar el ejercicio social de una práctica, así como requiere que de la práctica surja una reflexión y

⁷⁵ CORTES GÓMEZ, Wilson. LEIVA MILANÉS, Patricio. La investigación-acción. (On line). Disponible en Internet vía: http://www.ced.ucn.cl/seminario_taller/temas/investigacion. Tamaño: 21 KB. Tipo: HTML.

⁷⁶ CORCUERA DE MANCERA, Sonia. Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. Pág. 7

conceptualización permanente que contribuya en la teorización del aprender, del hacer y del ser a través de una relación entre *teoría-práctica y práctica-teoría*⁷⁷. La interpretación de la realidad, y en especial de la realidad acontecida, implica entonces una actividad práctica racional, técnico-instrumental y ética acorde con los componentes teórico, metódico y técnico de toda ciencia social.

Todo proceso educativo e investigativo está encaminado a ser planificado por medio de unos objetivos, a orientarse en su ejecución a través de la obtención de resultados observables, y ante todo, a ser finalizado por medio de conclusiones e interpretaciones de la realidad que si bien son resultados intangibles resultan significativas para el estudiante-investigador, para el profesor-orientador y para la sociedad en general como receptora de los valores y principios reflexionados, temporalizados y redimensionados de acuerdo a los temas y problemas de investigación.

El tiempo de los estudiantes-investigadores debe ser orientado por el docente al reflexionar acerca del tiempo acontecido o el que acontece, en la planeación de actividades y acciones prácticas acordes con los temas y problemas de investigación que les resultan significativos por su innovación, interés particular o el agrado que les produce los mismos, los cuales sin descartar los lineamientos temáticos de la asignatura que se cursa, la justificación teórico-conceptual de las interpretaciones a realizar o la rigurosidad metodológica para recolectar y sistematizar las informaciones que serán obtenidas deben conllevar a la revaloración de los fines, los hechos y los principios éticos de un fenómeno, tiempo o espacio específicos como resultado de los resultados y las posiciones particulares del estudiante sin estar condicionado a producir eficientes, observables y cuantificables páginas de información referenciada que cumplan con la formalidad metodológica de ser objetiva, sistemática y acorde con la construcción narrativa tradicional.

La pretensión de incrementar el conocimiento y aproximarse a la realidad social no es posible de alcanzar si se restringen los procesos de investigación, de hallazgo de ese conocimiento, por estar basados en la crítica y la creatividad de quien se atreve a pensar por si mismo (Kant), de aquel que se niega a los regímenes de memorización de contenidos inútiles o la elaboración de trabajos de clase insignificantes, que si bien se constituyen en productos cuantificables de la productividad alcanzada en una asignatura no representan a los futuros

⁷⁷ PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En: ELLIOTT, J. La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata, 1994. Pág. 10

profesionales sino a los instrumentos de un docente dogmático regido por un modelo (proceso-producto) de investigación cuya única pretensión es la de justificar la nota asignada a cada resultado parcial y observable.

Educación aprendiendo, investigar actuando, o teorizar practicando y viceversa, son el resultado de procesos que deben ser concebidos, reflexionados, acordados e investigados durante el transcurso de cada asignatura, de los bloques o niveles de asignaturas de cada programa, e incluso a través de los proyectos de investigación seguidos a lo largo del ejercicio profesional de cada estudiante. Es por ello que la práctica pedagógica no puede estar limitada a cortes evaluativos temporales (exámenes parciales) que sólo midan la acumulación de conocimientos impartidos hasta ese momento y que no faciliten o promuevan “*un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad educativa*”⁷⁸ (ejercicios de investigación).

Investigar-actuando implica por tanto lograr un proceso de reflexión permanente a un mismo problema de investigación, el no desfallecer en el ejercicio metodológico de recolectar y sistematizar información que reafirme las hipótesis planteadas, así como garantizar una heteroevaluación e intercambio grupal continuo sobre los avances investigativos alcanzados por medio de la presentación de propuestas, la preparación de ponencias, la participación en mesas redondas, la redacción de informes publicables, la defensa de hipótesis y argumentos a través de debates y seminarios, la elección de los mejores informes finales, etc. que contribuyan a motivar al estudiante a adoptar una posición intelectual ante los demás miembros de su grupo al compartir sus ideas, indagaciones y posiciones, a estar abierto a las críticas, pareceres y sugerencias, o a reafirmarse en los valores y criterios actitudinales con los cuales ejercerá su labor profesional.

Cuando la actividad educativa se constituye en la elaboración y experimentación personal de un proyecto dirigido sobre un tema o problema específico de su disciplina o sobre cómo aprende y aplica esa disciplina no solo se logra que el alumno comprenda mejor los temas y problemas planificados en la asignatura al abordarlos de forma particular, pues implícitamente se está logrando, según L. Stenhouse⁷⁹, su **entrenamiento** al desarrollar habilidades investigativas, su **instrucción** al tener que incrementar y contrastar informaciones para poder llegar a afirmaciones y conclusiones cognitivas específicas, su **iniciación** al adoptar las normas y

⁷⁸ Ibíd. Pág. 12

⁷⁹ Ibíd. Pág. 13

valores propios de la ética profesional de su oficio, y su **inducción** a los temas, problemas, autores y contenidos que harán parte de su estructura de pensamiento como el profesional, el docente, el estudiante de postgrado, etc., que estará capacitado para hacer sus propias construcciones y elaboraciones conceptuales, cognitivas y metodológicas.

El estudiante al investigar problemas particulares de su entorno con perspectivas de futuro y con cuestionamientos acerca de su “pasado” logra a su vez realizar un proceso activo a través del cual logra *aprender a conocer* y comprender aquello le resulta significativo o útil para su ejercicio profesional futuro, *aprende a hacer* al poner en práctica las teorías, conocimientos, métodos y técnicas de su profesión, *aprende a vivir* con los miembros de su comunidad científica y con los demás miembros de la sociedad, y *aprende a ser* un profesional, ciudadano y ser humano al concluir su proceso formativo con un pensamiento autónomo y crítico con el cual es capaz de “*elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida*”⁸⁰.

La investigación permanente como proceso de instrucción y formación orientado por el docente de común acuerdo con los estudiantes contribuye a su vez según S. Kemmis a transitar de la *comprensión reconstructiva simple* a la *comprensión reconstructiva global* en un proceso mediante el cual se parte de la mutua comprensión de los conceptos e ideas que se tienen sobre un tema o problema para llegar finalmente a emplear significativamente la información de acuerdo a las ideas y procedimientos claves que se han construido a través de la lectura, la reflexión y la práctica. Ese proceso supone a su vez el tránsito entre la dependencia a las construcciones disciplinares y las explicaciones cognitivas del docente a la “*capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevas y originales interpretaciones que enriquecen y transforman el significado anterior*”⁸¹, de acuerdo a las preguntas y las necesidades cotidianas, ya sean individuales, grupales o colectivas.

La descentralización de los procesos de enseñanza-aprendizaje del docente en los estudiantes conllevan a su vez a que el docente no solo se ocupe de hacer un seguimiento individual a los procesos de investigación-acción de los estudiantes, pues a través de las actividades de interacción cognitiva dentro del aula (ponencias, conferencias, debates, mesas redondas, exposiciones, etc.) puede desarrollar un proyecto de investigación específico acerca de los

⁸⁰ DELORS, Jacques. Op. cit. Cap. 4

⁸¹ PÉREZ, A. Op. cit. Pág. 14

procesos y prácticas de instrucción, formación e interacción entre investigadores a fin de mejorar las estrategias metodológicas del curso, como para “*elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención*” de los individuos como personas, estudiantes, investigadores y futuros profesionales.

El docente renuncia a su condición *instrumental* de difusor de ideas y conocimientos bajo el engañoso velo de autoridad científica en el área de conocimiento que se le asigna “dictar” para pasar a ser un investigador dispuesto a escuchar los argumentos y refutaciones a sus ideas y procedimientos por los estudiantes (a observar y ser observado), así como para estar dispuesto a deliberar y coevaluarse cooperativa y dialécticamente mediante la reflexión y el dialogo continuo. Es por ello que su *saber hacer* queda condicionado a su vez a alcanzar un *saber pensar e investigar* desde su práctica docente, desde su capacitación teórico-metodológica y desde la proyección dada a las conclusiones obtenidas en sus investigaciones al difundir sus informes entre la comunidad académica, como al rediseñar, desarrollar y evaluar los planes de estudio de cada área bajo la consigna de que puede aprender al ejercer la enseñanza, enseña porque se encuentra en un proceso inacabado de aprendizaje, así como puede comprender cuando permite que los demás comprendan. De allí que el principal reto del docente como investigador-activo sea el poder hacer “*una auto-reflexión crítica con un mínimo de auténtica expresión práctica*”⁸² pues no sólo se requiere estar dispuesto a reflexionar críticamente sus prácticas ya que ello es una actividad intrínseca de su oficio mediada por el positivismo o el institucionalismo. Es necesario adoptar una actitud de reflexión, experimentación y aplicación de las ideas en la práctica a partir de una fundamentación teórica, una interpretación metodológica, una intervención del mundo real y una evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) continua y crítica de los resultados.

¿ Por qué es necesaria la investigación – histórica- integral?. El compromiso de los docentes-historiadores en la construcción de saber acerca de los hombres en contextos espacio-temporales acontecidos con perspectiva de presente, en función de la vida gremial profesional y para la convivencia en general por medio de proceso integrales caracterizados por la necesidad de enseñar-aprendiendo a la par de los estudiantes, les condiciona ineludiblemente a presentar ante la

⁸² CARR, Wilfred. ¿Qué ha pasado con la investigación-acción?. En: _____. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ed. Morata, 1996. Pág. 141

comunidad educativa sus logros académicos, a participar en la concreción de los logros institucionales, y en especial a involucrar a los estudiantes, acudientes y aliados educativos en la investigación como parte de sus responsabilidades disciplinares, gremiales y académicas.

El docente del siglo XXI concebido desde mediados del siglo XX por los pioneros de la *investigación-acción* es un profesional que asume que los procesos de investigación que emprende pueden contribuir a la generación de nuevos conocimientos así como a hallar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para su ejercicio docente. Ello implica por tanto un proceso dual de investigaciones por medio del cual a la par de innovar en las competencias cognoscitivas y laborales de su disciplina o campo de estudio debe adelantar estudios específicos por medio de los cuales se identifiquen y encuentren soluciones a las dificultades propias de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias procedimentales y actitudinales que se requieren para el ejercicio profesional o docente de esa misma disciplina.

Docentes y estudiantes están llamados por tanto a investigar en común acerca de lo investigado (innovación de la disciplina profesional) e investigar acerca de cómo se investiga (reflexión del aprendizaje profesional). De allí que investigar “fuera” del aula de clases sea asociable con la construcción del conocimiento científico propio de una *disciplina* e investigar “en” el aula esté asociado con la construcción de saber docente para la transformación permanente de las prácticas de instrucción y los procesos de formación de los estudiantes que serán sometidos a los conocimientos de esa disciplina.

De tal modo, la investigación en el aula permite reconocer y afianzar las competencias que son necesarias de afianzar entre los futuros innovadores del conocimiento disciplinar a través de espacios alternos a las aulas (laboratorios, campamentos, archivos, fábricas, etc). Esos estudiantes al realizarse profesionalmente podrán a su vez contribuir en el mejoramiento cognoscitivo y pedagógico de la disciplina al formular los procedimientos y las estrategias más útiles para que sus hallazgos e innovaciones sean divulgados, comprendidos, aprendidos o mejorados entre las nuevas generaciones de profesionales.

Investigar se constituye por tanto en un acto permanente de intercambio y realimentación de lo aprendido de manera externa (con la comunidad científica nacional e internacional) e interna (con la comunidad educativa institucional) que condiciona al docente a ser un sujeto coherente que asume en la práctica su condición de aprendiz que enseña y de investigador que se preocupa en cómo poder mejorar los procesos y las prácticas de aprendizaje o autogestión de sus estudiantes a fin de solucionar los problemas teóricos y prácticos de su

disciplina, además de ser un actor social que interviene y procura mejorar las condiciones de vida (figuradas o reales) de su entorno sociocultural a través de acciones reflexivas, participativas, cooperativas o colaborativas plenamente comprometidas con las comunidades que inciden en su desarrollo profesional.

La investigación teórica-práctica debe incitar con sus hipótesis y conclusiones a la acción de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la investigación práctico-teórica debe promover la búsqueda de soluciones razonadas a partir del contraste entre los saberes colectivos. Con lo cual, al afrontarse las causas de los problemas se propicia la reflexión crítica y teorizante de carácter permanente que conlleva a un cambio continuo en pro del mejoramiento de la calidad del proceso educativo como del conocimiento universal.

Investigar implica por tanto integrar *“el saber con el saber hacer para cambiar, para mejorar”*⁸³, asumiendo a su vez que de ser posible a través del aula poder *“detectar los problemas más significativos en la calidad del proceso educativo”* también a través de ella es posible identificar las causas de los problemas que traen consigo las fallas de ese proceso para la disciplina (mundo de la ciencia) como para la comunidad en general (mundo de la vida). La sociedad se refleja a través del aula al requerirse soluciones realizables, así como el aula se debe proyectar con soluciones, acciones y alternativas de cambio.

Docentes, estudiantes y demás sujetos educativos se constituyen por lo tanto en investigadores y por ende en agentes de acción (asistencial, solidaria o transformadora) y cambio social estructural, siendo validada cada investigación tan sólo por la acción⁸⁴ que como grupo académico y a su vez como grupo de reflexión e intervención logran concluir a partir de técnicas y ciclos de investigación caracterizados por fases activas de reflexión, planificación, acción-observación y reflexión renovadora partiendo del interior de cada comunidad estudiada.

La autogestión analítica, operativa, lógico-transformadora y crítica asumida participativa o colaborativamente por los propios afectados los responsabiliza de sus acciones de aprendizaje, en especial de su proceso de aprender a aprender, así como al dar valor a las acciones y a los actores que propician los cambios dentro y fuera del aula. Los docentes a través de esos procesos de formación logran incrementar a

⁸³ GARCÍA, J. Eduardo. GARCÍA, Francisco F. Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. ?: Diada Editora, ?. Cáp. 1 y 2. En: ARBELÁEZ DE MONCALEANO, Ruby. Comp. Investigación en el aula. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004. Pág. 9

⁸⁴ Ibíd. Pág. 13

su vez su desarrollo profesional al mejorar su ejercicio pedagógico con la interrelación innovadora de la teoría y la práctica, al reflexionar acerca de su quehacer laboral al asumir como necesaria la transformación de su práctica, y en especial al asumir que la escuela requiere ser cambiada, es decir, *“donde la innovación pueda tener espacio y donde la formación continua de maestros sea un factor poderoso de dicho cambio”*⁸⁵.

Esos procesos de cambio representan a su vez asumir por parte del docente la doble responsabilidad social de investigar en su disciplina para construir conocimiento universal e investigar en el aula para construir su saber docente, para mejorar sus estrategias y prácticas de enseñanza-aprendizaje, así como para pasar de ser un docente sometido y condicionado a uno cambiante y racional, de ser un profesional conformista a un burócrata inconforme.

Ello implica además el tener que interrelacionar a los individuos, colectivos y realidades a fin de pasar de la reflexión crítica a la observación creativa, profesional y autónoma de cada situación comprendida en profundidad, adaptarse a las circunstancias cambiantes del mundo dentro y fuera del aula de clase, y ante todo, asumir una posición social, política, ideológica, etc., particular o colectiva que esté fundada en el deseo de cambio de sus experiencias como en la crítica renovadora a través de los procesos y resultados de sus investigaciones. Con lo cual, *“los profesores tienen que verse como auténticos investigadores, que pueden estudiar, y actuar según los resultados de sus estudios”*⁸⁶, es decir, que puedan superar los estereotipos y prejuicios con los que se les asocia tradicionalmente al lograr que sus investigaciones dentro y fuera del aula tengan un real impacto en sus concepciones y prácticas docentes cotidianas.

Las posibilidades innovadoras y renovadoras que puede tener la investigación como parte de los procesos formativos de los investigadores de las ciencias sociales hacen necesario reconocer a través del siguiente capítulo cuáles han sido las posibilidades de cambio o de solución de los problemas cognoscitivos o de aprendizaje que ha traído consigo los ejercicios investigativos (reflexiones, propuestas, planes, observaciones, acciones) desarrollados por los docentes y estudiantes de la Escuela de Historia durante los últimos cuatro años, para finalmente plantear en un cuarto capítulo cuáles son las reflexiones y las propuestas de acción que el autor considera viables para asumir la investigación como un proceso integral que debe estar presente en la formación profesional del historiador.

⁸⁵ Ibíd. Pág. 18

⁸⁶ Ibíd. Pág. 31

CAPÍTULO TRES: INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA INVESTIGADORES

Compromisos y retos de los Docentes - Historiadores OBSERVACIÓN A LAS ACCIONES PLANIFICADAS

“...El historiador y los hechos de la historia se son mutuamente necesarios.

*Sin sus hechos, el historiador carece de raíces y es huero;
y los hechos, sin el historiador, muertos y falsos de sentido.*

(Edward Carr. ¿Qué es la historia?)

1. Compromisos y retos del docente universitario del Siglo XXI.

¿Qué debe caracterizar a un docente universitario comprometido con la formación integral de sus estudiantes?. Desde una perspectiva integral de la educación, el docente que profesa sus informaciones, conocimientos y saberes está llamado a ser el protagonista y mediador en la formación de los estudiantes en el espíritu científico, profesional y humanista, lo cual implica asumir un conjunto de compromisos y responsabilidades al profesar⁸⁷ ante la sociedad, en la institución, con los estudiantes y consigo mismo sus conocimientos y estrategias de aprendizaje.

1.1. Compromisos del profesional - docente integral: enseñar

aprendiendo. El docente universitario tiene la responsabilidad de *“formar personas integrales, capaces de aportar con profundos criterios éticos el desarrollo y progreso de los contextos sociales en los que se piensa desenvolver como profesional”⁸⁸*. Progreso entendido como el compromiso social de gestionar recursos económicos para su ejercicio pedagógico y científico, dignificar antes que instrumentalizar su profesión, innovar continuamente su método y hacer asequible su saber a todas las personas. Sin olvidar, claro está, que la verdadera riqueza de los pueblos es la *“potencialidad para generar nuevos conocimientos, así como en la agilidad y versatilidad para procesarlos”⁸⁹* a través de los procesos de enseñanza–aprendizaje basados en la investigación formativa.

⁸⁷ DERRIDÁ, Jacques. La universidad sin condición (Madrid: Trotta, 2002). En: MANTILLA MANTILLA, Fredy. Comp. Universidad y Sociedad. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004. Pág. 33

⁸⁸ Ibíd. Pág. 1.(Programa: Justificación)

⁸⁹ LLANO, Alejandro. Repensar la Universidad (Madrid: Ed. Internacionales Universitarias, 2003). En: Ibíd. Pág. 12

El docente debe contribuir a pensar, repensar y reinventar la Universidad, y consigo a los elementos que la componen desde la interdisciplinariedad como desde las necesidades o requerimientos contemporáneos. Lo cual implica aceptar que los docentes al enseñar no puedan pretender sólo “enseñar” al cumplir con sus responsabilidades profesionales pues es necesario que a través de su ejercicio pedagógico se alcance y garanticen mutuos procesos de aprendizajes centrados en los estudiantes, como en el mismo docente al ser un agente perfectible de nuevos y mejores aprendizajes. El docente no enseña, por el contrario aprende y debe estar dispuesto a aprender permanentemente a la par de sus aprendices al estar mutuamente insertos en una comunidad científica de investigación e innovaciones cognitivas en la cual el *“saber es un empeño histórico, en el cual se puede participar cuando se aporta a la empresa común”*⁹⁰, donde es válida y necesaria la autoevaluación y por ende la autotransformación desde las experiencias y saberes alcanzados.

Esa renovación desde dentro hacia fuera implica que la docencia trascienda de los datos y las informaciones al fomento de hábitos intelectuales y prácticos en los cuales prime el saber a lo aprendido y la formación a la información como parte de una *sociedad del conocimiento* en la cual se respetan las libertades académicas de cuestionamiento, deconstrucción y proposición o recomposición, así como el *“derecho de decir públicamente todo lo que exige una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad”* sin condicionamientos de ningún tipo al ser su único compromiso hacer profesión de la verdad, *“a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo”*⁹¹.

Paralelamente se debe dar una renovación o transformación de afuera hacia dentro a través de la cual los docentes en su búsqueda de la verdad no dejen de relacionarse con la sociedad civil pues ante ella la Universidad, la Carrera y las Profesiones mismas justifican su razón de ser y existir. De allí que deban constituirse como principales representantes de una institución, una disciplina o un gremio en los agentes responsables del progreso, el cambio, la excelencia, las interacciones políticas y la reconstrucción de *“las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia a esta sociedad concreta”*⁹².

⁹⁰ *Ibíd.* Pág. 13

⁹¹ DERRIDÁ, Jacques. Op. cit. En: *Ibíd.* Pág. 25

⁹² HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. El Ethos de la Universidad. Ponencia presentada en el Seminario sobre la reforma de la Educación Superior, Ley 30 de 1992. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, marzo 25 y 26 de 1993. En: *Ibíd.* Pág. 35

Para ello es necesario que los docentes acepten académica y socialmente la profundidad de las diferencias existentes entre programas y Universidades, que opten por una idea plural de Universidad, y en especial, que no se resistan a confrontar radicalmente las formas de vida y de pensamiento de su comunidad educativa frente a otras comunidades universitarias incompatibles o contrapuestas a su *ethos*. Aunque esa búsqueda de consenso y verdad requiere adicionalmente que se propicien nuevos géneros de expresión, nuevos antagonismos y otras perspectivas teórico-prácticas desde un verdadero ejercicio de la crítica libre, lográndose con esas experiencias que *“la sociedad civil aprenda de la Universidad cómo conducir razonable y dialogicamente sus propios debates prácticos o teóricos”*⁹³.

Los docentes como actores-mediadores de las relaciones dinámicas entre la Universidad y la Sociedad deben replantearse el papel que tienen la investigación moral, estética y metafísica a la par de la científica (natural y social), para lo cual se requiere una comunicación permanente con la sociedad a partir de la cual se propicie la reflexión de los currículos universitarios, y consigo, la revisión de los planes de estudios, la readecuación de los métodos, la búsqueda de pedagogías intensivas y significativas que desplacen el memorismo y el aprendizaje pasivo, sin descartarse los modelos (docente, profesional, investigativo, educativo), las tradiciones (moderno – enciclopedistas, escéptico – posmodernistas y humanístico – comunicativos) y las concepciones (del bien y la verdad) que rigen o regulan las comunidades universitarias.

Sin olvidarse, por demás, que la Educación Superior está regulada por el *ethos* de cada institución universitaria, caracterizado por *“la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales, y a la vez, su apertura a otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico”*⁹⁴, para promover la sensibilidad, la convivencia y la formación ciudadanas como metas de todo proceso educativo global contemporáneo, para la consolidación de la ética discursiva y el pluralismo razonable, como para aprender mutuamente directivos, docentes y discentes acerca de la importancia de reconocer, tolerar y entender la posición de los otros.

Los docentes tienen el compromiso social e institucional de que el *ethos* de su comunidad sea asumido ética y moralmente por medio de actitudes y aptitudes de tolerancia y responsabilidad que superen y

⁹³ Ibíd. Pág. 38

⁹⁴ Ibíd. Pág. 40

rechacen los vicios (*fanatismo ideológico, arrogancia, ergotismo, pedantería, presunción intelectual, intolerancia, crueldad, y violencia*) de los intelectuales y científicos universitarios a fin de que el eclecticismo (todo es útil) y el relativismo (todo es cierto) imperantes en la búsqueda de la verdad (saber personal, seguro y autocrático) puedan ser superados por posturas fundadas en el pluralismo crítico (todo es criticable y discutible) a través de la autocrítica del conocimiento y el aprendizaje metacognitivo basado en los errores (principio de falibilidad), el diálogo interconjetural (principio de discusión racional), la correspondencia teórico-metodológica entre ideas y hechos y el fomento de los consensos investigativos (principio de aproximación a la verdad).

Para ello se requeriría en términos pragmáticos que al interior de las aulas y en el entorno universitario docentes y estudiantes asumieran una nueva ética profesional según la cual *“si yo puedo aprender de ti y quiero aprender en beneficio de la búsqueda de la verdad, entonces no sólo te debo tolerar, sino reconocerte como mi igual en potencia”*⁹⁵.

1.2. Retos del maestro biófilo: un estilo de vida para una Cultura de Vida. Ser docente implica no sólo cumplir con las funciones profesionales acordadas para devengar un salario como son enseñar, formar, evaluar y reflexionar sobre el campo de conocimiento en el cual se enseña y se aprende, pues también es muy importante que sus acciones sean acordes con su manera de vivir, que su estilo de vida sea coherente con sus comportamientos éticos y las formas de asumir la convivencia sociopolítica. Es por ello, que el docente debe ser consciente que sus conocimientos al igual que sus valores se prolongan en sus discípulos y llegan a trascender a las generaciones venideras, ejerciendo así un influjo directo en la *“dimensión cognitiva, socioafectiva y psicomotriz del estudiante”*⁹⁶.

Esas dimensiones condicionan a su vez a los docentes a asumir un perfil caracterizado por su capacidad para proyectar su profesión a través de la visión y misión institucional por medio de la conformación y formación de grupos de investigación a partir de los cuales docentes y discentes demuestren sus competencias par producir nuevos conocimientos desde la vida, entre la vida y para el mundo de la vida. Aunque para ello se deben considerar rasgos adicionales que complementan su condición de seres humanos éticos, históricos y

⁹⁵ POPPER, Karl R. Tolerancia y responsabilidad intelectual (Universidad de Viena, Ciclo de conversaciones sobre la Tolerancia, 1982). En: *Ibíd.* Pág. 80

⁹⁶ MANTILLA MANTILLA, Fredy. El maestro: un estilo de vida que posibilita el conocimiento. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2002. En: *Ibíd.* Pág. 47

concretos como son: el amor a la vida como proyección de su amor propio (ser biofilo), la habilidad para construir relaciones primarias significativas y sin imposiciones (empatía), el espíritu de servicio (solidaridad), vocación cognoscitiva y procedimental al Magisterio (integralidad) respeto y responsabilidad (ética), imaginación y creatividad (visionar), flexibilidad y tolerancia (adaptación), organización y liderazgo movilizador, reflexión dialógico – responsorial, sentido crítico y compromiso intelectual, formación universal y naturaleza interdisciplinar, y uso de los recursos del medio circundante⁹⁷.

Al adoptar una actitud crítica y autocrítica el docente logra dar a conocer su campo de enseñanza, su profesión, su institución y ante todo se enseña así mismo ante los demás miembros de la comunidad educativa. De allí que el docente universitario ideal sea aquel que se constituya en:

“... un generador de preguntas más que de respuestas, un incentivador, un animador de ellas, con capacidad de liderar la producción de conocimientos, de potencializar procesos de abstracción y sistematización, logrando que sus alumnos se sirvan de su propio entendimiento para asumir y desarrollar sus decisiones, y la responsabilidad frente a su propia formación intelectual y moral”⁹⁸.

El docente anhelado se ha de preocupar además por planear e implementar oportunidades para aprender aprendiendo y para investigar investigando al saber preguntar, al ceder la palabra argumentada y al ordenar el ritmo de la reflexión como de la discusión, para llegar finalmente a acuerdos y conclusiones acerca de los procesos de aprendizaje en los cuales han de primar la iniciativa de los dialogantes para resolver problemas o alcanzar las metas propuestas, siendo ello mediado por un proceso de seguimiento “*sistemático y exhaustivo con continua realimentación al estudiante*”.

Por otra parte, es importante no descartar que culturalmente el docente se halla comprometido con su institución (rol de funcionario), con su profesión (actor público gremial), con su persona (articulación de su proyecto de vida con la ética, la ciencia y la técnica) y ante todo con los actores educativos que dan razón y sentido a su labor: los estudiantes. Ello le representa asumir responsabilidades específicas como la de procesar y darles a conocer la información que circula en el proceso de

⁹⁷ Ibíd. Pág. 48-50

⁹⁸ Ibíd. Pág. 49

aprendizaje, crearles ambientes educativos significativos, interesarlos por procesos de investigación innovadora antes que de la transmisión de información repetible como parte de una comunidad de investigadores profesionales (epistemológicos y éticos), así como mantenerse en contacto con las tendencias y exigencias de su ciencia, de su profesión, de su época como de su cultura política.

La labor del docente está condicionada a formar integralmente ciudadanos cabales y profesionales competentes para lo cual debe asumir como parte de su labor vocacional el educar en cualquier contexto espacio-temporal para la “mayoría de edad” (autonomía) al capacitar a los estudiantes para pensar, reflexionar, participar y responsabilizarse por cuenta propia, así como debe perfeccionar sus espíritus al preocuparse porque *“se autoafirme y desarrolle autónomamente su capacidad creadora, transformadora y el compromiso con las sociedad”*. Para lo cual ha de participar activamente al interior de su comunidad universitaria, concebirse un aprendiz más que trabaja en equipo con sus alumnos a partir de métodos y ambientes de ambiente mutuamente prediseñados, y en especial, al fomentar el espíritu de investigación inherente a la misión de toda institución universitaria al orientar a sus estudiantes para que:

“...entren no a una profesión o carrera, sino realmente a la Universidad, que desde esta maravillosa experiencia estructuren y consoliden su proyecto de vida, el mismo que van compartiendo dentro de ella; y no convertirse en obstáculo para todo lo que esto incluye, cerrando las posibilidades de los saberes tradicionales y herméticos, sino manteniéndolas abiertas”⁹⁹.

Esa formación en competencias ciudadanas, éticas y profesionales para la reflexión crítica e investigativa del conocimiento como de la realidad condicionan al docente a su vez a promover una formación humanística, democrática y participativa caracterizada por la adopción de contextos de aprendizaje y enseñanza en los cuales primen valores como la seriedad, el rigor, la duda, la autocrítica, el tesón y la superación personal para lograr comprender, analizar y sintetizar. A lo cual se suma la promoción de un aprendizaje estratégico centrado en la metacognición, caracterizado por el hecho que:

⁹⁹ *Ibíd.* Pág. 54

“El rol del estudiante ha de ser activo, a la vez que debe asumir el control y la responsabilidad consciente de dicho proceso. Las sesiones de aula deben representar verdaderas comunidades de aprendizaje con un gestor del proceso, como es el docente, que se encarga de organizar y de controlar las actividades puestas en marcha, de manera que cada persona pueda desarrollar sus propias estrategias heurísticas de aprendizaje, al tiempo que se comparte entre todo el grupo una manera de trabajar y de aprender y un discurso propio y concreto de esa comunidad de aprendizaje”¹⁰⁰.

Los espacios para el aprendizaje son indudablemente medios esenciales para el cambio de docentes y dicentes al aprenderse a través de las interrelaciones que se dan en ellos y entre ellos a identificar valores y contravalores, a promocionar el respeto, la autonomía, el diálogo y la diferencia, a fomentar el progreso individual y colectivo con fines humanitarios, a comprender de forma crítica la realidad, a tomar decisiones al reflexionar sobre los estilos de vida y los valores democráticos, y al participar en el diseño de los contenidos y las estrategias curriculares de sus profesiones de forma humana, realista, activa, visionaria, integrada, innovadora y ante todo muy vivencial.

2. Principios y compromisos institucionales. Para la UIS la investigación además de constituirse en una modalidad del ejercicio teórico-práctico para la promoción de sus profesionales se constituye en uno de sus pilares institucionales al estar asociado el saber científico con los saberes corporativo (coherencia institucional), universal (respeto a la diversidad) y autónomo (autorregulación), así como los valores y las actitudes sociales.

El Proyecto Institucional de la UIS plantea como una de sus tareas de máxima prioridad *“hacer de la investigación la cultura básica de los universitarios para que el espíritu científico impregne todas nuestras acciones académicas, sociales y prácticas profesionales”¹⁰¹*. Ello ha implicado para los Directivos de la Universidad reconocer, valorar y apoyar de forma equitativa la riqueza del potencial cognitivo de los universitarios, en especial el trabajo del reducido número de estudiantes y profesores comprometidos con fomentar o fortalecer

¹⁰⁰ MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; BUXARRAIS ESTRADA, María Rosa; BARA, Francisco Esteban. La universidad como espacio de aprendizaje ético (En: OEI. Revista Iberoamericana de Educación. No. 29. Mayo-agosto 2002). En: *Ibíd.* Pág. 69

¹⁰¹ UIS. Proyecto institucional. Bucaramanga: UIS, 2000. Pág. 19 (Item 2.3)

grupos y centros de investigación, y en especial al “enseñar a pensar” crítica y creativamente al fomentarse la investigación como la actividad universitaria primordial y fundamental¹⁰². Sin desconocerse las condiciones desfavorables en cuanto a financiación y dedicación permanente que puede traer consigo el establecerse nuevos cursos, crearse escuelas de pensamiento, conformarse grupos interdisciplinarios y propiciar la anhelada flexibilidad de todos los programas.

La investigación como una actividad que trasciende las aulas para constituirse en una cultura que se sale del claustro universitario para quedar a disposición de la sociedad en general, es a su vez para la UIS la principal vía para lograr su proyección en el desarrollo de la Región, su más importante estrategia para contribuir significativamente en la “*formación del espíritu científico, la responsabilidad ética en el manejo de la ciencia y la creatividad e innovaciones para dar respuesta a las necesidades sociales y a los requerimientos de los desarrollos de las disciplinas*”, y ante todo para que se logre un equilibrio colaborativo más no una inclusión excluyente y discriminante entre los postgrados y los pregrados.

Para la concreción de éste último aspecto, por ser un aspecto de crucial interés para la Escuela de Historia UIS y sus conflictos ocultos y dispersos, es de destacar que para los Directivos de la Universidad ha sido muy importante que el carácter científico fuese fomentado de forma coherente, para lo cual se reconoce que:

“Desde los trabajos de investigación de maestrías y las tesis doctorales se realizan esfuerzos que se deben generalizar a las aulas de clase para que el ejercicio de interacción comunicativa, profesores y estudiantes, nos confrontemos y nos encontremos, estructurando y haciendo efectivo un modelo pedagógico reflexivo y crítico que favorezca el reto del conocimiento, el goce del saber y la responsabilidad ética de los desarrollos y las aplicaciones científicas y tecnológicas”¹⁰³.

Esto implica por tanto que las discusiones sobre el conocimiento, la elaboración de hipótesis y la argumentación crítica de estudiantes y docentes en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado sean vivenciadas al interior de los grupos de investigación como a través de la interrelación teórico-práctica en las aulas al interactuar

¹⁰² Ibíd. Pág. 58 (Item 4.2)

¹⁰³ UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos: “Proyecto Institucional: Valores y Compromisos”. Año 2003, Folder 2 H-P.

cognitivamente los docentes de planta y los estudiantes-docentes de postgrado con los estudiantes de pregrado a partir de problemas, conceptos, metodologías y fuentes de conocimiento común. Superando así las clases de pregrado su condición instructorista o repetitiva a través de clases magistrales, talleres, seminarios o prácticas¹⁰⁴ para constituirse en espacios para compartir, comprender y reflexionar acerca de los avances investigativos de los docentes, los postgrados, y todos aquellos colectivos o disciplinas afines con sus procesos formativos y de profesionalización.

Así, cada aula de la UIS debe constituirse en el medio a través del cual “*se orienta y estimula el desarrollo de las capacidades para pensar, hacer, sentir y responder a los retos del conocimiento*”, lo cual implica además ofrecer permanentemente a los futuros profesionales experiencias educativas que les permitan formarse en los principios básicos de todo investigador como son la incertidumbre, la expresión, el goce del saber, la libertad y la creatividad¹⁰⁵. Esos principios y propósitos que propenden por la formación integral de los profesionales de la UIS coinciden y a su vez fueron complementados con las competencias y los saberes esperados por el ICFES desde el 2002 al formular los *Estándares de Calidad para los programas de Pregrado* en el campo de las Humanidades.

En adelante los historiadores de Colombia para constituirse en investigadores profesionales deberán caracterizarse por ser formados con un pensamiento crítico y analítico para interpretar su campo de conocimiento como para examinar las implicaciones que sus interpretaciones y acciones tienen; por ser capaces de comunicar, argumentar, analizar, sintetizar y disertar de forma oral y escrita, como por ser capaces de *formular y resolver problemas dentro de su campo profesional*. Ello implica que en adelante se adopten estrategias para el aprendizaje de la historia basada en asignaturas, problemas y proyectos que contribuyan a modificar la evaluación académica basada tradicionalmente en exámenes parciales, ensayos y exámenes finales, como para fomentar y emplear las modalidades de evaluación centradas en la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la evaluación colegiada superándose así las pruebas y los criterios absolutos de calificación de los docentes.

¹⁰⁴ UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos: Encuesta ICFES – Proyecto estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas en el área de Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá, abril 23 de 2002. Año 2003, Folder 2 H-P.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

En el informe final del proceso de autoevaluación que se hizo al Programa de Historia entre los años 2002 y 2003 con fines de acreditación se le planteó a la Escuela el reto de superar las estrategias tradicionales de evaluación académica durante al menos tres veces en cada semestre (por lo general exposición, trabajo y previo final) para asumir procesos más participativos e integrales, pero no menos transparentes y equitativos, en los cuales se cumpliera la expectativa reconocida en ese informe por el grupo de trabajo (o Comité de Acreditación) que fue designado para tal fin, según la cual:

“Cada vez más se identifica la evaluación como un elemento de no ejercicio del saber; sino como elemento de mejoramiento educativo; además la evaluación debe entenderse como un instrumento que favorece la ubicación de los avances y un estímulo para la búsqueda y logro de la calidad tanto de estudiantes como de docentes. Cuando se logren que sean los propios estudiantes quienes señalen sus incompetencias, sus logros o competencias y las formas de abordarlas, se podrá decir que la misión de formar personas, ciudadanos responsables, éticos y con un sentido crítico, se habrá hecho realidad”¹⁰⁶.

Aunque para ello se requiere adicionalmente que docentes y estudiantes sean capaces de valorar críticamente las humanidades y su comprensión de la sociedad; adquirir *“las herramientas necesarias para asumir de forma idónea y responsable la investigación y en particular la construcción de interpretaciones y / o modelos de los que pueden derivarse orientaciones para la reflexión y la acción”*; reconocer con conciencia crítica los aportes de otros profesionales; producir y difundir conocimientos en su lengua materna y en un segundo idioma (aprobar el examen Michigan con mínimo 80 puntos, Acuerdo UIS 119 de julio 13 de 1999); utilizar adecuadamente estrategias comunicativas directas y mediatizadas; desempeñarse asumiendo criterios de responsabilidad, cualificación y actualización; y por ser capaces de desarrollar las *“competencias requeridas para el liderazgo social y la capacidad de gestión”¹⁰⁷.*

2.1. Condiciones mínimas de calidad: Decreto 2566 de (septiembre 10) de 2003. Los procesos de reestructuración, modernización y eficiencia de las instituciones estatales como parte de la “revolución

¹⁰⁶ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Informe de autoevaluación. Op. cit. Pág. 71

¹⁰⁷ UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos. Año 2003, Folder 2 H-P.

educativa” emprendida desde el 2002 no sólo trajeron consigo la definición y exigencia de estándares específicos de calidad para todos los niveles de educación en Colombia, pues adicionalmente y a partir del Decreto 2566 del 2003 (Adoptado por el Acuerdo 071 de noviembre 10 de 2003 del Consejo Superior de la UIS) se le ha exigido a cada programa académico de educación superior cumplir con condiciones mínimas de calidad que hagan pertinente y coherente su existencia con las razones de ser de las universidades, la educación superior y las políticas económicas del Estado.

De las quince condiciones mínimas exigidas en adelante para obtener cada programa su registro calificado de funcionamiento autorizado y el reconocimiento nacional por su (alta, mediana o baja) calidad, además de la denominación y justificación del programa con su respectiva organización curricular, administrativa, de infraestructura, admisiones y seguimiento de egresados se exigió definir su *formación investigativa* (5) y por ende su proyección social (6). Lo cual condiciona a programas como el de Historia de la UIS a justificar su pertinencia en “*el marco de un contexto globalizado, en función de las necesidades reales de formación en el país y en la región*”, a especificar las oportunidades y tendencias potenciales o reales de desempeño y ejercicio profesional a partir de la formación impartida de forma particular, a delimitar “*los aportes académicos y el valor social agregado que particularizan la formación propia de la institución y el programa con otros de la misma denominación que ya existan en el país y la región*”, y ante todo no dejar de considerar la coherencia que debe existir entre el programa con la misión y el proyecto educativo institucional de la UIS.

La actividad científico-tecnológica definida en los aspectos curriculares debe especificar además las estrategias que promueven el trabajo colaborativo disciplinario e interdisciplinario, así como el “*modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación*” integral y competente (en valores, actitudes, habilidades y metacogniciones) del investigador científico social definido en el perfil del historiador de la UIS. Siendo concebidos esos procesos de formación investigativa como parte de un programa institucional de definición y seguimiento de “*la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación*” y la interacción comprometida de docentes y estudiantes con los problemas y necesidades de su entorno socio-ambiental como parte de la proyección de la academia en la realidad.

La coherencia que debe existir entre el pregrado y la institución universitaria ha condicionado a su vez a los directivos, docentes y estudiantes de la Escuela de Historia a tener que adoptar, cumplir y promover el Estatuto General de la UIS, según los cuales la misión de la universidad es la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional capaces de generar y adecuar conocimientos de acuerdo a la cultura y la calidad de vida de la comunidad en la cual se halla inserta a partir de principios democráticos, la reflexión crítica, el ejercicio libre de cátedra, el trabajo interdisciplinario y la relación con el mundo externo.

Cada carrera debe comprometerse con la formación de ciudadanos, protectores del patrimonio cultural de la humanidad y la calidad del medio ambiente, creadores de conocimientos, y en especial de *“profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, que les permita desarrollar conciencia crítica y criterios personales, para actuar responsablemente ante la sociedad, y para aportar su concurso frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo, especialmente en lo que tenga que ver con los problemas y en el desarrollo regional y nacional”*. Para ello la UIS cumple a través de cada uno de sus programas funciones de Docencia, Extensión y en especial de Investigación, *“entendida ésta como los procesos de búsqueda, creación y asimilación del saber, orientados a generar conocimiento científico, desarrollo tecnológico y social”*¹⁰⁸.

La investigación en la UIS hace parte de una política y una estrategia regulada por el Consejo Superior y la Dirección General de Investigaciones, adscrita a la Vicerrectoría Académica, al establecerse programas de investigación, al crearse o fortalecerse los Centros destinados a la actividad investigativa y al transferirse tecnología al sector productivo como parte de las políticas de integración industrial. Esas políticas y estrategias están a su vez centradas en el investigador como su gestor y ejecutor al propender por la financiación adecuada de cada investigación, al garantizar la formación de investigadores a nivel de Maestría y Doctorado como proyección de los pregrados de las Escuelas (además de ofrecer diplomados y especialización para la inserción en el mundo laboral con sus respectivas exigencias y escalafones), al reglamentar los derechos de autor y propiedad industrial, y ante todo al promover estímulos y reconocimientos al investigador desde sus niveles de formación básica como estudiantes, de formación especializada como estudiantes posgraduados y de

¹⁰⁸ UIS. Estatuto General de la Universidad Industrial de Santander, 1994 (Acuerdo 166 de diciembre 22 de 1993). (On line). Disponible en Internet vía: <http://www.uis.edu.co>. Tamaño: 174 Kb Tipo: RTF

formación permanente como docentes, estudiantes-docentes o estudiantes de doctorado.

3. Reflexiones y acciones críticas de los estudiantes (Los TALEs).

El distanciamiento y exclusión de los estudiantes de Pregrado en las decisiones académicas, en los proyectos interinstitucionales o particulares de los docentes a nombre de la Escuela, como en la adopción de la Visión y Misión para todos los programas de la Escuela (Maestría en Historia, especializaciones (en investigación social y gestión cultural) y los diplomados (en archivística, historia regional (con énfasis en conceptos históricos, historiografía de Santander, fuentes históricas y taller dirigido)¹⁰⁹, e historia del derecho)) manifiestas en el primer capítulo han llevado paulatinamente a los estudiantes de los últimos niveles y a los recién egresados a proponer actividades paralelas de información, formación, reflexión y difusión de sus investigaciones en el aula, sus proyectos semestrales de asignatura o sus proyectos de grado de carrera a falta de seguimiento y promoción de los mismos por parte de los docentes y directivos.

En primer lugar, y siguiendo la experiencia vivenciada en otras carreras y universidades del país, por iniciativa propia la Asociación Centro de Estudios de Historia (ACEHIS) se organizó y realizó un encuentro de estudiantes investigadores denominado *“Coloquio de estudiantes de Historia de Santander (CEHS)”*, el primero de los cuales se realizó entre el 7 al 9 de abril de 2003 y el segundo del 26 al 28 de noviembre del mismo año. Caracterizándose dichos encuentros por la presentación de los avances de las investigaciones que en historia de los Siglos XVIII, XIX y XX venían haciendo de forma independiente los estudiantes ponentes como resultado de sus ejercicios semestrales en clase o como medio de pre-sustentación de sus proyectos de grado. Esos espacios de diálogo sirvieron además para hacer reflexiones autocríticas acerca de la formación académica y profesional recibida como fue el caso de la ponencia titulada *“La Escuela de Historia con sabor a café. La situación académica de la Escuela de Historia”* del estudiante Samuel Castañeda.

La separación existente entre Postgrado y Pregrado no sólo se hizo evidente con el desinterés de los magísteres por integrarse a las actividades académicas de los demás estudiantes, pues los docentes, egresados y estudiantes de la cuarta cohorte de Maestría, aunados a más de veinte egresados de pregrado promovieron la conformación de

¹⁰⁹ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Acta Reunión del Consejo de Escuela, abril 20 de 2001 (Anexo 1). En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1

una agremiación propia y excluyente para los no profesionales titulados en Historia, la cual se concretó el 18 de noviembre de 2002 al constituirse el *Capítulo Santander* de la “Asociación Colombiana de Historiadores”, con la presencia del Presidente nacional de la misma, Dr. Medofilo Medina, siendo elegido y nombrado como Presidente de la Junta de Dignatarios para el Capítulo Santander el Dr. Jairo Gutiérrez, Director de la Escuela de Historia. A ello se sumó la organización y realización de un Coloquio en Historia Comparada (iberoamericana) promovida por egresados y estudiantes de la segunda, tercera y quinta cohorte de Maestría en junio del 2004 a fin de dar a conocer sus trabajos, reflexiones y publicaciones.

La posición crítica de los estudiantes de pregrado frente a los cursos de los docentes y a los Planes de Estudio adoptados por los directivos de la Escuela de Historia UIS se venía haciendo manifiesta desde el 31 de noviembre del 2000 cuando se formularon y estudiaron una vez más algunas propuestas de reforma al Plan de Estudios del Pregrado. Algunos de los estudiantes participantes en esos procesos de socialización de las propuestas asistentes, optaron por su parte formular desde abril de 2001 una propuesta formal, argumentada en el pragmatismo y concebida para ser implementada a corto plazo por directivos y docentes, en la cual el centro de atención debía ser el estudiante y el interés académico por el mejoramiento de las competencias investigativas de los estudiantes.

Cuatro años atrás algunos de esos mismos estudiantes habían participado en el estudio y debate de los procesos de reforma del Plan de Estudios que se habían propuesto a mediados de 1996 por algunos docentes quienes pensaban un programa en Historia centrado en la modalidad de investigación integral con tres niveles de formación (humanística-básica, informativa-instrumental e investigativo - profesional) durante diez semestres (propuesta del Dr. Heraclio Bonilla) o el de cambio de modalidad en docencia con una duración de ocho semestres ante la demanda ocupacional y las necesidades reales del mercado laboral (propuesta del Pr. Armando Gómez)

Ese Colectivo de Estudiantes de Historia, autodenominado “TAL”, por medio de su “Propuesta de reforma al plan de Estudios de la Carrera de Historia. UIS” dejaron desde el 16 de abril del 2001 a consideración del Consejo de Escuela a través del representante de los profesores y Secretario ad-hoc del Consejo, Dr. Jairo Gutiérrez Ramos, su propuesta de cambio y mejoramiento a las necesidades académicas demandadas, las cuales se justificaban a su vez en la necesidad de fomentar un diálogo entre semestres, entre carreras y entre facultades acerca de *“las nuevas formas de la historiografía, de enseñanza de la*

historia, del manejo de fuentes, etc.” el cual ya había sido iniciado por ese colectivo a la par de la propuesta del ACEHIS y la del Director Armando Gómez Ortiz.

Para los miembros del Colectivo la Reforma del Plan de Estudios implicaba un acto de evaluación de las asignaturas de la carrera con el fin explícito que de los debates interestamentales que se diesen se identificara la pertinencia de cada una con las necesidades contemporáneas o futuras de las Ciencias Sociales. Ello implicaba un diálogo de saberes en el cual los estudiantes fuesen considerados como interlocutores válidos y en igualdad de condiciones que los directivos y docentes en las decisiones que se deberían tomar para concretar el proceso histórico de la Ciencia Histórica en la UIS. Al respecto manifestaban en la presentación de su propuesta:

*“Hemos visto como pasa el tiempo y nada que los estudiantes somos llamados a formar parte de ese proceso, vemos como cada día sabemos menos de lo que va a pasar con la carrera, de cómo nos afecta y como va a afectar a los que vienen; no creemos que seamos **niños** a los cuales se les deba decir cuál es el mejor camino por seguir, queremos hacer nuestros propios caminos, queremos ser parte de la construcción de las construcciones que nos construyen, no simples videntes de los que los demás hacen **por nosotros**”¹¹⁰.*

Esa preocupación por ejercer la mayoría de edad ciudadana e intelectual los llevó a afrontar la desinformación existente con la formulación de propuestas específicas para afrontar la reducción de 400 a 281 créditos y de 53 a 37 asignaturas, lo cual representaba por consiguiente reducir el número de semestres de diez a ocho así como prescindir de los servicios de algunos docentes. En especial los “jóvenes renovadores” ingresados vía Maestría como docentes hora cátedra.

El nuevo Plan de Estudios, a la par de las reagrupaciones del ICFES de las áreas para los programas de pregrado en Ciencias Humanas (niveles básico de fundamentación, básico de contextualización, profesional disciplinario y profesional de profundización o complementación) proponía reagrupar las asignaturas existentes en las áreas denominadas: *teoría* (nivel básico), *procesos históricos* e

¹¹⁰ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Acta Reunión de Consejo de Escuela del 20 de abril de 2001 (Anexo 2). En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1. Negrilla agregada

investigación (nivel profesional disciplinar), así como *interdisciplinarias* y *electivas* (nivel profesional de complementación y profundización).

Retomando las ideas y acuerdos a los que se llegaron en la reunión del 31 de noviembre de 2000 en la Sala Zalamea de la Facultad de Ciencias Humanas UIS, los “TALes” concebían el área de *Procesos Históricos* como la interrelación de los procesos espacio-temporalmente con la historiografía propias de las Historias Universal, Iberoamericana, Americana, de Colombia y Regional de Santander que se impartían en la Escuela, integrando a las mismas los cursos asociados con las disciplinas antropológicas (arqueología, etnohistoria y etnología). Rigurosidad académica reconocida por esos mismos estudiantes como una fortaleza propia de sus docentes, de allí que manifestaran que *“el hecho de darle un enfoque, o una visión, problemática, interpretativa y crítica a cada proceso es algo que casi todos los profesores han cumplido a cabalidad, de todos depende que esto siga siendo así”*.

La prioridad que tenía el estudio los procesos debía ser a su vez equilibrada con el estudio de la *Teoría histórica* por medio de un conjunto de asignaturas compuesto de dos talleres de lenguaje, dos de teoría de la historia, dos de historiografía (metahistoria) y uno de filosofía de la historia, mediante las cuales se asumiera que *“el estudio de la historia debe comenzar por una comprensión de sí misma, ya que generalmente se llega a la carrera con una absoluta ignorancia respecto a los objetos, actitudes, tendencias, opiniones, etc., que sobre tal naturaleza existen”*. De tal modo, el historiador debería ser un profesional integral que sabe hacer su oficio y a la par sabe pensarlo al investigarse así mismo a la par del estudio del mundo, lo cual implicaría a su vez que la reflexión teórica y filosófica de las prácticas fomentara *“la teorización y la construcción de historiografía por parte del estudiante, en pro de historiadores dialécticos”*.

Formado en los principios de la ciencia histórica e instruido en los procesos históricos de las sociedades humanas a través del tiempo la profesionalización de los historiadores debería incluir una tercera etapa o nivel concebido como de capacitación de habilidades, métodos y técnicas para la *Investigación* para lo cual se proponía el estudio teórico-práctico en metodología de la investigación, ciencias auxiliares de la historia (paleografía, archivística), métodos cualitativos (historia oral) y cuantitativos (estadística descriptiva), dos talleres de investigación y dos niveles para la realización de los proyectos de grado en la modalidad de investigación.

Final y adicionalmente se recomendaba la formación integral e interdisciplinaria en las disciplinas (economía, geografía, antropología,

sociología, politología, literatura, semiótica – semiología de los medios de comunicación y ética) de las Ciencias Sociales y Humanas (Área de asignaturas interdisciplinarias o de contexto) y en campos específicos de profundización (historias en mentalidades, ciencia, hermenéutica, social, educación, género, etc.) de la Historia (Áreas electivas) sugeridos por docentes y / o estudiantes.

Esas propuestas en cuanto a áreas, asignaturas, temas y contenidos fueron bien recibidas por el Consejo de Escuela del 20 de abril de 2001 al celebrarse el interés –anónimo- de los estudiantes por el mejoramiento de su carrera, llevando el debate originado por el documento a tomar decisiones curriculares en cuanto a permanencia o sustitución de asignaturas, e incluso se dejó consignado en el acta que hechas las respectivas observaciones inmediatas se aprobaba *“el esquema de materias y secuencias del Plan de Estudios propuesto. En consecuencia, el paso siguiente será la elaboración de los programas de las asignaturas, por parte de los profesores”*¹¹¹.

Disposición que no pudo ser cumplida plenamente por los directivos y docentes al requerirse mantener vigente el Plan de Estudios autorizado por el ICFES desde 1992 para iniciar el proceso de autoevaluación con el fin de acreditar el programa de pregrado, aunque con los resultados de esa autoevaluación se esperaba reiniciar el proceso de reforma y la aplicación de los cambios al plan de asignaturas acordado¹¹². Aún así, las asignaturas vigentes desde el Plan de 1990-1992 debieron ser reagrupadas de acuerdo a los niveles sugeridos por el ICFES desde el año 2002 y de acuerdo a la intensidad horaria sugerida por el Decreto 2566 del 10 de septiembre del 2003. Siendo el propósito de esas dos adaptaciones el poder contribuir en la formación competitiva de los historiadores en conocimientos básicos, disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales (práctica investigativa) de acuerdo a los requerimientos político-administrativos nacionales¹¹³.

A la continuidad del plan de asignaturas concebido como Plan de Estudios se ha sumado la falta de criterios específicos por parte de los docentes en sus programas de curso y por los estudiantes en sus propuestas curriculares en cuanto a los criterios de evaluación y seguimiento de las asignaturas al pensarse prioritariamente las

¹¹¹ *Ibíd.*

¹¹² UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Informe de Autoevaluación. Op. cit. Pág. 72

¹¹³ GUTIÉRREZ RAMOS, Jairo. Carta al Dr. Orlando Pardo Martínez, Decano de la Facultad de Ciencias Humanas UIS, como Director de la Escuela de Historia UIS. Bucaramanga, 29 de septiembre de 2003. En: UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos. Año 2003, Folder 2 H-P.

reformas en su forma científico-profesional (qué es ser historiador) más no en su fondo académico y pedagógico (cómo formar historiadores). Incluso estudiantes, docentes y directivos no han considerado a profundidad los puntos de acuerdo o discusión a los que llegaron los estamentos encargados de reformar el Reglamento Académico-Estudiantil de Pregrado (1982), entre los cuales es de destacar la necesidad de concebir la evaluación del aprendizaje como un proceso permanente propuesto y concertado entre docentes y estudiantes al inicio de cada curso en cuanto a instrumentos, criterios y formas de evaluación (teórica, práctica y teórico-práctica) a fin de alcanzar de forma integral (cualitativa, cuantitativa y competitivamente) los créditos ofrecidos para las mismas al ejercitar los estudiantes sus habilidades comunicativas al redactar y sustentar resúmenes, comentarios, reflexiones, trabajos escritos, ensayos, artículos, monografías, etc.

Ello implica por consiguiente que la evaluación sea un proceso integral a través del cual se consideren las dimensiones *diagnósticas* (nivel de conocimientos preliminares y necesarios; reconocer posibilidades y limitaciones de los estudiantes), *formativa* (acciones de realimentación después de cada prueba o actividad de trabajo en clase; reorientación de estrategias de enseñanza del profesor y estrategias de aprendizaje de los estudiantes; toma de decisiones), *sumativa* (calificaciones obtenidas en las pruebas, emisión de juicios sobre rendimiento) y *crítico – reflexiva* (análisis y adopción de planes de mejoramiento desde resultados obtenidos como desde las recomendaciones hechas por los estudiantes) de los aprendizajes planeados, impartidos, medidos y juzgados por medio de la *autoevaluación* (autojuzgamiento), la *coevaluación* (*juzgamiento de un compañero en igualdad de condiciones*), la *heteroevaluación* (*juzgamiento integral del docente del curso, sus pares o coevaluadores*) e incluso la *evaluación colegiada* (juzgamiento de directivos, docentes, estudiantes, etc. de la carrera o la institución) al sustentar los estudiantes ante la comunidad científica y educativa los proyectos de investigación realizados durante un semestre, como parte de un programa de investigaciones institucional o como requisito para la obtención de un título profesional.

Aún así, y a pesar de todas las falencias del programa de Historia, los directivos, administrativos, docentes y especialmente los veintitrés egresados y los noventa y cuatro estudiantes de todos los niveles que participaron voluntaria y selectivamente en el proceso de autoevaluación emprendido en el 2002 con el fin de acreditar la carrera, dieron al programa una calificación de calidad del 84.5% demostrándose así en el Informe de Autoevaluación final del 2003 que el mismo había alcanzado un *Alto Grado* de cumplimiento en las

exigencias y condiciones establecidas para su acreditación por el Consejo Nacional de Calidad CNA.

El grupo de trabajo que estuvo a cargo de la realización y presentación de ese informe, y en especial el Director y el Consejo de Escuela, asumieron a su vez como compromisos para afrontar las fallas y debilidades detectadas: 1. Divulgar y socializar el proyecto institucional; 2. Incrementar la nómina docente con el nombramiento de docentes permanentes y el cubrimiento de las necesidades que se presenten con la contratación de profesores de hora cátedra; 3. Divulgar los avances investigativos (Proyectos con COLCIENCIAS) y los convenios interinstitucionales (Con OEI y las Universidades Nacional de Colombia y Zaragoza – España) que los directivos han logrado para proyectar la Escuela en el ámbito nacional e internacional; 4. Fomentar el uso de los servicios de Bienestar Universitario a través de carteleros e impresos, a pesar de ser divulgados desde la inducción misma de los estudiantes a la carrera; 5. Dar continuidad a las políticas de participación y toma de decisiones colectivas entre todos los miembros de la Escuela; 6. Conformar una Asociación de Egresados de Historia de la UIS para contar con una base de datos actualizada, para mejorar su situación laboral, así como para fomentar su proyección académica por medio de los postgrados que ofrece la Escuela; 7. Continuar empleando los espacios facilitados por la Universidad para el desarrollo del programa, así como para ofertar servicios que le permitan a la Escuela su autosostenimiento.

Esas propuestas de mejoramiento aunado a las fortalezas del programa de pregrado identificadas en el Informe de Autoevaluación del 2003, según las cuales después de quince años de existencia *“en lo referente a sus estudiantes, la acogida al programa es cada día mayor, lo que puede interpretarse como un indicador de su calidad y pertinencia entre los estudiantes de la región. El grado de satisfacción que expresan con respecto a la calidad académica del programa sugiere lo mismo”*, dejan entrever una vez más la imposición de las expectativas y los criterios de los docentes frente a las opiniones y consideraciones críticas de los estudiantes durante las clases, en las aulas o en los sitios de congregación pública a falta de procesos permanentes (semestrales y anuales) de diagnóstico, evaluación e investigación del programa a modo de autoevaluación o evaluación institucional continua que permita adoptar un plan de mejoramiento con acciones a corto plazo y con compromisos específicos por parte de cada uno de los actores responsables de la formación de los historiadores-investigadores de la UIS.

4. Tradiciones e innovaciones docentes. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI proclamada en la sede de la UNESCO en París del 5 al 9 de octubre 1998, difundida en la UIS durante los primeros días de noviembre del 2001 al ser uno de los documentos considerados de estudiar en las aulas entre docentes y estudiantes como parte de la jornada de reflexión de la semana de Bienestar Universitario denominada “¿Desde lo cotidiano que tanta cultura de vida construimos?”, encomendó a los docentes universitarios la responsabilidad de contribuir en la transformación y la renovación de la sociedad contemporánea en su tarea de formar para la investigación en el nivel postsecundario al ser los procesos educativos a su cargo uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la prevalencia de los valores e ideales de una cultura de paz. Para ello los docentes desde sus espacios pedagógicos debían:

1. Asumir “la misión de educar, formar y realizar investigaciones” al capacitar ciudadanos responsables, competentes para atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana al contar con una cualificación y capacitación acordes con los tiempos modernos, con las necesidades de nuevos conocimientos y con la comprensión de las culturas históricas y las culturas geopolíticas existentes.

2. Someter todas las actividades académicas a las exigencias de la ética, los valores universalmente aceptados y el rigor científico e intelectual, haciendo hincapié en la equidad de oportunidades para la diversidad de grupos sociales, la igualdad de género, la pertinencia entre lo que “*la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen*”, la reorientación de la enseñanza desde la definición de proyectos de investigación y competencias pedagógicas que propendan porque el estudiante aprenda a aprender y a tomar iniciativas, la adopción y adaptación de los procesos pedagógicos a las estrategias y los entornos pedagógicos existentes, la asociación interinstitucional e interdisciplinaria de programas basada en el interés común, el respeto y la credibilidad mutua, así como el fomento de la autoevaluación institucional y el examen crítico de la sociedad con el fin de alcanzar los estándares nacionales e internacionales de alta calidad y de excelencia en la investigación y la enseñanza formulados desde el mundo del trabajo.

3. Promocionar el saber mediante la investigación al ser función esencial de todos los sistemas de educación superior el progreso del conocimiento, para lo cual se hace necesario la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, así

como la búsqueda de equilibrio y correlación entre los objetivos institucionales, las necesidades socio-culturales y la investigación fundamental. A lo cual se suma el deber de las instituciones universitarias de proteger los derechos intelectuales y culturales, además de *“velar porque todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyos suficientes”*.

4. Reforzar y renovar los vínculos cooperativos entre la educación superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad al estar comprometidas las instituciones universitarias en procesos permanentes de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesional como parte de las cambiantes tendencias y demandas laborales. Lo cual implica *“crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimientos previos de los conocimientos adquiridos, que integran la teoría y la formación en el empleo”*, aunado al aprendizaje emprendedor, el fomento del espíritu de iniciativa y el pleno desarrollo de las capacidades de los estudiantes con sentido de responsabilidad social.

Todo ello a su vez reflejo de la adopción de métodos educativos innovadores que al estar centrados en los estudiantes fomentan su pensamiento crítico, su creatividad, la renovación de los tipos vínculos y de las formas de colaboración con la comunidad, el empleo de nuevos materiales didácticos que requieren nuevos métodos de evaluación que ponen *“a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad”*, así como propician la reestructuración de los planes de estudio de cada uno de los programas y asignaturas.

Siendo entendida esa reestructuración como la superación preferencial del dominio cognitivo de las disciplinas, para lo cual:

“Se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia”¹¹⁴.

¹¹⁴ UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior del siglo XXI (París, 5-9 de octubre de 1998). En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1

La UIS asumió esas metas y misiones socio-políticas acordes con el nuevo orden global internacional al reafirmar en los docentes su compromiso por desarrollar actividades de docencia, investigación, extensión, administración y dirección universitaria como parte de su ejercicio profesional. Siendo asociadas específicamente las actividades de investigación con la elaboración y gestión de propuestas de investigación o con la dirección y participación en proyectos de investigación aprobados por la dirección de investigaciones de cada facultad o por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad.

Adicionalmente fue planteado por la Vicerrectoría Académica que los temas de investigación de los docentes de la UIS debían responder a la política general de investigación de la institución, haciéndose énfasis en la pertinencia del problema de investigación con las necesidades espacio-temporales o disciplinares de su entorno, debían estar enmarcados en las líneas de investigación de interés definidas previamente, así como era deber de cada docente presentar al finalizar cada período académico los informes de sus avances ante el Consejo de Escuela, *“y demostrar la difusión de resultados obtenidos mediante seminarios permanentes, artículos, ponencias, etc.”*¹¹⁵.

Los docentes-historiadores de la UIS han asumido por su parte esas tareas y condicionamientos investigativos desde la reflexión y el esfuerzo que se ha hecho por superar la tendencia predominante en investigaciones enmarcadas en la difusa y compleja “Historia Regional” para abordar las historias locales, provinciales, estatales o departamentales que caracterizó a la Escuela de Historia durante la década 1991-2000 para asumir en la siguiente década compromisos historiográficos nacionales al desarrollar los docentes proyectos de investigación interinstitucional en los cuales prima la línea de investigación en Historia Política, con énfasis en el estudio de la construcción del Estado-Nación.

Transición justificada por el Dr. Armando Martínez al considerar que la historia política, a diferencia de la historia regional, lograba reconstruir conceptual y metodológicamente las experiencias políticas fundamentales de cada época histórica al lograr comprenderse desde la interrelación y la diversidad del estar juntos unos y otros *“el hecho de la pluralidad de los hombres”* ya que *“toda relación entre los hombres y*

¹¹⁵ CORREDOR M., Martha Vitalia. Comunicación interna de la Vicerrectoría Académica UIS al Dr. Armando Gómez Ortiz como Director de la Escuela de Historia UIS, octubre 17 de 2001. En: *Ibíd.*

*que toda experiencia del estar entre los hombres es política...*¹¹⁶. A lo cual se sumó su interés como Director encargado de la Escuela, Coordinador de la Maestría en Historia y Editor de los medios de expresión escrita de los historiadores de la UIS por dar coherencia a la Visión de la Escuela con los proyectos de investigación interinstitucional, los objetivos de los programas de Maestría y Pregrado y el reconocimiento institucional de la línea de investigación en Historia Política promovida por la mayor parte de los docentes de planta, por los egresados como estudiantes de Maestría, y por algunos estudiantes de pregrado interesados en ese campo de investigación. Esa reorientación de las tendencias en la investigación histórica y por ende en la formación de los historiadores de la UIS demostraba a su vez los cambios sufridos por la ciencia histórica nacional al constituirse después de 1991 en una herramienta de análisis que podría llegar a contribuir en la búsqueda de una sociedad más justa al perder su condición de herramienta de lucha socio-cultural que la caracterizó. A lo cual se agrega cómo el debilitamiento de las tendencias analíticas asociadas con la historia social y económica seudomarxistas dio paso a los estudios de las nuevas generaciones de historiadores caracterizados por elementos conceptuales y teóricos tomados de matices “posmodernos” cuyas temáticas y problemas “atomizados” se hallan asociados con las historias local, social, urbana, cultural, de la ciencia, de la religión, de la vida cotidiana, regional, biográfica, etc. sin una coherencia o cohesión específica con los procesos de formación y consolidación de Colombia.

La Historia Política, al ser excluida de los trabajos de los historiadores jóvenes al no corresponder con las tendencias “social” y “en mentalidades” predominantes o por perder el interés crítico de la izquierda y su razón de ser como “guía para la acción”, decayó a un nivel metodológico incipiente caracterizado por la inexistencia de crítica de fuentes, por asumirse con ingenuidad los informes periodísticos o los testimonios unilaterales, por apelarse a interpretaciones de luchas sociales entre buenos y malos (opresores y represores) que decaen en un “*ejercicio ideológico transparente*” que desconoce a los actores sociales. De allí que la “nueva” historia política se constituyese en una atractiva y potencial tendencia de investigación histórica que a falta de interés en los demás programas y escuelas de historia en el ámbito

¹¹⁶ MARTÍNEZ GARNÍCA, Armando. ¿Puede seguir existiendo la historia regional?. En: Memorias: Revista anual de la Escuela de Historia de la Universidad Industrial de Santander / Armando Martínez. ed. Vol. 1, Dic. 2003. Bucaramanga: UIS, 2003. Pág. 25-26

nacional conllevaría a la especialización y reconocimiento investigativo de los historiadores de la UIS en ese campo.

Para ello se requería además que los docentes reestructuraran los planes de trabajo de sus asignaturas a fin de rescatar “*la tradicional relación de la investigación histórica con unos procesos de validación documental*”, para evitar que los historiadores continúan escribiendo para un “*público conformado por ellos mismos*”, así como para lograr que sus trabajos lograran influir en la comprensión y explicación de los procesos sociales que han sido delegados a los politólogos y violentólogos.

El peligro denunciado por los docentes-historiadores más experimentados respecto a la irrelevancia en la que la Historia había decaído ante las pretensiones teóricas, innovadoras, pedantes y acordes con la moda intelectual de los historiadores jóvenes llevarían a esperar además que a través del renacer de la historia social y la historia política en escuelas de historia como la de UIS se mejorara la calidad de las herramientas de investigación a fin de retomar integral y prioritariamente “*el análisis de la búsqueda de interpretaciones amplias sobre problemas centrales de la formación del país*”¹¹⁷.

Valga anotar que esa preocupación por la rigurosidad conceptual, las habilidades metodológicas, la creatividad analítica y el compromiso socio-político del científico social ya habían sido manifestadas y defendidas por los docentes-investigadores de renombre nacional e internacional llegados como docentes de planta a la Escuela. En septiembre de 1996, por ejemplo, el Dr. Heraclio Bonilla al formular una propuesta para reformar el Plan de Estudios sugirió adoptar “*los ejes de un pensum moderno*” para una carrera de Historia en occidente compuesto por: construcción del conocimiento histórico (teoría y métodos), Historia e historiografía universal, de América Latina y de Colombia (cursos informativos no necesariamente presenciales), y asignaturas instrumentales (inglés, matemáticas, construcción, etc.)¹¹⁸. Siendo reafirmada su propuesta con énfasis en la modalidad en investigación por el egresado y docente-estudiante de Maestría Álvaro Acevedo al considerar que el perfil investigativo, a diferencia del ejercicio o la modalidad docente, había “*abierto campos de desempeño profesional*” a los egresados, a lo cual se sumaba su preocupación

¹¹⁷ MELO, Jorge Orlando. De la nueva historia a la historia fragmentada: la producción histórica colombiana en la última década del siglo. *En:* Boletín Cultural y Bibliográfico. Vol. 36, No. 50-51. Bogotá: Banco de la República, 1999. Pág. 185

¹¹⁸ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Reunión de Profesores del 25 de septiembre de 1996. *En:* ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año: 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1

porque “... *demasiadas concesiones al pragmatismo pueden desdibujar la orientación y la calidad de la formación de los futuros historiadores en una universidad como la UIS*”¹¹⁹.

Con la reformulación de la Visión y Misión de la Escuela de Historia de la UIS con énfasis en la Historia Política se hizo necesario reformar el Plan de Estudios de la Maestría en Historia para lo cual su Coordinador, Dr. César Augusto Ayala Diago, propuso indirectamente unificar sus prácticas y propuestas innovadoras con las experiencias formativas previas de la Escuela (en Historia Regional e Historia de América Latina) por medio de la formación de los estudiantes en cursos de Historia Política Colombiana comparada con la Historia (política) de América Latina¹²⁰, los cuales debían hacerse extensivos al Plan de Estudios del Pregrado por medio de seminarios, asignaturas o cursos de fundamentación.

Los temas y problemas de reflexión histórica propuestos por el Dr. Ayala fueron respaldados en una abundante y rigurosa revisión de la producción historiográfica y bibliográfica existente año por año. Adicionalmente planteó una metodología compuesta por una introducción magistral del profesor a cada tema, sesión o semana de estudio, la conformación de grupos de trabajo para participar en seminarios cuyo fin sería controlar la lectura crítica de los textos sugeridos, la participación de los estudiantes en “*talleres sobre fuentes primarias claves para la comprensión de la historia política colombiana*”, exposiciones de los estudiantes y la presentación de un examen final (40%).

Adicionalmente el Dr. Ayala para justificar y demostrar filosófica e historiográficamente la relevancia de la Historia Política en la formación de los historiadores de la UIS presentó a la Escuela un texto titulado “*Tendencias recientes de la investigación en historia política*”, cuyo punto de partida era recordar que desde 1972 la *paradigmática* Escuela francesa de los “*Annales*” había anunciado el retorno de la historia política, de lo político y de la política como “*esqueletos*” de la historia, a pesar de ser esa misma escuela la que había “*atomizado*” la Ciencia Histórica desde mediados del siglo XX. Aunque las novísimas investigaciones de esa misma Escuela reflejaban el origen político y el contexto político en el que se desenvolvían sus autores, con lo cual “*en la medida en que se incrementaba el papel de la política en la sociedad, crecía el interés por ella y por los trabajos de historia política*” como constante del siglo XX.

¹¹⁹ *Ibíd.*

¹²⁰ AYALA DIAGO, César Augusto. Historia política colombiana del siglo XX (propuesta de curso) (Inédito). En: *Ibíd.* 17 p.

La *nueva historia política* trajo consigo:

1. Superar los enfoques diplomáticos, militares, personalistas y gubernamentales (historia desde arriba) al reformularse nuevas tendencias y problemas de estudio, sumado a la reinterpretación de los fenómenos históricos dados por explicados por la historia “académica” o tradicional, en especial los temas de interés y culto nacional, desde interpretaciones sociales, culturales e incluso económicas;
2. Plantear paradigmas metodológicos al hacerse estudios sociales de personajes particulares (“Martín Lutero: un destino” de L. Febvre) desde la interacción entre psicología colectiva y racionalidad individual sin anacronismos al hacer comprender los hechos y personajes, así como al diferenciar las representaciones sobre los personajes, sus ideas y las de sus seguidores.
3. Crear una historia total del poder en todas sus formas (“Los Reyes Taumaturgos” de M. Bloch), con todos sus instrumentos, y con fines continentales aproximándose así a una historia política renovada o una antropología político-histórica, asociándose posibles variantes analíticas como estudiar la historia política a través de la historia de las mentalidades como modelo útil para cualquier período histórico (“Los tres ordenes o lo imaginario del feudalismo” de Georges Duby), y
4. Profundizar en la historia política popular (F. Braudel, Soboul, Rudé, Hobsbawn) a partir de la tradición historiográfica existente contrastada con fuentes históricas no consideradas por otros historiadores para el estudio de las “bajas” clases sociales como parte de una historia política desde abajo.

A ello se debía sumar teorías y metodologías paradigmáticas e innovadoras como la de los micropoderes de Foucault, la formalidad conceptual y el empirismo metodológico de Sartori, la influencia de la cultura en los comportamientos políticos de Geertz, Chartier, Furet, etc., todas las cuales contribuyeron a mejorar o superar las interpretaciones existentes de la Historia Política, así como permitieron “*reafirmar que lo más favorable para percibir la historia total de una colectividad es lo político*”¹²¹ al reconocerse los orígenes o la extinción de los sistemas de dominación.

Formar investigadores en historia política implicaba además reconocer y promover una permanente innovación en fuentes, en el patrón de la narrativa de los acontecimientos, en la adopción de análisis de larga

¹²¹ AYALA DIAGO, César Augusto. Tendencias recientes de la investigación en historia política (Inédito). En: *Ibíd.* 19 p.

duración, en los enfoques del objeto de estudio, especialmente el Estado a través de su sistema de gobierno y la cultura política, así como en el fomento de la interdisciplinabilidad al requerirse el “préstamo” de técnicas de investigación, conceptos, vocabularios, problemáticas, intuiciones, interrogaciones y renovaciones historiográficas desde las demás ciencias sociales.

Criterios que compartía plenamente el Pr. Amado Guerrero como exdirector de la Escuela de Historia de la UIS (1993-1999), exdirector de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas (2000-2001) y Director del Centro de Estudios Regional (2001-2004) al asumir la orientación del cuestionado *Seminario de Tópicos Especiales* del primer semestre del 2001 para los estudiantes de VII - VIII semestre, quienes el semestre siguiente se negaron a cursar con el mismo docente la asignatura *Problemas Sociales Nacionales*.

Ante la insatisfacción de los estudiantes asistentes a ese Seminario por el desarrollo académico y el desempeño del docente asignado al mismo, el Pr. Guerrero remitió el 6 de noviembre de 2001 al Director de la Escuela Armando Gómez Ortiz un documento aclaratorio sobre la planificación y realización del mismo al cual tituló “*Para que la memoria persista*”. En ese documento se planteó de manera ejemplar un proceso de aprendizaje guiado por la investigación al ser la decisión y acuerdo entre estudiantes y docentes dedicar el desarrollo de ese seminario para el diseño teórico-metodológico e incluso para la ejecución del protocolo de investigación de su proyecto de grado, cuyos resultados serían complementados en los seminarios posteriores o en los talleres de Historia Regional concebidos para tal fin por la Escuela.

Para ello cada uno de los asistentes presentó su propuesta de investigación, aceptó su agrupación temática por líneas o áreas de investigación y discusión (Historia política, Historia en género y mentalidades, Historia regional y empresarial), y cada estudiante por grupos planteó una agenda de trabajo en la cual se establecieron los requerimientos individuales y colectivos para la materia, así como sus compromisos individuales y colectivos. Atendiendo los requerimientos teórico-metodológicos de los estudiantes la estrategia de aprendizaje que fue concebida para el desarrollo de la asignatura fue dividida en momentos de acción investigativa así:

1. Ampliar las fronteras en la búsqueda de bibliografía especializada y actualizada para el tema-problema de cada grupo o estudiante a partir de bases de datos;
2. Sistematización de las búsquedas y de la información en fichas bibliográficas y de contenido digitales en el programa Acces;

3. Reconocimiento, recreación y apropiación de las experiencias de historiadores jóvenes en esas mismas temas o áreas para lo cual se invitó a cinco “*profesionales para disertar sobre el enfoque teórico-metodológico de su trabajo de investigación y la experiencia concreta con el manejo de las fuentes*”, aunado a la asistencia y participación a todas las sustentaciones de los trabajos de grado de pregrado y postgrado programadas, logrando así el seminario constituirse en curso práctico, activo e interactivo de investigación; y
4. Diagnóstico y fortalecimiento de las capacidades teórico-conceptuales de los estudiantes al profundizar comparativamente en las escuelas historiográficas (positivista, annales, marxista, nueva historia, posmodernas) en las que se fundamentaban sus propuestas de investigación y partir de las cuales se delimitarían las técnicas de investigación (variables y categorías) y los métodos de análisis que se emplearían.

Ante las preocupantes deficiencias que se reconocieron se seleccionó y puso a disposición de los estudiantes un conjunto de lecturas, documentos de trabajo y fuentes documentales de acuerdo a las prioridades individuales o grupales, con los cuales se buscaban aclarar “*a) las tendencias teóricas predominantes, b) los balances problemáticos realizados por algunos especialistas, c) identificar las temáticas recientes de mayor acogida, d) profundizar en el conocimiento de determinados tipos documentales*”¹²². A ello se sumó el contacto directo y personal con los estudiantes en su oficina o al salir de clase a partir de los cuales se logró rescatar temas, profundizar en enfoques novedosos y reorientar los proyectos de investigación con diseños problemáticos.

Aún así, y ante el incumplimiento de los compromisos adquiridos, en especial con la entrega de informes sobre los adelantos en lectura y construcción del protocolo el docente tuvo que plantear la alternativa de presentar voluntariamente previos y exámenes que los sustituyesen lo cual trajo consigo el malestar y la oposición de los estudiantes a asumir cursos posteriores con el mismo docente. De igual modo el docente manifestó su rechazo a asumir otro curso con el mismo grupo pues tenía claro que “*el acto pedagógico es antes que nada un acto de encuentro entre las partes, y que la búsqueda del saber, en términos de enseñanza-aprendizaje, debe ser una fiesta de alegría, donde antes*

¹²² GUERRERO RINCÓN, Amado A. Para que la memoria persista. Carta con dos anexos dirigida al Doctor Armando Gómez Ortiz. Bucaramanga, Noviembre 6 de 2001. En: UIS, ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año: 2001. CAJA 1, CARPETA LEGAJADOR A-Z. INFORMES, #2

que verdades absolutas, se puede contribuir a crear explicaciones con razones y argumentos”.

Al ser un balance general del curso, el Pr. Guerrero planteó además la necesidad de centrar la atención de directivos y docentes en los procesos de formación y acción en la línea principal de investigación de la Escuela. Al reafirmar la incoherencia existente entre los proyectos de investigación de los docentes en comparación con las preocupaciones temáticas y los proyectos de investigación desarrollados por los estudiantes manifestó:

“B) La necesidad de adelantar, conjuntamente con estudiantes, una reflexión sobre las líneas de investigación en la Escuela de Historia. Llamo la atención al hecho que mientras la Escuela tiene un amplio reconocimiento por su labor investigativa, y una línea de investigación con proyecciones de largo plazo, ninguna de las propuestas de investigación que presentaron los estudiantes se inscribía sobre dicha línea de investigación. Esto es mucho más importante, si se tiene en cuenta que la mayoría de los profesores de la Escuela de Historia, hacen parte de dicha línea de investigación. En este sentido sería muy importante discutir sobre otras líneas de investigación, donde los estudiantes encuentren potencialidades y oportunidades para inscribir sus propios temas de investigación”¹²³.

Esa preocupación por la fundamentación básica y permanente en historia política por los docentes especializados o comprometidos en ese campo de investigación para con los profesionales en Historia que fuesen promocionados en el pregrado de la UIS, después de adelantar sus respectivas investigaciones individuales, fue complementada por el Dr. Martínez en el primer trimestre del 2004 al presentar una propuesta de reforma al Plan de Estudios de Pregrado en su calidad de Director encargado de la Escuela de Historia UIS, Director del proyecto de investigación interuniversitaria sobre la Construcción del Estado Nacional colombiano financiado por COLCIENCIAS, Coordinador de la Maestría en Historia UIS y Representante por Sudamérica del Comité Coordinador del proyecto “*Cátedra de Historia Iberoamericana*” de la OEI, entre otras responsabilidades.

El Dr. Martínez se propuso con su propuesta garantizar la profesionalización del oficio de los historiadores de la UIS del siglo XXI ante el “*proyecto de desprofesionalización de los pregrados para*

¹²³ Ibíd.

privilegiar la expansión de las maestrías y especializaciones, resultado de un cálculo económico de las universidades privadas”, así como para dar cumplimiento a las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional¹²⁴. Para ello insistía en *“la profesionalización fundamental del estudiante de pregrado en Historia”* de la UIS por medio de treinta cursos o seminarios durante ocho semestres de instrucción y formación en los niveles básicos y profesionales a fin de proseguir su cualificación y perfeccionamiento profesional al cursar especializaciones como educadores (dos semestres) o como magísteres (cuatro semestres) en los programas de proyección que ofrecía la misma Escuela de Historia de la UIS o para insertarse en el mercado laboral y ganar la experiencia necesaria para aspirar a la formación doctoral en el exterior.

Los niveles de formación en el pregrado implicarían a su vez dar énfasis a seis experiencias curriculares o de aprendizajes significativos como eran: 1. las tradiciones historiográficas (seminarios en historiografía alemana, francesa, inglesa y norteamericana); 2. los conceptos fundamentales (seminarios en temporalidad e historicidad); 3. las técnicas de trabajo (seminarios en técnicas de elaboración de trabajos escritos, paleografía indiana, redacción de textos históricos y heurística de fuentes); 4. la revisión colectiva de la historiografía ibérica (Siglos XV-XVIII, XIX-XX), latinoamericana (aborígenes - Siglos XVI, XVII-XVIII, XIX, XX), angloamericana (Siglos XVIII-XIX, XX), colombiana (aborígenes – Siglos XVI, XVII-XVIII, XIX, XX) y santandereana (Siglos XIX, XX); 5. la comprensión de otras ciencias sociales de contextualización analítica (geografía, historia del derecho indiano, sociología fundamental y antropología fundamental), y 6. *“la experiencia de diseño y realización completa de un trabajo de investigación sobre un tema seleccionado. Comprendería dos seminarios de investigación colectiva dirigidos a elección del tema y a la localización de las fuentes pertinentes para la realización de los trabajos de grado”*¹²⁵.

La propuesta del Dr. Martínez se constituía a su vez en una innovadora síntesis de las propuestas y reclamos hechos por docentes y estudiantes durante los intentos de reforma de los años 1996 y 2001, sumadas a sus reflexiones como encargado de la formación de los magísteres en Historia de la UIS y a las propuestas presentadas al

¹²⁴ UIS, ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos: Acta del Consejo de Escuela No. 3 del 23 de marzo. Año 2004, Folder 1, Pregrado A-I

¹²⁵ MARTÍNEZ GARNICA, Armando. Propuesta de reforma del plan de estudios del Programa de pregrado en Historia de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2004. Impreso

Comité Coordinador del proyecto “*Cátedra de Historia Iberoamericana*” de la OEI al ser la Escuela de Historia de la UIS sede de la red andina para la planeación y ejecución de esa cátedra, cuyo fin específico era el de mejorar la enseñanza de la Historia en los colegios de secundaria de Iberoamérica¹²⁶.

Tres meses después, al asumir una vez más como Director encargado de la Escuela al hallarse su titular culminando sus estudios doctorales, el Dr. Martínez asumió las exigencias de la Vicerrectoría Académica al exigir el cumplimiento de la Resolución 3460 del MEN de 30 de diciembre de 2003 en cuanto a estándares de calidad de los programas de pregrado, así como respondió a las inquietudes y reacciones despertadas entre los directivos del ACEHIS por su propuesta de reforma después de ser presentada y comentada durante el curso de Historia de América Latina III por el autor del presente estudio en el atardecer del 30 de junio del 2004.

Aprovechando la coyuntura institucional interuniversitaria, la necesidad de concluir y dar a conocer los resultados del proceso de autoevaluación con fines de acreditación de calidad a cargo del Director de la escuela, aunado al interés académico de estudiantes y docentes, y a los posibles aportes de los docentes-doctores y en especial los de la Dra. Ivonne Suárez venida directamente de Francia al ser la ganadora del concurso docente en el 2004, el Dr. Martínez reformuló su Plan de Estudios reagrupando las seis experiencias de aprendizaje que había concebido y propuesto inicialmente en treinta y un asignaturas, y éstas a su vez en los cuatro componentes (ciclos) de formación exigidos por el MEN a partir de las áreas (o niveles) básica y profesional.

La Formación básica de *fundamentación* estaría compuesta por las asignaturas denominadas historicidad (2), así como la formación básica de *contextualización* con cursos únicos en Geografía, Antropología, Sociología, Derecho Indiano y cuatro seminarios consecutivos en historiografía (alemana, francesa, inglesa y norteamericana). La formación profesional *disciplinar* se compondría con las asignaturas propuestas previamente sobre historia de España (2), América Latina (4), Estados Unidos (2), Colombia (4) y Santander (2), a las cuales se sumarían las asignaturas de formación profesional de *complementación y profundización* compuestas por técnicas de lecto-escritura (2), disciplinas auxiliares de la historia (3 al agregarse archivística) y la realización del trabajo individual de grado (2).

¹²⁶ UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Informe de Autoevaluación. Op. cit. Pág. 106, 107; Características 55, 56

Su propuesta consideraba a su vez como irrelevantes en la formación del historiador profesional contemporáneo los cursos de Historia Antigua e Historia medieval a falta de docentes y una tradición investigación adecuada basada en el manejo de fuentes griegas latinas o medievales; reducía los cursos en Ciencias Sociales para dar más importancia y atención a la Ciencia Histórica; se suprimían dos semestres porque en la práctica del programa de diez semestres se comprobó que ese tiempo era empleado para actividades no académicas, por ejemplo para buscar trabajo, lo cual distanciaba al estudiante de la universidad y le obligaba a prorrogar la realización de su trabajo final durante más de los cinco años formales, así como se comprometería a la Escuela a renovar en un tiempo no menor a dos años los planes de cada asignatura y sus referencias bibliográficas por medio del personal docente, para lo cual se sugería adicionalmente *“adjudicar las nuevas cátedras a los mejores egresados de la propia Escuela, especializándolos, y concentrar el trabajo de cada profesor de planta en una sola experiencia curricular”*¹²⁷.

Mientras que el Dr. Martínez exaltaba los ánimos de los demás docentes el sábado 3 de julio a horas del mediodía al compartirles vía electrónica su propuesta reformada, manifestando al respecto: *“...Por ello, vuelvo a clavar mi pica en Flandes con una pequeña modificación de mi vieja propuesta original, para que hagamos este segundo semestre el debate que hemos eludido por años”*¹²⁸, los líderes estudiantiles del ACEHIS hicieron lo propio durante el atardecer del viernes 1 de julio después de conocer los comentarios de otros docentes, y en especial del autor de esta investigación al hacer sus interpretaciones desde las propuestas planteadas en este trabajo, así como al reflexionar durante veinticuatro horas las respuestas obtenidas directamente del Dr. Martínez al dialogar con él en su oficina.

En el mensaje enviado a los estudiantes vía Internet, los nuevos líderes del ACEHIS pedían calmar sus ánimos ante los rumores manifiestos pues la propuesta del Dr. Martínez se “anulaba” con la Resolución 3460 del MEN. En segundo lugar se planteó una posición de espera al tenerse dos años de transición para hacerse la modificación respectiva, aunque olvidaban que los docentes ya habían empezado a prepararse y trabajar en la reflexión de la misma sin esperar a que trascurriera ese tiempo.

¹²⁷ MARTÍNEZ, Armando. Reforma curricular de historia. Mensaje enviado vía Internet a: perezpinzon@hotmail.com, desde la Dirección electrónica: armandom@bucaramanga.cetcol.net.co. Tipo: HTML. Tamaño: 40 KB. Fecha: Julio 3 del 2004

¹²⁸ Ibíd.

Finalmente, se dejó claro que estudiantes y docentes harían una reflexión aislada y particular de esa y otras propuestas que surgieran no dejándose planteada siquiera la idea de una discusión en común entre directivos, docentes y estudiantes, lo cual demostraba la fragmentación y la falta de acuerdos específicos sobre el proceso a seguir. Al respecto se les decía a los demás estudiantes: “...Se ha pensado que desde los estudiantes se pueda enriquecer tal propuesta, por tal moción (SIC, ¿razón?) sería importante que los interesados se comuniquen con los estudiantes que están al frente del Centro de Estudios , de igual forma, existe copia del documento de los parámetros del Ministerio para la nueva propuesta”¹²⁹.

A finales de agosto del 2004, y cumplido el receso vacacional del primer semestre, los líderes estudiantiles del ACEHIS representados por Cristina Castillo, Alejandro Aguirre, Daniel Alfonso León y Gabriel Samacá presentaron efectivamente una contrapropuesta titulada “Apuntes para la discusión acerca de la reforma del Programa de Historia de la UIS” en el cual una vez más se centró la reforma del plan de estudios desde el cambio particular de algunas asignaturas (e incluso de algunos docentes) al valorar la situación actual del pénsum, se dejó entrever sus experiencias e inconformidades como estudiantes de tercero y séptimo, se hicieron preguntas y reflexiones -más no propuestas concretas- sobre el cumplimiento del Decreto 2566 de septiembre 10 del 2003, así como se planteó dar importancia a la investigación desde aspectos puntuales como el rechazo al aprendizaje memorístico y la conformación de grupos de investigación para el estudio particular de la historia nacional y regional.

Por otra parte, se asumió una postura específica frente a la investigación en la sección titulada “Observaciones a la propuesta de reforma del Plan de Estudios elaborada por el Doctor Armando Martínez Garnica”, muy semejante a la propuesta de los TALEs, según la cual debía primar la fundamentación teórica del hacer antes que la práctica investigativa misma de ese hacer. Específicamente planteaban:

“La experiencia de aprendizaje formulada si bien comprende materias en las que se ahonda la cuestión técnica, esta situación desplazaría un aspecto relevante que para nuestro juicio no puede ser obviado y mucho menos sobreentendido, este es el de la investigación como esencia y médula de la labor del

¹²⁹ uishistoria_ctestudios@yahoo.es. Modificación del plan de estudios?. Mensaje enviado vía Internet a: lrperez@andinet.com. Tipo: HTML. Tamaño: 59 KB. Fecha: Julio 2 del 2004

historiador, luego la reducción a unos cursos donde prime la técnica y se relega la fundamentación investigativa pondría en marcha en lugar de una profesionalización una tecnificación de la carrera posiblemente en Colonia”¹³⁰.

Todas esas pretendidas reformas al “Plan de Estudios”, al igual que las emprendidas por docentes (1996) y estudiantes (2000-2001), se han concentrado exclusivamente en la modificación del Plan de Asignaturas en cuanto a niveles, semestres y ejes formativos con fines de mejoramiento académico o profesional sin considerarse el papel que tienen otros elementos estructurales para la adopción legal de un Plan de Estudios, los cuales si bien son parte de los planes de cada asignatura formulados por cada docente como parte de sus deberes institucionales hasta el presente no han sido acordes con una política académica adoptada en común por los directivos, docentes y estudiantes del programa o de la Escuela apelando a la flexibilidad, la autonomía, la presencialidad y el compromiso socio-cultural de los mismos.

Esos elementos curriculares fueron definidos desde 1986 por la Resolución No. 189 de la Rectoría de la UIS mediante la cual se dispuso que todo Plan de Estudios comprendía:

*“el conjunto de **conocimientos, habilidades y actitudes** que debe desarrollar el estudiante en el proceso de formación profesional, organizados en forma de **asignaturas o materias** distribuidas en los **campos** social y humanístico, de fundamentación científica e investigativa y formación específica*

¹³⁰ CASTILLO GÓMEZ, Cristina. AGUIRRE RUEDA, Alejandro. ALFONSO LEÓN, Daniel. SAMACÁ ALONSO, Gabriel. Observaciones a la propuesta de reforma del Plan de Estudios elaborada por el Doctor Armando Martínez Garnica. Bucaramanga: ACEHIS, 2004. Pág. 14. Impreso fotocopiado

Desafortunadamente esas posiciones críticas y polémicas en contra de la Escuela de Historia y sus docentes de planta pasaron del cuestionamiento teórico-metodológico al ataque verbal, el irrespeto, la violencia comunicativa e incluso la calumnia al considerar algún(os) estudiante(s) necesario difundir su inconformidad por medio de un comunicado anónimo a la comunidad universitaria de la UIS, el cual fue entregado en las áreas de acceso del campus principal en la tarde del 8 de septiembre del 2004, seis días después de la muerte del querido docente y varias veces director Armando Gómez Ortiz. Sus autores apelando al anonimato aprovecharon ese medio de comunicación tradicional de la UIS para denigrar de los docentes vivos que han ocupado la dirección de la Escuela al considerarlos “viejitos” causantes de su deformación y del saqueo presupuestal de la Escuela, los presentaron como “ratas” peligrosas causantes de la mediocridad, la estupidez, la avaricia y la delincuencia general, así como presentaron a los demás docentes de planta como misóginos, autoritarios insoportables, cobardes y pusilánimes, mediocres y resentidos, etc. A lo cual se sumó la provocativa invitación a esos mismos docentes para que en una Asamblea de Estudiantes de la Escuela se presentaran a desmentir los cargos “...con cuentas y recibos en la mano para creerles que son puros y castos”.

*que lo preparan de forma mediata para un desempeño profesional y permiten el logro de **objetivos generales** de formación profesional, los cuales deben tener unos **criterios básicos** de orientación como son: **continuidad** a lo largo del proceso, **secuencia** de las experiencias de aprendizaje de forma continuada y progresiva, **integración** con el fin de relacionar las diversas estructuras del aprendizaje. El plan de estudios representa la organización de estos elementos y su desarrollo en **tiempos determinados**”*

La Ley 115 del 8 de febrero de 1994 (o Ley General de Educación), resaltó, reafirmó y complementó que se entendía por Plan de Estudios para los diferentes niveles de la Educación en Colombia al definirlo así:

*“...es el **esquema** estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del **currículo** de los establecimientos educativos.*

*En la educación formal, dicho plan debe establecer los **objetivos** por niveles, grados y áreas, la **metodología**, la distribución del **tiempo** y los criterios de **evaluación y administración**, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes”¹³¹.*

Esas falencias en la planeación, seguimiento y autoevaluación semestral al programa en Historia por parte de todos los miembros de la comunidad científico-educativa que hace parte de la Escuela y la Facultad, y en especial de los docentes como principales gestores directivos, académicos, administrativos y de extensión, se ven reflejados a su vez en la inclusión excluyente de los estudiantes del pregrado como profesionales con formación básica que requieren de la especialización o la maestría para su pleno reconocimiento profesional en la investigación histórica, sumado a su exclusión de los programas y proyectos de investigación de la Escuela de Historia UIS a cargo de los docentes titulares y los programas de postgrado descrita anteriormente. ¿Qué hacer?, a continuación se recogen las expectativas, las sugerencias, las propuestas y las acciones específicas planteadas por los estudiantes y los estudiantes-docentes para evitar el fenecimiento de su carrera.

¹³¹ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994. Art. 79. v. ed.

CAPÍTULO CUATRO: INVESTIGADORES INTEGRALES E INTEGRADORES

La investigación integral: propuestas para la práctica docente e investigativa

ACCIÓN CON PLANIFICACIÓN REFLEXIVA

*“Lo peor es educar por métodos basados en el temor, la fuerza y la autoridad, porque se destruye la sinceridad y la confianza y solo se consigue una falsa sumisión”
(Albert Einstein)*

La **investigación integral** propuesta en el capítulo dos al redimensionar la investigación-acción como un proceso dual de conocimiento dentro y fuera del aula, así como a lo largo del capítulo tres al replantearse las consideraciones y propuestas de la UNESCO, la UIS, los estudiantes, los egresados y los docentes-doctores de la Escuela de Historia sobre el tipo de docente-historiador esperado para el Siglo XXI, se constituye en una alternativa metodológica y en una estrategia pedagógica de carácter institucional para el fomento de la instrucción participativa, la formación colaborativa, la profesionalización reflexiva y la investigación con acción entre los historiadores de la UIS. Investigar de manera integral e integradora busca propiciar además la participación permanente, colaborativa y comprometida de directivos, docentes y estudiantes en los procesos investigativos que se requieren al interior de la Escuela a fin de propiciar el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, de organización institucional, de proyección profesional nacional e internacional y de intervención teórico-práctica en el contexto espacio-temporal en el que se desenvuelven los estudiantes y egresados de los programas en Historia de la UIS.

Valga aclarar que la investigación integral no pretende ser una variante de la investigación científica (cualitativa o cuantitativa) ya que con ella se pretende específicamente resaltar la importancia de la formación integral de los historiadores. Con la investigación integral se busca además la correlación armónica, permanente, integradora y activa de todas las experiencias obtenidas en procesos específicos de investigación histórica, historiográfica, institucional o de aprendizaje en el aula, las cuales son a su vez apropiadas, replicadas y realimentadas al interior de cada una de esas experiencias, logrando así directivos, docentes y estudiantes llegar a tener una visión completa e integral acerca de la instrucción, la formación, la profesión y la investigación histórica en la UIS.

Ser un investigador integral, poder llegar a practicar la investigación integral, implica por tanto que los estudiantes-historiadores en asocio a

sus directivos y docentes comprendan y cumplan con cuatro dimensiones específicas como son:

1. Realizar investigaciones históricas con el fin de obtener un título universitario, las cuales deberán ser coherentes con la visión, la misión, las preocupaciones institucionales y los proyectos de investigación institucional en los cuales sean integrados y formados integralmente estudiantes (de pregrado y postgrado), docentes y directivos como parte de los grupos de investigación interinstitucional conformados para tal fin. *Investigación histórica o interpretativa.*
2. Colaborar con investigaciones y propuestas heurísticas específicas en la conformación de líneas y grupos temáticos de investigación a partir de los cuales se diseñen, planifiquen y concreten los proyectos de investigación para obtener el anhelado título universitario. Líneas y grupos que deberán estar fundamentados en las experiencias y los aportes historiográficos que los investigadores de Europa, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia han hecho a la ciencia y al oficio histórico a través de los movimientos, escuelas, líneas o intereses temáticos que han caracterizado la Historia durante el último siglo. *Investigación formativa científico-social o (Inter- intra)disciplinar.*
3. Participar con investigaciones grupales, semestrales, asociativas, corporativas, etc., en la reforma, mejoramiento o proyección de los programas de pregrado y postgrado de la Escuela de Historia a partir de los factores y características de autoevaluación o de evaluación institucional que sean considerados institucionalmente. Los historiadores están llamados a poner a disposición de la investigación institucional sus conocimientos, experiencias, prácticas metodológicas y posiciones discursivas a fin de reflexionar, planificar y poner en marcha procesos de mejoramiento de la gestión directiva, académica, administrativo-financiera y de extensión entre la comunidad universitaria. Lo cual implica una permanente reflexión científico-social e histórica acerca de cuál ha sido y deberá ser el devenir de la Historia en la UIS. *Investigación diagnóstica o autoevaluativa.*
4. Colaborar y participar activamente en las investigaciones para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, las estrategias de aprendizaje y la proyección social o profesional de los conocimientos que sean emprendidas por los docentes de cada asignatura, conjunto de asignaturas, niveles de formación, etc. Para lo cual, los estudiantes desde los primeros semestres de

instrucción y formación deben asumir compromisos permanentes de reflexión, indagación y acción acerca de las prácticas educativas y los avances cognoscitivos que se deben lograr con cada asignatura, mientras que a la par de ello realizan ejercicios de investigación académica sobre los problemas y contenidos históricos de cada una de ellas. *Investigación en el aula o investigación-acción participativa y colaborativa*

Al reformular la investigación como una estrategia y a su vez como un proceso de formación se contribuye además a la formación de un profesional comprometido desde los primeros semestres con los procesos de enseñanza y aprendizaje con los cuales son instruidos y formados en la ciencia histórica. Profesional que a su vez se compromete con su carrera en la medida que avanza académicamente en los procesos de investigación y mejoramiento institucional a través de las autoevaluaciones del programa, así como con los procesos de cualificación y proyección nacional e internacional al conformar líneas y grupos de investigación que profundizan en el conocimiento, las tendencias y las posibilidades cognoscitivas y laborales de la ciencia histórica.

Todos esos procesos de participación, colaboración y planificación reflexiva finalmente se proyectan y reflejan en el diseño, planificación, ejecución y presentación pública de los proyectos de investigación individual o colectiva de los estudiantes de pregrado y postgrado al optar a un título universitario, así como en el desempeño profesional exitoso de los egresados en las instituciones públicas o privadas al contarse con un personal calificado capaz de encontrar solución a problemas específicos, institucionales, profesionales o cognoscitivos al apelar a la experiencia obtenida como investigador integral en cada uno de sus ámbitos durante su proceso de profesionalización.

Ser Historiador podrá ser en adelante sinónimo de un investigador integral capaz de reflexionar, proponer y participar activamente en los procesos de investigación acerca del aprendizaje en cada una de las asignaturas al opinar y sugerir como se le debería formar profesionalmente, en las investigaciones sobre el funcionamiento institucional al formular críticas, soluciones y acciones que deberían emprender todos los miembros de la comunidad educativa de la Escuela de Historia UIS, en las investigaciones acerca de la proyección científico-laboral que guiará el rumbo de las líneas y los grupos de investigación a los cuales deberán asociarse los estudiantes y docentes del programa a fin de proyectarse científica y profesionalmente, y ante todo, al formular trabajos de investigación que a modo de proyectos de grado sean acordes con las líneas y proyectos

de investigación institucional que le permitan a los estudiantes obtener su título profesional así como proyectarse a estudios de postgrado, desempeñarse en los campos de la educación o la archivística, realizar investigaciones privadas o externas, insertarse en mercados laborales especializados, etc.

Para comprender las características formuladas anteriormente sobre las cuatro dimensiones que tiene la investigación integral en el campo de la historia, se procederá a continuación a formular los criterios que deben tenerse en cuenta para la formación y el ejercicio profesional del investigador en Historia a partir de las expectativas, críticas y reflexiones formuladas durante los últimos dos años por los futuros historiadores de la UIS, siendo complementadas las mismas con una mayor profundización acerca de la importancia de la formación historiográfica para la conformación de líneas y grupos específicos de investigación (*Dimensiones profesionales, sociales o externalistas*).

Seguidamente se plantearán las razones, factores y características que han guiado y pueden guiar los procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional del pregrado en Historia de acuerdo a las disposiciones básicas del Centro Nacional de Acreditación y el Ministerio de Educación de Colombia, para finalmente plantear una propuesta de aprendizaje de la Historia y de la investigación de ese aprendizaje en las cuales se reflejan los logros y resultados de las demás dimensiones de la investigación integral (*Dimensiones básicas, institucionales o internalistas*)

1. Ser investigadores profesionales participes de los procesos de cambio en la formación de historiadores. El docente universitario es por naturaleza, convicción y dedicación laboral un *investigador*. Comprende, al igual que la metáfora de la tabla rasa de Descartes, que el estudiante después de pasar por los niveles educativos de aprestamiento, instrucción y formación laboral (preescolar, básica, media) al llegar a la Educación Superior tiene como principal misión el ser instruido y formado para ser un profesional capaz de aprender, investigar, enseñar y divulgar su saber.

Un profesional investigador e historiador es por tanto quien se caracteriza minimamente por:

1. Hacer preguntas sobre el hombre de hoy para responderlas considerando las actitudes y aptitudes del hombre de ayer (investigación a partir de problemas), para lo cual se interpretan vestigios respetando su cantidad y calidad por medio de procesos y reglas de selección o elección de los mismos para

contextos específicos de espacio y tiempo (investigación a partir de la crítica de fuentes)

2. Buscar respuestas alternas y articuladoras de esas preguntas apelando a teorías que no aprisionen ni paralicen ideológicamente al investigador (investigación a partir de conceptos y teorías), aunque no se puede olvidar que es prisionero de sí mismo (su “pasado”, sus instintos) y del entorno lo cual limita la objetividad de su hacer científico.
3. Ser consciente que es un profesional, “*entendiendo por esto que mi profesión me da de comer*”. Ello implica reconocer además que se pertenece a “*un gremio que tiene sus rituales, su jerarquía, y su pequeño terrorismo interno*” por medio del cual se establecen y estrechan relaciones con colegas, maestros y estudiantes, así como permite compartir un lenguaje de estudio para compartir las prácticas, las recetas, los caminos y los resultados de las investigaciones.
4. Propiciar la interrelación de las investigaciones históricas con otras disciplinas y su adopción comprensiva por el público en general, en especial a través del sistema educativo, a fin de evitar el repliegue sobre sí misma o el ser considerada como inútil y mal hecha. Contribuyendo el rigor, la duda metódica y la crítica de la información con la cual se construye y difunde la historia a constituirla a su vez en *la escuela del ciudadano* en donde se lee *el presente de manera menos ingenua*¹³².

Esas cualidades esperadas del profesional de la historia en su doble condición de investigador científico y sujeto social condicionan a su vez a los docentes universitarios y en especial a los docentes-historiadores a centrar sus preocupaciones en la necesidad de ejercer su profesión investigando, de formar a las nuevas generaciones centradas en la importancia de investigar e innovar, y ante todo a interesarse porque junto a sus estudiantes pueda llegar a concebir, planear e implementar proyectos y procesos de investigación de carácter temporal (trabajos de asignatura), institucional (trabajos de grado) o permanente (continuidad profesional de las líneas, temas o problemas de investigación) que contribuyan en la ampliación o el mejoramiento de los conocimientos propios de su área o disciplina.

Después de cinco años de formación superior y de otros tres o cinco más de formación en postgrados los historiadores egresados que retornan a las aulas de clase como docentes-historiadores

¹³² DUBY, Georges. La profesión del historiador. En: Anuario de Historia Regional y de las Fronteras / AYALA, César Augusto. Dir. No. 5. Bucaramanga: Escuela de Historia UIS, 2000. Pág. 357-359

comprometidos con proyectos y procesos de investigación han logrado justificar con múltiples argumentos basados en su experiencia profesional externa por qué los educadores deben integrarse con sus educandos a su respectiva comunidad científica a fin de ganar credibilidad y aceptación, así como han demostrado con su experiencia de vida y sus realizaciones que *“si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo”*¹³³.

El docente debe enseñar a aprender aprendiendo e investigar investigando, y ante todo a comprender haciendo. Ello ha implicado que en el ejercicio docente universitario de los “nuevos” científicos sociales también sean de riguroso cumplimiento los diez principios universales del aprendizaje sugeridos por Pozo, según los cuales: el docente debe partir de los intereses y motivos de los estudiantes (1) y por ende de sus conocimientos previos (2), lo cual implicaba a su vez dosificar o equilibrar la información precedente con la información nueva o consecuente (3), propiciar el reconocimiento y la automatización de los conocimientos básicos (4), y garantizar la diversificación de las tareas y los aprendizajes (5). Esa diversificación implicaría a su vez el diseño de actividades de aprendizaje suplementario anteriores y posteriores a la evaluación (6), la organización y conexión integral entre los aprendizajes (7), y ante todo al fomento de la reflexión (8), la cooperación (9), la planificación y la organización del propio aprendizaje (10)¹³⁴.

El primero y segundo de esos principios se cumplirían si se tiene en cuenta que el aprender– enseñando a investigadores requiere partir de *“los intereses y motivos de los aprendices”* para lo cual durante cada curso se les motiva a formular *proyectos* de investigación semestral (ensayos, trabajos, monografías, etc.) los cuales son seguidos y heteroevaluados de acuerdo al uso que se hace de las teorías de las ciencias sociales, de los conocimientos históricos e historiográficos necesarios para argumentar problemas e hipótesis, así como de los métodos y las técnicas de investigación aprendidos y ejercitados en cursos previos, para profundizarlos, cuestionarlos y aplicarlos en contextos, conocimientos y saberes teórico-prácticos específicos sin la pretensión de *“cambiar lo que ya se sabe”*, ya que el fin pedagógico y

¹³³ POZO MUNICIO, Ignacio. Los diez mandamientos del Aprendizaje. Tomado de: _____ . Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 1999. En: CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. comp.. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004. Pág. 1

¹³⁴ POZO, J. I. coord. La solución de problemas. Madrid: Santillana, 1994. Pág. 341. Citado en: Ibíd. Pág. 224

científico de los mismos es alcanzar un “*cambio conceptual progresivo*”¹³⁵.

El cumplimiento del tercer y cuarto lugar implicaría comprender que los procesos de investigación de los estudiantes y con los estudiantes condicionan a su vez a los docentes a planificar “la cantidad de información nueva” que se considera pertinente de leer, reflexionar y aplicar, la cual hace parte de la creación de los textos resultantes de cada investigación al ser sintetizada y sistematizada en los mismos, como por ser elementos de innovación, difusión o consolidación de lo sabido al ser pensados para el futuro profesional y no solo para la inmediatez instructiva.

Desde el quinto y sexto principio se podría apelar a su vez a la realización semestral de ejercicios de investigación, los cuales se constituyen en una forma creativa y coherente de diversificar las tareas y aprendizajes a las que están acostumbrados los científicos sociales al deber someterse a los regímenes de previos memorísticos, de exposiciones agotadoras e incoherentes, a talleres repetitivos e improcedentes, y a insufribles horas de lecturas o toma de apuntes para saciar las pretensiones cognitivas de algunos docentes, quienes justificándose en la arbitrariedad del saber pretenden hacer de su curso la “única” asignatura del semestre negando al estudiante la posibilidad de relacionar los conocimientos, de conectar esos aprendizajes con los de otros cursos, de innovar creando redes propias de significados, conceptos y procedimientos, y ante todo restringen la recuperación y la transferencia de los conocimientos a nuevos contextos y situaciones.

Es indiscutible que a través de otras opciones de aprendizaje como los ejercicios de comprensión de textos, la interpretación de posiciones, el análisis de fenómenos y la composición descriptiva de textos (mapa conceptuales, redes semánticas, cuadros sinópticos, etc.) el estudiante logra “recuperar lo aprendido” aplicando las teorías y métodos a contextos de análisis espacio-temporales específicos.

Los principios séptimo, octavo y noveno propiciarían que los cursos de instrucción y formación para la investigación sean coherentes e integrales en la medida que cada sesión sea dividida en actividades explicativas, expositivas, analíticas y participativas de carácter teórico, historiográfico, metodológico y profesionalizante que conecten y articulen los conocimientos generales con los aprendizajes particulares que el estudiante alcanza a través de otros cursos, con sus prácticas investigativas al resolver preguntas-problemas teórico-metodológicas, al reflexionar sobre los conflictos cognitivos y conceptuales de su

¹³⁵ Ibíd. Pág. 2, 3

disciplina, o al contrastar las tendencias y posiciones de los constructos de su campo de acción.

De tal modo la aplicación pragmática de la teoría se constituye en una alternativa para reflexionar acerca de los conocimientos adquiridos a través del curso como de la carrera, así como para compartir fuentes, recursos y tareas comunes con otros estudiantes-investigadores, docentes e investigadores especialistas al resultar insuficientes o limitadas los aportes o las alternativas sugeridas por el docente en cada curso.

Los problemas y las tareas investigativas del docente deben ser a su vez asumidas, pensadas y cuestionadas por los estudiantes a través de sus proyectos particulares a fin de alcanzar procesos mutuos de realimentación y transferencia con lo cual se fomente el conocimiento, se innoven las estrategias de aprendizaje, y se motive al estudiante al autoaprendizaje y a la autoresolución de problemas al sentirse parte de una comunidad científica. Comunidad en la que también se reconoce que los estudiantes aprenden de forma paralela con sus compañeros más aventajados o de niveles superiores tanto o más que con el docente al ser sus procesos de enseñanza (exposiciones) u orientación (explicaciones) más activos y participativos, por emplear vivencias y lenguajes comunes, o porque muchos de ellos manejan información privilegiada, en tanto que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes tienden a ser excesivamente teóricos, sus preocupaciones se centralizan y especializan, así como su lenguaje se hace simbólico, abstracto y discriminante al no ser comprendido por los estudiantes.

De allí la importancia de la interacción y de un diálogo permanente entre docentes y estudiantes en proyectos de investigación y actividades de aprendizaje comunes a partir de los cuales el estudiante se sienta que es "*protagonista de su propio aprendizaje*"¹³⁶, que se le permita hacer parte de un proceso en el cual además de ser evaluado por objetivos, criterios, logros y competencias pueda autoevaluarse por ser capaz de *pensar (cognición), sentir (afectividad), actuar (efectividad), compartir (sociabilidad) y querer (voluntad)* aprender investigando, así como para poder persistir en sus conocimientos y en los propósitos e intereses que lo animan a aprender por sí mismo¹³⁷.

¹³⁶ DE LA TORRE, Saturnino. Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del Siglo XXI. Tomado de: _____. BARRIOS, Oscar. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro, 2000. En: *Ibíd.* Pág. 12

¹³⁷ *Ibíd.* Pág. 15

Ello condiciona entonces al docente a adoptar estrategias *innovadoras, implicativas, constructivas, flexibles, adaptativas y polivalentes*, así como a promover procesos evaluativos de carácter *formador, procesual, comprensivo, continuo y polivalente* con los cuales se pretenda tener en cuenta las expectativas, los procesos y los avances alcanzados por cada estudiante sin someter sus realizaciones o innovaciones a las lógicas docentes de la disciplina epistemológica y la enseñanza metódica tradicionales (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa).

Así, y después de depender durante los primeros semestres de la guía del docente para guiar sus procesos de investigación, los estudiantes por medio de la cooperación y la conformación de grupos (o líneas temáticas) de investigación con los docentes de la Carrera y con los compañeros que comparten teorías, temas o problemas comunes logran planificar estratégicamente (métodos), organizar metodológicamente (técnicas y estrategias) y construir significativamente (proyecciones científico-sociales) su propio aprendizaje para los trabajos o proyectos de los siguientes cursos, e incluso algunos llegan a definir y empezar a trabajar tempranamente en su proyecto de investigación final. Lo cual reflejaría el cumplimiento del principio décimo recomendado por Pozo.

En síntesis, el docente-investigador después de orientar a sus aprendices en las estrategias y dificultades a las que se debe enfrentar el científico social debe promover progresivamente semestre tras semestre la autonomía y el autocontrol de sus procesos de aprendizaje (*ser maestros de sí mismos*), para lo cual ha de reconocer su capacidad creativa, su disposición al cambio tecnológico (calidad) y a la innovación teórico-metodológica (compromiso) al analizar los datos o fuentes que emplea, al relacionar y reflexionar los hechos y fenómenos que se derivan de los mismos, así como al aplicar los aprendizajes adquiridos y entendidos al hacer sus aportes e innovaciones al conocimiento científico-social.

Ello conlleva a su vez a que docentes y estudiantes logren iniciar procesos de autoconocimiento, autorreflexión y autorregulación (metacognición)¹³⁸ de los fines y propósitos (*saber qué se conoce, saber cómo es qué se conoce*) de los conocimientos aprendidos como de los nuevos concebidos y formulados al ser evaluados, al autoevaluarse o al observarse continuamente (autoconceptos) en la realización de los objetivos planeados, así como al reflexionar acerca

¹³⁸ BURON, Javier. Concepto y estudio de la metacognición. Tomado de: _____. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero, ?. En: CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Op. cit. Pág. 26

de las implicaciones de las estrategias activas y el impacto de los resultados esperados a fin de replantear las actividades planificadas, readecuar el programa del curso, reformar los planes de estudios profesionales, e incluso llegar a reformular las visiones y misiones institucionales.

El fin último del estudiante-investigador al igual como lo fue en su momento para el docente-investigador es llegar a ser reconocido e intitulado como profesional- investigador o en el caso de las Ciencias Humanas como investigador-profesional, lo cual implica que se les transfiera *“progresivamente a los aprendices el control de su aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario”*¹³⁹. Ello implica a su vez que los científicos sociales en su condición de docentes tengan claro y compartan las reflexiones pedagógicas contemporáneas según las cuales educar ha dejado de ser un acto transmitivo o instructorista para pasar a ser ante todo un proceso *creativo, constructivo y transformador*¹⁴⁰ entre estudiantes y docentes (en si y para sí mismos), aunado al hecho que la enseñanza debe dejar de ser una simple transmisión de contenidos teóricos para ser preservados inútilmente de forma memorística, ya que es en la práctica la organización de métodos, estrategias y técnicas de apoyo que permiten a los estudiantes *“construir su propio saber partiendo del modelo de conocimientos”*¹⁴¹ adoptado, bajo un contexto ético de actitudes y hábitos predefinidos y con el fin explícito de innovar, de trascender en los sujetos, como de incidir e impactar con esos cambios (propuestos, logrados, internalizados o consolidados) en la cultura institucional universitaria¹⁴².

La investigación (adquirir y ampliar conocimientos científicos) debe ser por tanto complementada con los conocimientos propios de la profesión elegida como de la sabiduría popular (experiencias y conocimientos cotidianos) en la cual serán puestos para el servicio social a fin de que los individuos se realicen académica, profesional y socio-culturalmente. De allí que investigar implique comprender teóricamente el mundo (por qué) para poder retornar (para qué) y relacionarse (cómo es que) pragmáticamente con el mismo al justificarlo, explicarlo o intervenirlo pues al nutrirse de la vida que le

¹³⁹ POZO MUNICIO, Ignacio. Los diez mandamientos del Aprendizaje. Tomado de: _____ . Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 1999. En: Ibid. Pág. 5

¹⁴⁰ DE LA TORRE, Saturnino. Op. cit. Pág. 14

¹⁴¹ SAIN-ONGE, Michel. Introducción a la Primera Parte. Tomado de: _____. Yo explico, pero ellos...¿Aprenden?. Bilbao, Mensajero, 1997. En: Ibid. Pág. 34

¹⁴² DE LA TORRE, Saturnino. Op. cit. Pág. 8, 9, 10

rodea su trabajo no puede ser otro que *servir para que la gente viva mejor*.

Propuesta para la acción reflexiva. El historiador es un profesional que por sus conocimientos y responsabilidades culturales como protector, difusor, interventor o interprete de los vestigios de los hombres en contextos espacio-temporales acontecidos se constituye en un servidor social. La Escuela de Historia UIS debe asumir la formación cognoscitiva, procedimental y actitudinal de esos servidores sociales propiciando que los estudiantes que adelantan sus proyectos de investigación para graduarse en pregrado y postgrado sean capaces de ejercer su oficio así como insertarse en la comunidad profesional de esos oficiantes.

Para ejercer su oficio se hace necesario que los docentes centren su atención y criterios evaluativos (metodológicos) en las capacidades analíticas y las habilidades reconstructivas de cada estudiante al actuar y desenvolverse técnica y tecnológicamente en la identificación, referencia, interpretación y la comprensión crítica (antes que el juzgamiento) de las fuentes históricas, en el manejo de un lenguaje de análisis histórico que delimite los usos del lenguaje histórico u original y el lenguaje conceptual (teórico y metateórico-estructural) o científico (nomenclatura), la elaboración (manual y electrónica) de fichas bibliográficas y de lectura (textual, contextual, comentada) para recolectar información al hacer consultas archivísticas, bibliográficas, museológicas o en trabajo de campo¹⁴³, y en las pautas básicas para hacer cometarios (descriptivos, interpretativos, asociativos o críticos) de fuentes o textos históricos documentales, historiográficos, gráficos (y audio-visuales), estadísticos, ilustrativos (mapas, imágenes, fotografías, grabados, pinturas), etc.

A lo cual se sumaría el manejo teórico-practico del esquema básico para hacer reseñas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas contextuales¹⁴⁴, artículos, ensayos, etc., sobre textos historiográficos, y en especial al evaluar sus competencias para concebir, planear y desarrollar informes, trabajos o proyectos de investigación¹⁴⁵ que se articulen a los paradigmas teórico-metodológicos de la historiografía

¹⁴³ MARTÍNEZ RUIZ, Enrique. MAQUEDA ABREU, Consuelo. La historia y las ciencias humanas. Didáctica y técnicas de Estudio. Madrid: Ed. Istmo, 1989. 324 p.

¹⁴⁴ OSPINA, Consuelo. BERMÚDEZ, Ángela y SALDARRIAGA, Oscar. Mapas conceptuales: estructura de manejo de textos para enseñanza de la historia. En: GUERRERO, Javier. comp.. Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia. Vol. 3. Tunja: UPTC-AGN- ACH, 1995. Pág. 152-162. Colección Memoria de Historia, IX Congreso de Historia de Colombia. Tunja, mayo 2-5 de 1995.

¹⁴⁵ MORADIELOS, Enrique. El oficio del historiador. Madrid: Siglo XXI, 1996. Cap. 4

como ciencia social, y en especial de la crítica de fuentes documentales por medio de técnicas cualitativas para interpretar discursos y de técnicas cuantitativas para medir, sistematizar y representar datos¹⁴⁶.

La inserción de los estudiantes y los egresados a las sociedades y agremiaciones de historiadores debe ser el resultado de la integración y adscripción de los mismos desde los niveles básicos de formación a grupos o líneas de investigación promovidas institucionalmente y conformadas por docentes, estudiantes-docentes, egresados o estudiantes comprometidos en profundizar de forma permanente en problemas o temas específicos del conocimiento que sean asociables con los trabajos, investigaciones y propuestas que adelantan cada uno de sus miembros. Es necesario que el historiador asuma su proceso de formación y su ejercicio profesional como parte de grupos en los cuales primen el trabajo colaborativo y la interacción de visiones y acciones investigativas.

Los resultados de ese trabajo en grupos especializados del conocimiento histórico requieren contar a su vez con espacios y momentos específicos para su difusión y divulgación. Es por ello que directivos, docentes y estudiantes deben concertar espacios y jornadas de socialización de los avances investigativos ante la comunidad universitaria, y en especial promover la planeación y realización de una jornada diaria cada semana, quincena o mes durante las cuales los docentes, estudiantes-docentes, egresados, estudiantes-graduantes y estudiantes regulares den a conocer sus propuestas, avances, conclusiones o proyecciones de sus investigaciones.

La participación masiva y permanente a esos eventos se podría asegurar al ser asumidas esas actividades por los docentes y estudiantes de pregrado y postgrado como un compromiso o actividad medible y calificable anexa al plan de estudios de cada asignatura al constituirse en procesos paralelos de profundización y complemento de su formación. Los directivos podrían por su parte considerar y aprobar un cronograma de actividades en el cual a cada asignatura por nivel o semestre se le condicionara a emplear una de sus horas semanales, quincenales o mensuales para estar presentes docentes y estudiantes en los encuentros de toda la comunidad de historiadores de la UIS.

Ese espacio de encuentro académico y de coaprendizaje periódico bien se podría constituir en un "*Coloquio de investigadores de la Escuela de Historia*" que se constituiría en la escuela abierta a la formación crítica y participativa de los ciudadanos del entorno

¹⁴⁶ ARÓSTEGUI, Julio. Op. cit. 429 p.

universitario, así como a través del mismo se concentrarían las actividades dispersas, anónimas, desarticuladas o poco planificadas que se realizan por parte de directivos, docentes y estudiantes como son: los seminarios, coloquios y conferencias con profesores o investigadores invitados; las sustentaciones de los proyectos de grado de pregrado y postgrado; los lanzamientos de libros, artículos o proyectos de investigación institucionales o de los profesores, y en especial, los coloquios organizados por los estudiantes de pregrado y postgrado, ó en su defecto los eventos académicos que fuesen concebidos y organizados por los mismos con el apoyo de los directivos y docentes.

Este espacio serviría a su vez para dejar a consideración de la reflexión y la orientación de la comunidad de historiadores de la UIS los proyectos de grado que fuesen propuestos por los estudiantes, lográndose así una difusión de los mismos, una mejor evaluación de los créditos asignados, así como la colaboración y el redimensionamiento de los mismos por parte de los investigadores o los especialistas de cada grupo o línea de investigación. Lo ideal sería destinar una jornada para la presentación de las propuestas, posteriormente otra jornada para hacer seguimiento público de los avances de las mismas y una final para la sustentación de los trabajos finales ante toda la comunidad universitaria como ya se viene haciendo con los trabajos de investigación en las asignaturas de América Latina (I, II y III). Es necesario que la Escuela de Historia UIS sea conocida por sus avances y logros a fin de que sea públicamente respetada y reconocida.

2. Ser investigadores universitarios comprometidos con el mejoramiento de la profesión del historiador. Al iniciarse el 29 de octubre del 2003 el curso de Fuentes Históricas correspondiente al segundo semestre de ese mismo año además de consultarse a los 39 estudiantes de IV, VI, VIII y X semestre de la Escuela de Historia acerca de cuál era su noción, definición y uso práctico del concepto “investigación” a partir de la pregunta abierta ¿Qué importancia tiene para ustedes la investigación (histórica)?, cuyos resultados fueron analizados en el primer capítulo, durante esa misma sesión se les pidió responder al interrogante *¿CUÁL ES EL PAPEL DEL PROFESOR EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL HISTORIADOR?*.

Las respuestas obtenidas permitieron reconocer que para los estudiantes que habían cursado ya la mitad del plan de estudios académico para titularse como historiadores el papel del docente en los procesos de formación del historiador se caracterizaba por ser un

orientador integral dispuesto a capacitar teórica y metodológicamente a los estudiantes en los aspectos necesarios para adelantar una investigación histórica (17.5%), lo cual le condicionaba a su vez a constituirse en un guía de los procesos de investigación que se emprendieran (15%), en un mediador de las capacidades y las deficiencias que tuviesen los estudiantes en su rol de investigadores (15%), y ante todo en un investigador experimentado dispuesto a compartir sus experiencias e innovaciones teóricas o metodológicas con los estudiantes a su cargo (15%).

El docente-historiador al constituirse en un guía debía estar dispuesto a *“...permitir que el estudiante produzca y genere sus propias ideas”*¹⁴⁷, logrando así fomentar la creatividad y el autoestima del estudiante al dar importancia a los trabajos y procesos históricos que realiza. Aunque para ello el docente debería constituirse además en un modelo a seguir al pasar a *“formar parte del proceso de investigación”*¹⁴⁸, lo cual le obligaría a no sólo a fijar patrones estrictos para el desarrollo de los ejercicios investigativos pues le sería inherente *“conducir o encaminar en una ayuda reciproca el trabajo de investigación, en la que uno aporte la experiencia y el otro la creatividad, la disposición y la “novedad”*¹⁴⁹.

El docente-historiador ideal es por lo tanto aquel que *“se convierte en un facilitador de herramientas y conocimientos; además a través de su trabajo y experiencia éste puede alentar significativamente a sus alumnos ofreciendo posibilidades para que estos establezcan las bases de su proceso de formación como investigadores”*¹⁵⁰. Un investigador comprometido con su profesión y disciplina que al compartir sus experiencias históricas previas puede brindar *“los elementos necesarios para llevar a cabo la investigación que propone el estudiante”*¹⁵¹.

Esto implica a su vez para los estudiantes considerar inadmisibles un docente que pretenda formar investigadores sin ser un investigador o que tenga una experiencia previa y evidente en ese campo, pues más que las reflexiones teórico-metodológicas del científico lo más valioso para ellos es la experiencia del profesional en su oficio, el poder proveerlos de las *herramientas*¹⁵² que los capaciten para

¹⁴⁷ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003. Hoja 04: VW-CC

¹⁴⁸ *Ibíd.* Hoja 3: LDLH-CDR

¹⁴⁹ *Ibíd.* Hoja 5: SJR-NRO

¹⁵⁰ *Ibíd.* Hoja 7: SS-ID

¹⁵¹ *Ibíd.* Hoja 11: AMGO-EJES

¹⁵² *Ibíd.* Hoja 14: NIG-IDP

desempeñarse en el campo de la investigación histórica. Ello trae consigo asumir plenamente el reto metodológico de *“aportar su experiencia investigativa para ponerla a disposición de la corrección de los errores de quienes se están formando”*¹⁵³. Para lo cual debería contar además con un plan de aplicación metodológica que fuese flexible a las posibilidades de aprehensión o aprendizaje de los estudiantes.

Esa interacción mediadora, participativa y colaborativa entre docentes y estudiantes además de tener implícita tareas como las de asesorar las expectativas investigativas de los estudiantes (5%), facilitar la selección y ubicación de las fuentes y recursos para la investigación (10%) o evaluar rigurosamente los procesos y los resultados de los trabajos de investigación para evitar que por su facilismo o conformismo se llegue a *“maleducar la mentalidad investigativa del alumno”*¹⁵⁴ (10%) , también debe motivar al docente a asumir el rol de coordinador de procesos específicos de investigación y aprendizaje de la Historia (12.5%).

Sin importar el nivel de formación, el tipo de contratación o el nivel académico en el que se hallen los estudiantes, cada docente de la Escuela de Historia UIS debería asumir el reto teórico-práctico de *“constituirse en “maestro” (en el sentido de la creación de “escuela de investigación” o línea)”*¹⁵⁵ ayudando a la interpretación y delimitación del objeto de investigación de cada proyecto estudiantil, en especial los de grado que bien pueden ser concebidos y desarrollados desde los primeros semestres a fin de garantizar su continuidad, su culminación exitosa y una adecuada profundización teórica y metodológica.

Cada docente está llamado a constituirse en maestro, líder, orientador y coordinador de grupos especializados de investigación histórica ya que el investigador en historia por si mismo *“jamás podrá encontrar la única respuesta exenta de cuestionamientos y de ser el problema (planteado) puesto nuevamente en el proceso investigativo”*¹⁵⁶. Ello propicia además que ese maestro se responsabilice por la formación continua de sus discípulos al *“poseer la capacidad de descubrir las potencialidades de sus alumnos y tratar de ayudarles... a desarrollarlas al máximo y tomar confianza en ellos mismos”*¹⁵⁷, que los corrija antes, durante y después de adelantar los ejercicios investigativos a partir de los resultados concretos obtenidos, y ante todo los haga

¹⁵³ Ibíd. Hoja 16: JDPG-JDSD

¹⁵⁴ Ibíd. Hoja 17: JMP-CJM

¹⁵⁵ Ibíd. Hoja 16: JDPG-JDSD

¹⁵⁶ Ibíd. Hoja 6: RCOT-HMC

¹⁵⁷ Ibíd. Hoja 14: NIG-IDP

competentes para insertarse en el mercado profesional, de allí que un compromiso adicional del docente-historiador sea el de “*construir en el estudiante un pensamiento que cuestione, indague y tenga la suficiente capacidad para aportar a la sociedad trabajos serios que construyan lo regional con proyección a lo nacional*”¹⁵⁸.

Propuestas estudiantiles para acciones institucionales. La necesidad de organizar y poner en funcionamiento líneas o grupos de investigación orientadas y lideradas por los docentes de la Escuela desde sus campos de investigación, especialización, formación o dedicación pedagógica fue reafirmada un mes después (26 de noviembre de 2003) por 33 de los 39 estudiantes asistentes al curso de Fuentes Históricas al hacer una autoevaluación de su *Estado de satisfacción de la competencia investigativa en la Carrera de Historia-UIS*, y específicamente al resolver la segunda parte del ejercicio titulada *¿Cómo se aprende y se enseña en la Carrera de Historia de la UIS?*. Para lo cual se plantearon tres opciones de resolución asociadas con tres momentos temporales específicos al preguntárseles específicamente: *¿qué he vivido, experimentado, percibido?* (pasado), *¿qué he escuchado, leído, compartido?* (presente), y *¿cómo me gustaría que fuese?* (futuro).

Los estudiantes resaltaron el interés de los docentes y de los demás estudiantes por mejorar su formación y conocimientos como investigadores, lo cual se evidenciaba en la satisfacción teórico-metodológica que habían adquirido estando ya en cuarto semestre, el cambio de sus comportamientos y prevenciones para con la lecto-escritura de textos históricos, la utilidad que le estaban dando a los conocimientos estudiados en su vida cotidiana y universitaria, etc. De allí que muchos manifestasen su satisfacción y realización personal con lo aprendido y alcanzado hasta entonces, en especial por sentirse personas integrales capaces de actuar gracias a la variedad teórica, metodológica, en crítica de fuentes y ética asimilada a través de las diferentes asignaturas y al interactuar con los discursos y las posiciones de los docentes y demás compañeros.

En general, se dio gran importancia al papel motivador que tuvieron en sus primeros semestres los materiales de lectura seleccionados, el interés despertado por las actividades prácticas, los retos emprendidos a nivel personal para superar las deficiencias en lecto-escritura, el poder pensar en las posibilidades reales y utópicas que podría tener la profesión histórica para sus vidas, así como el reafirmar la importancia

¹⁵⁸ *Ibíd.* Hoja 20

que tiene contrastar los temas e investigaciones adelantados durante cada asignatura entre compañeros e incluso al participar en eventos de investigación como los Coloquios de Estudiantes.

A esas fortalezas y virtudes de la Escuela, sus docentes y el desarrollo de las asignaturas del Plan de Estudios se sumaron un crecido número de debilidades y problemas no subsanados por los directivos y docentes hasta ese momento las cuales al ser agrupadas permiten reconocer la preocupación de los estudiantes por la continuidad y el mejoramiento del programa de pregrado en Historia con docentes de tiempo completo, comprometidos con la institución, que estén dispuestos a colaborar a los estudiantes, y ante todo que asuman como necesarias la innovación en los procesos de aprendizaje y formación de los historiadores. El diagnóstico general de las expectativas e inconformidades bien podría ser resumido en los siguientes aspectos:

1. *Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.* Al “yugo y sometimiento”¹⁵⁹ que deben soportar los estudiantes en asignaturas a cargo de docentes que no son idóneos en ese campo¹⁶⁰, lo cual se manifestaba en las carencias y vacíos históricos e historiográficos de la mayoría, se agregaba la metodología impropia a la que apelaban algunos docentes a pesar de ser cursos de carácter teórico, lo cual se hacía evidente en la cancelación o el deficiente rendimiento de la mayor parte de los estudiantes.

Aunado a ello se evidencia la innovación metodológica y las estrategias de aprendizaje a las que apelaban los docentes “jóvenes” o imaginarios en comparación con los docentes experimentados o formales que hacen parte de la planta docente de la Escuela. Estos últimos son descritos a su vez como profesionales de planteamientos cuadrados e intransigentes que chocan o menosprecian las inquietudes propias de los estudiantes¹⁶¹, que tienden a ser rigurosos, mecánicos¹⁶², a “salir del paso”¹⁶³ con sus cursos, que no están dispuestos a contribuir en la solución de los problemas que se presentan a los estudiantes en la realización de las actividades investigativas que se les proponen¹⁶⁴, y ante todo que sacrifican la práctica, las alternativas narrativas o la

¹⁵⁹ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 26 de noviembre de 2003. Hoja 15: JJLT

¹⁶⁰ *Ibíd.* Hoja 4: CABP

¹⁶¹ *Ibíd.* Hoja 12: FHD

¹⁶² *Ibíd.* Hoja 24: KYRS

¹⁶³ *Ibíd.* Hoja 16:DMG

¹⁶⁴ *Ibíd.* Hoja 13: LDL

vivencia activa de la reflexión histórica al dar prioridad a la retórica repetitiva y textual.

Al respecto manifestaba una de los asistentes al curso de Fuentes Históricas quien se encontraba adelantando su proyecto de grado:

“Un mecanismo que utilizan algunos profesores es aquello que llaman cátedra, el problema que veo es que con el paso de los años utilizan el mismo programa, bibliografía, etc. Para el estudiante (para mí) es aburrido y poco interesante entrar a clase a oír lo mismo y que el profesor hable y hable. El empleo de bibliografía de complemento me parece bueno, el problema es cuando se exceden con ésta sin dejar el tiempo adecuado para leer el material e incluso para entregar los trabajos propuestos en clase”¹⁶⁵.

Reafirmando esas mismas ideas a la par de denunciar la actitud pasiva, sumisa y conformista de los demás estudiantes frente a esas mismas prácticas docentes otro estudiante expresó:

“Durante 4 semestres he escuchado a maestros y compañeros de estudios; los primeros y sobre todo aquellos de la vieja guardia me parece que han perdido su sentido de enseñanza y más bien abocan por la actitud de eruditos y son tan inflexibles que asistir a clase es una regla de acero templado que no permite un escape a la imaginación en los papeles o cuadernos; los segundos, y esto si me ha sorprendido, la mojigatería y el conservadurismo y hasta la ignorancia de la vida de muchos de ellos, sin embargo he encontrado en un par de ellos personas maduras y que han aportado para mí satisfacción y muchas veces risas y buenos momentos”¹⁶⁶.

Estos testimonios además de dejar entrever el estado de insatisfacción con los procesos de aprendizaje a los que se han tenido que adaptar los estudiantes para mantenerse en la carrera develan a su vez su estado de infelicidad y decepción. Al respecto uno de ellos, esperanzado en una convivencia creativa a corto plazo entre docentes y discentes expresaba:

“Me siento conforme con los posicionamientos de estudio, pero si acabo de decir por qué no me siento “feliz”, es precisamente

¹⁶⁵ Ibíd. Hoja 25: DERP

¹⁶⁶ Ibíd. Hoja 15: JJLT

ello; pero aquí no estamos para ser felices solamente, sino para comprender nuevos elementos dentro de nuestra "felicidad". Creo que si aceptamos que lo que se puede hacer con lo que poseemos es mucho, podremos construir mínimamente un ideal, pues de soberbia no vive el hombre, y menos el conciente; más bien, comprendo a la ciudadanía como la mejor palabra para enseñar a cada un de los que no comprenden que el uso del lenguaje es más provechoso... me gustaría ver una sociedad que "acepte" y aporte desde su libre albedrío, y no desde su libertinaje, ciertamente denigrado; y fundamentado en lo anterior, digo que lo que "quiero" es de carácter utópico, pero esparcible".¹⁶⁷

De aceptar los docentes la posibilidad de ser más flexibles en sus concepciones, metodologías y estrategias de aprendizaje, incluida el aprender por medio de la realización de ejercicios de investigación semestral *"habría una mayor participación grupal e individual"*¹⁶⁸ como es común que suceda en las asignaturas de los estudiantes-docentes o los docentes "jóvenes", así como se evitaría la insistente petición de docentes *"adecuados para la educación"*¹⁶⁹ al ser excelentes como profesionales e investigadores pero lamentables como educadores y / o personas.

2. *Humanizar y socializar a los estudiantes y docentes.* El abierto y constante enfrentamiento entre estudiantes y docentes llevaron a algunos asistentes al curso a proponer como una característica propia del accionar de los científicos sociales el fomentar la tolerancia, la aceptación y la interacción entre los actores educativos a través de espacios y eventos que fomentaran los avances investigativos, las propuestas cognoscitivas pero ante todo las relaciones humanas entre los historiadores al ser colegas y profesantes de una misma profesión. Para ello se requería promover la convivencia de ambas partes como miembros de una misma comunidad o sociedad de historiadores UIS en la cual debería primar *"la relación interpersonal y la congregación de estudiantes y profesores en torno a la visión que comprende la formación de "sociedades" dispuestas a invertir y compartir en la cultura local, más no a confederarse para formar políticas locales"*¹⁷⁰. De allí que se sugiriera la realización de encuentros académicos en los cuales se propiciara el diálogo entre investigadores, docentes y

¹⁶⁷ *Ibíd.* Hoja 28: JDSD

¹⁶⁸ *Ibíd.* Hoja 9: EJES

¹⁶⁹ *Ibíd.*

¹⁷⁰ *Ibíd.* Hoja 28: JDSD

estudiantes como seminarios y encuentros universitarios¹⁷¹ e interuniversitarios a partir de los cuales la Escuela, sus programas, los directivos, docentes y estudiantes hiciesen autoevaluaciones de su desempeño y logros frente a otras Escuelas de Historia del país o del hemisferio, a partir de las cuales surgieran a su vez reflexiones y acciones específicas de seguimiento y mejoramiento a seguir.

El programa de pregrado en Historia sería mucho más pragmático, y sin descuidar el amor y el entusiasmo que los estudiantes pueden sentir por su carrera hasta llegar a hacer “actos de fe”¹⁷² se podría llegar a discutir y acordar planes de acción que fomentasen más y mejores formas de compromiso y participación a través de acciones prácticas y específicas por parte de los estudiantes en su afán de desescolarizar y descentralizar el aprendizaje constreñido a las aulas (¿ o jaulas?) educativas al pretender ser exclusiva y radicalmente teórico¹⁷³.

3. *Planear y organizar una excelente investigación histórica para obtener el título de historiador*¹⁷⁴. De forma Paralela a los cambios y mejoras en la convivencia social y académica se requeriría asumir procesos de mejoramiento y cualificación de carácter interno y externo. De carácter interno sería específicamente la adopción en el Plan de Estudios de asignaturas, seminarios o cursos flexibles y temporales que complementarían de forma integral las expectativas teórica y metodológicas de los estudiantes interesados en adelantar con profundidad¹⁷⁵ estudios sobre prehistoria, historia antigua, historia del arte¹⁷⁶, historia urbana, historia de la violencia¹⁷⁷, historia de las mentalidades, historia colonial, historia de la literatura (y de la novela histórica)¹⁷⁸, historia de la cultura¹⁷⁹, historia del derecho e historia económica con la modificación de las asignaturas Economía política I y II¹⁸⁰. Los estudiantes en simultaneidad, muchos de ellos comprometidos con la consolidación de una verdadera interdisciplinariedad, plantearon por su parte incluir asignaturas que capacitaran al estudiante “a poseer un mayor dominio de la historia cuantitativa”, para lo cual un ingeniero químico sugirió específicamente

¹⁷¹ Ibíd. Hoja 13: LDL

¹⁷² Ibíd. Hoja 7: JCU

¹⁷³ Ibíd. Hoja 11: LCGE

¹⁷⁴ Ibíd. Hoja 21: JPQS

¹⁷⁵ Ibíd. Hoja 3:AA

¹⁷⁶ Ibíd. Hoja 28: JDSD

¹⁷⁷ Ibíd. Hoja 20:JMPC

¹⁷⁸ Ibíd. Hoja 4: CABP

¹⁷⁹ Ibíd. Hoja 19: IDPA

¹⁸⁰ Ibíd. Hoja 23: SJRD

incluir en el Plan de Estudios asignaturas como “*matemáticas para historiadores o informática, antes de estudiar Estadística*”¹⁸¹. Otros estudiantes de Historia a ello agregaron la inclusión de cursos semejantes a los existentes en carreras como Filosofía donde se impartían talleres de lecto-escritura de los textos de su disciplina¹⁸², y se les facilitaba cursar niveles en lenguas antiguas (latín y griego) y modernas (francés, y alemán)¹⁸³ con las cuales podrían abordar las fuentes y pensadores de áreas de investigación específicas publicadas en esas lenguas¹⁸⁴ ante las limitaciones del inglés, asumido forzosamente como segunda lengua por la UIS.

Esos cursos se constituirían a su vez en los puntos de partida para la planificación institucional de los Seminarios y asignaturas electivas que serían ofrecidas a los estudiantes de los últimos semestres, así como para la organización de líneas y grupos de investigación específicos asociados con las tendencias, temáticas o problemáticas históricas abordadas por estudiantes y docentes desde las reflexiones nacionales e internacionales asociadas con las tendencias (posmodernas) de la *nueva historia* a través de campos propios de la historia socio-cultural como la historia desde abajo (cultura y clases populares), historia de la vida cotidiana, historia de las mentalidades o del imaginario colectivo (psicología histórica), historia de las mujeres o de género, historias de ultramar, microhistoria (individualidades entre las clases populares), historia oral, historia de la lectura, historia de las imágenes, historia del pensamiento político, historia del cuerpo, historia de los acontecimientos, del discurso (giro lingüístico)¹⁸⁵ y de la narrativa, historia cuantitativa, historia de la cultura material, etc.¹⁸⁶.

Así como desde la fragmentación de la historia social (demografía histórica, historia del trabajo, historia urbana o rural) y la reorientación de la historia económica (historia de la gestión empresarial, historia de la publicidad, historia del medio ambiente o ecohistoria) como parte de la pretensión de una “historia total” por medio de la cual se busca hacer una reflexión histórica, crítico-interpretativa e inevitablemente subjetivo-ideológica de todo y de todos dejándose así sin fundamentos las pretensiones objetivas, positivistas o científicas de historias

¹⁸¹ *Ibíd.* Hoja 19:IDPA

¹⁸² *Ibíd.* Hoja 21: JPQS

¹⁸³ *Ibíd.* Hoja 20: JMPC

¹⁸⁴ *Ibíd.* Hoja 22: NRO

¹⁸⁵ FONTANA, Joseph. La historia después del fin de la historia. Barcelona: Crítica, 1992. 153 p.

¹⁸⁶ BURKE, Peter. Et.al. Formas de hacer historia. Madrid: Alianza editorial, 1999. 313 Pág.

tradicionales como la política (instituciones), la cultural (organizaciones eruditas) o la estructural.

De forma dramática uno de los estudiantes describía su percepción de las falencias de los cursos regulares, de la inexistencia de grupos específicos de investigación como de las limitaciones de los posibles seminarios de tópicos y cursos electivos por medio de los cuales podría profundizar en la lecto-escritura y el desarrollo de estudios sobre historia antigua al manifestar:

*“...siempre se encuentra que la información es imparcial, pues todo se encuentra escrito por los todopoderosos directivos de la Escuela que disfrazan la verdad argumentando que todo va muy bien y que la Escuela tiene un plan de enseñanza completo, pero por su misma imparcialidad (sic) no se dan cuenta de los errores que se están cometiendo y de las falencias existentes y se sienten orgullosos lanzando frases como “sin archivo no hay historia” o “el historiador debe ser 99% investigación y 1% creatividad”, desmeritando una de las más importantes dimensiones del historiador que es la de escritor. **Son pocos los que independientemente escriben sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela y por lo general son los dicientes del grillete llamado empirismo.** Por discrepancia en los grupos de la carrera es poco lo que se comparte acerca del aprendizaje y la enseñanza. Siempre se estará dividido en las opiniones y nunca se tienen soluciones concretas”¹⁸⁷.*

Los procesos de mejoramiento de carácter externo estarían asociados a su vez con la integración e interacción académica e institucional entre docentes y estudiantes al ser evidente la falta de comunicación y solidaridad profesional entre ambas partes, así como entre los mismos docentes y estudiantes¹⁸⁸ a pesar de contar con espacios para el encuentro como las Reuniones de Profesores o las Reuniones de estudiantes convocadas por ACEHIS. Para ello se requeriría empezar por lograr que todos los docentes y estudiantes se asociaran e integraran a proyectos de investigación de mutuo interés a cargo de grupos o líneas de investigación que ampliaran o adoptaran la línea de investigación y enseñanza en historia política asociada a la historia regional y a la historia urbana que sigue institucionalmente la

¹⁸⁷ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 26 de noviembre de 2003. Hoja 4: CABP. Negrillas agregadas.

¹⁸⁸ *Ibíd.* Hoja 1: JAAR

Escuela¹⁸⁹, o en su defecto a las líneas de investigación particular de docentes y estudiantes a través de proyectos de financiación externos en historia económica con énfasis en empresas y empresarios o en sindicalismo, de las líneas de investigación adoptadas por los grupos formales, informales o atómico-subterráneos de investigación en género, religiosidad, salud pública, colonia, etc., o a las líneas y grupos que fuesen concebidos y organizados por docentes y estudiantes al no compartir las líneas existentes o por ser su deseo aislarse de la mirada tradicional de la historia para asumir nuevas perspectivas e intereses a partir de fuentes alternas y estudios contemporáneos¹⁹⁰.

Los docentes estarían llamados a coordinar esos grupos de acuerdo con la afinidad temática o problemática de los mismos, propiciando la adopción de hábitos de lectura y escritura y el desarrollo de habilidades en escucha¹⁹¹ y expresión oral, fomentando la enseñanza mutua¹⁹² y colaborativa al intercambiar ideas y apreciaciones entre los estudiantes que buscan definir su énfasis investigativo con los estudiantes que adelantan trabajos similares para sus asignaturas, para sus proyectos de grado o como parte de actividades interdisciplinarias, así como se estimularía a cada estudiante a elegir temas, problemas y actividades investigativas que fuesen acordes con su gustos cognoscitivos y sus intereses personales sin estar sometidos *“a un régimen de enseñanza, o a tener una camisa de fuerza que no deja tener una visión más abierta”*¹⁹³. Adicionalmente se requeriría adoptar estrategias metodológicas y evaluativas que valoraran y midieran con prioridad los planes, avances, procesos y resultados obtenidos por los estudiantes a través de sus trabajos prácticos¹⁹⁴ o de investigación desarrollados dentro y fuera del aula, incluso para la reflexión y comprensión de las asignaturas teóricas, atendiendo así a la consigna de algunos estudiantes según la cual *“en la práctica está el verdadero aprendizaje”*¹⁹⁵.

Los grupos de investigación que fuesen conformados para apoyar la instrucción historiográfica, la formación histórica, la profesionalización

¹⁸⁹ UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos: Encuesta ICFES – Proyecto estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas en el área de Ciencias Sociales y Humanas (Bogotá, abril 23 de 2002) diligenciada por el Director Jairo Gutiérrez Ramos. Año 2003, Folder 2 H-P.

¹⁹⁰ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 26 de noviembre de 2003. Hoja 16: DMG

¹⁹¹ *Ibíd.* Hoja 10: ECFP

¹⁹² *Ibíd.* Hoja 5: CACP

¹⁹³ *Ibíd.* Hoja 1: JAAR

¹⁹⁴ *Ibíd.* Hoja 2: CA

¹⁹⁵ *Ibíd.* Hoja 20: JMPC

de los investigadores y la proyección social como científicos sociales se constituirían además en instancias reconocidas institucionalmente para el apoyo de los procesos de aprendizaje e investigación de cada asignatura, para el complemento de las líneas y proyectos de investigación institucionales, para la interacción extracurricular e interdisciplinaria entre docentes y estudiantes, y ante todo para orientar a los estudiantes en tareas y proyectos específicos de investigación de acuerdo a sus capacidades, dedicación, disposición o interés. Lo cual conllevaría a que los directivos de la Escuela valoraran el trabajo y la constancia de los estudiantes y docentes solicitando a las autoridades académicas de la Universidad asignarles calificaciones, créditos o estímulos a semejanza del apoyo que se les da a las agrupaciones artísticas y deportivas existentes en la UIS.

De tal modo, los grupos no sólo estarían llamados a especializarse en campos específicos del conocimiento y el hacer histórico, para lograr el reconocimiento interinstitucional por sus aportes o rigurosidad a la comunidad universitaria o para materializar las expectativas, sugerencias y anhelos investigativos de los docentes, pues tendrían como tareas:

1. Orientar y solucionar las dudas teórico-metodológicas de los estudiantes en sus primeros niveles al escoger libremente¹⁹⁶ temas o problemas de estudio que les impide compartir con sus demás compañeros¹⁹⁷ sus innovaciones o avances al no ser consecuentes entre lo expresado, lo pensado y lo realizado
2. Promover una formación equilibrada e interdisciplinaria donde el culto a los archivos y fuentes primarias fuese complementada con *“exploraciones más profundas a las fuentes secundarias”* a partir de *“una mirada clara y profunda”*¹⁹⁸ de las diferentes escuelas historiográficas que guían el ser, el hacer y el saber-hacer de la Historia en Occidente (positivista, marxista, annales-nueva historia, posmodernista), pues para algunos estudiantes era evidente que *“de tanto frecuentar los archivos uno termina pareciéndose a ellos”*¹⁹⁹.
3. Reflexionar, planificar y encaminar con acciones específicas a los estudiantes que desean adelantar su proyecto de grado desde los primeros años de estudio a partir de ejes y problemas temáticos²⁰⁰ bien definidos, enfocados y justificados para

¹⁹⁶ Ibíd. Hoja 14: JALM

¹⁹⁷ Ibíd. Hoja 8:IMDE

¹⁹⁸ Ibíd. Hoja 16: DMG

¹⁹⁹ Ibíd. Hoja 4: CABP

²⁰⁰ Ibíd. Hoja 24: KYRS

satisfacción de los estudiantes al no ser rechazadas sus propuestas²⁰¹, así como *“para beneficio del departamento, como de la carrera”*²⁰².

4. Promover la interdisciplinaredad con las demás ciencias sociales no sólo como parte de asignaturas específicas o de lecturas complementarias para *“poder comprender la historia”*²⁰³, pues ese diálogo con las demás ciencias debería propiciar procesos de mutuo enriquecimientos con los estudiantes y docentes de otras carreras, por ejemplo con aquellos que cursan Historia por simultaneidad, lográndose así poder compartir experiencias, intercambiar cocimientos e incluso conformar bloques por medio de los cuales se *“logre formar un conocimiento más holístico y no parcial y diferenciado”*²⁰⁴. Por otra parte, la interacción entre estudiantes y docentes de las diferentes ciencias sociales debería propiciar la coherencia *“entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que en últimas se hace”*²⁰⁵.

Los docentes son sin lugar a dudas los responsables de la constancia, la rigurosidad, la creatividad y la proyección de la *participación activa*²⁰⁶ de los estudiantes, de allí que uno de ellos manifestase que él como el resto del conjunto de los demás estudiantes no se podían *“quejar del nivel de los docentes. Hay gente con ganas. Esa energía se debe canalizar, no reprimir. La consecución (SIC) de grupos investigativos puede ser provechoso”*²⁰⁷.

Grupos que además de lo expuesto anteriormente deberían ser reconocidos por el fomento del conocimiento y la reflexión científica permanente entre todos los agentes académicos de la comunidad universitaria de la UIS. Al respecto planteaba uno de los tantos estudiantes de Filosofía que cursan Historia por simultaneidad:

*“...se debería intentar crear, no sólo en historia, sino en todas las carreras grupos interdisciplinarios (estudiantes-docentes) donde el filósofo, el historiador, el economista se relacionen más con otras carreras que parecen tan dispares como las ingenierías, **crear un laboratorio, un hervidero de ideas**, no*

²⁰¹ Ibíd. Hoja 25: DERP

²⁰² Ibíd. Hoja 14: JALM

²⁰³ Ibíd. Hoja 7: JCU

²⁰⁴ Ibíd. Hoja 17: CJM

²⁰⁵ Ibíd. Hoja 26: RRG

²⁰⁶ Ibíd. Hoja 5: CACP

²⁰⁷ Ibíd. Hoja 12: FHD

*particulares sino articuladas en todas y cada uno de los programas de la UIS para así lograr encaminar las fuerzas hacia unas finalidades comunes y no dispersándonos y desaparecer en el campo laboral y personal*²⁰⁸.

4. *Publicar el conocimiento histórico que es producido.* Los avances, realizaciones y trabajos investigativos que pudiesen surgir de esas líneas y grupos de investigación después de ser sometidos a consideración y crítica de la comunidad de investigación deberían contar con la difusión y divulgación a través de la publicación selectiva o colectiva de los mismos. Por ello sería excelente que *“la Escuela apoyara e incentivara la producción académica y literaria de los estudiantes para dar a conocer así la calidad de la Escuela de Historia de la UIS frente a las otras del país”*²⁰⁹, sin olvidarse que en la década anterior bajo la dirección del Pr. Amado Guerrero se lograron avances significativos en ese aspecto al publicarse de forma individual o colectiva los trabajos más representativos de los egresados, así como en la década presente ello se logra a través de las revistas especializadas de la Escuela y la Facultad después de someterse los estudiantes interesados a los controles editoriales propios de toda publicación seriada.

Aún así, para algunos estudiantes la “desolación” y desesperanza que produce la falta de publicación y distribución interna de las creaciones de los estudiantes y docentes debería llevar a los directivos a concebir una *Escuela productiva* capaz de encontrar alternativas para la difusión, comercialización y consumo interno de sus productos historiográficos, para lo cual se sugirió adicionalmente el pago de cuotas mensuales²¹⁰ para el sostenimiento de las publicaciones institucionales, para la adquisición de recursos bibliográficos o para el mantenimiento de los equipos y servicios del CDIHR como principal laboratorio del historiador de la UIS, a fin de reinvertir en la misma Escuela posteriormente las ganancias obtenidas de la comercialización externa por medio de las casas editoriales y librerías especializadas²¹¹. Sería incomprensible e indeseable por tanto que a futuro los trabajos de investigación que cuestan a los estudiantes al menos un año de trabajo intensivo continuaran siendo refundidos entre anaqueles de textos empastados o discos quemados sin ser difundidos o tener un impacto social por sus hallazgos, resultados e innovaciones.

²⁰⁸ Ibíd. Hoja 17: CJM

²⁰⁹ Ibíd. Hoja 23: SJRD

²¹⁰ Ibíd. Hoja 30: JMSG

²¹¹ Ibíd. Hoja 30: JMSG

Ese esfuerzo administrativo y editorial requeriría a su vez mejorar la calidad y rigurosidad de las investigaciones que se desearan publicar. *En primer lugar*, mejorando las competencias de lecto-escritura histórica de los estudiantes y docentes para lo cual era recomendable *“explorar la dimensión de la literatura y la novela histórica”*²¹². *En segundo lugar*, se requeriría asumir una actitud integral de carácter crítico, reflexivo, dinámico y de autogestión sobre las expectativas historiográficas de la Escuela, las sugerencias de los docentes y las publicaciones especializadas que hasta el momento se han divulgado frente a las preocupaciones de los estudiantes, las críticas de las demás Ciencias Sociales y las demandas de historias útiles y agradables del público lector que se halla fuera de la Universidad, la cual podría estar mediada y conducida por los grupos de investigación creados para tal fin, pues como bien anotaba una de las estudiantes autocomprometidas en empezar a investigar desde los primeros semestres: *“es triste que durante 15 años que lleva la carrera, el estante de tesis del cuarto piso (de la biblioteca) sea tan pobre. No sé cuál sería la razón para que se den este tipo de cosas, pienso que la indiferencia de los alumnos que encuentran en la Historia un medio relajante... para su vida...”*²¹³

En tercer lugar, algunos estudiantes asumieron planteamientos más radicales al plantear asumir la carrera con propósitos de mercadeo y realización profesional mucho más explícitos y acordes con las expectativas de la sociedad en general. Al respecto uno de ellos manifestaba al responder a cómo le gustaría que fuese el aprendizaje y la enseñanza en la Carrera de Historia de la UIS:

“En mi opinión se debería suprimir algunas materias como fuentes, paleografía y la actual metodología de la investigación. La Escuela debería tener criterios más abiertos a la investigación como el arte, la televisión, la música y otras expresiones. El cuento del Estado-Nación me tiene harto, además las publicaciones son algo que sólo se lo aguantan aquellas personas de la academia, pies de página en una revista que parecen bloques que obstaculizan una fluida narración, que motive y atraiga gente del común. Y es que la Historia como todo debe venderse de la manera buena, es decir, debemos hacer ver nuestro trabajo como algo interesante y de la importancia que en verdad tiene. No sólo escribir para el director de la Escuela o el profesor sino para los niños y jóvenes, que se

²¹² Ibíd. Hoja 4: CABP

²¹³ Ibíd. Hoja 20: JMPC

*sepan que conocer la historia es algo que cimienta una cultura tan perdida y sin identidad como la nuestra*²¹⁴.

En cuarto lugar, se requerirían trabajos acordes con las calidades y el profesionalismo del historiador de la UIS, es decir, de “personas más concientes de lo que se estudia, con el fin de ser alguien dentro de la vida productiva del conocimiento historiográfico en el departamento, en el país, y por qué no en lo que se considera como historia universal”²¹⁵. Aunque para ello es un sentimiento común la necesidad de apartar la indiferencia y el enfrentamiento entre directivos, docentes, estudiantes y egresados para asumir con acciones prácticas y públicas la unidad y cohesión que debe caracterizar a una escuela de educación superior, las cuales se podrían materializar en proyectos comunes o corporativos que fuesen “provechosos para todos los estudiantes e incluso para el profesorado”²¹⁶, que les permitiera “interactuar con la comunidad en vivo y en directo”²¹⁷. Valga anotar finalmente que ésas preocupaciones y propuestas atomizadas de los estudiantes tienden a coincidir con las propuestas de reforma al Plan de Estudios en lo concerniente al cambio del Plan de Asignaturas que se han venido presentando en los años 1996 por los docentes, en el 2001 por los estudiantes y durante el primer semestre del 2004 por el directivo-docente Dr. Armando Martínez, de las cuales se ha tratado en capítulos anteriores.

3. Ser investigadores activos participantes y comprometidos con los procesos de autoevaluación institucional. Al ser la *investigación formativa* o formación en investigación una actividad académica para la cual sólo es posible dedicar el 30% del Plan de Estudios del programa de pregrado en Historia de la UIS²¹⁸, los estudiantes están condicionados a continuar su profesionalización con la realización de estudios de postgrado al considerarse como insuficientes las experiencias reales y significativas de investigación en cada asignatura, con grupos de investigación o a través de proyectos de investigación de carácter nacional o internacional que garanticen su realización y reconocimiento como historiadores profesionales capaces de demostrar con sus trabajos “*el rigor científico, el cuestionamiento*

²¹⁴ Ibíd. Hoja 15: JJLT

²¹⁵ Ibíd. Hoja 26: RRG

²¹⁶ Ibíd. Hoja 27: AERM

²¹⁷ Ibíd. Hoja 29: ESSJ

²¹⁸ UIS- Escuela de Historia. Documentos Administrativos: Encuesta ICFES – Proyecto: Estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas en el área de Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá, abril 23 de 2002. Año 2003, Folder 2 H-P.

*crítico, al reflexión, la argumentación, la búsqueda de problemas de investigación, la ubicación y organización de la información*²¹⁹, etc. con los cuales han sido formados. Esa continuidad y permanencia en la Escuela de Historia por al menos diez años les permite ganar un bagaje administrativo, académico, investigativo y profesional a partir del cual muchos asumen una posición crítica y autocrítica frente a las debilidades y problemas que los programas en investigación o Historia ofrece la Escuela, la cual se puede reconocer preliminarmente y en sus aspectos básicos al indagar por el estado de satisfacción de los estudiantes de séptimo a décimo nivel del pregrado.

Apelando a esa experiencia, a su participación crítica y controversial en los procesos de autoevaluación que se dieron en el 2002 con el fin de acreditar la carrera ante la UIS y el MEN, a la preocupación de algunos de ellos por su autorrealización profesional participando en encuentros nacionales e internacionales de estudiantes e historiadores, y ante todo al liderazgo asumido por la mayor parte del grupo al ser elegidos algunos de sus miembros como los directivos del Centro de Estudios de la Escuela de Historia (ACEHIS) y por ende representantes de los estudiantes de pregrado ante el Consejo de Escuela, el 30 de junio de 2004 se pidió a veinticuatro de los veintisiete estudiantes de séptimo y noveno nivel que asistían al curso "*Historia de América Latina III*" diligenciar durante treinta minutos un cuestionario en el cual se les preguntaba acerca de cuál era "*el papel de los docentes en la formación de los historiadores profesionales capaces de adelantar investigaciones históricas*"²²⁰ tomando como contexto las propuestas de reforma al Plan de Estudios que se estaban divulgando.

La valoración de los estudiantes a la *eficacia, eficiencia y efectividad* de la Escuela de Historia en el cumplimiento de su Visión y Misión a través del Plan de Estudios de Pregrado fue estructurada en seis experiencias sobre lo que *había sido* y lo que *debió haber sido* su formación como investigadores en las asignaturas asociadas con la instrucción científico-social o formación básica de contextualización, la fundamentación teórico-filosófica o formación básica de fundamentación, la formación temática, espaciotemporal e historiográfica o formación profesional disciplinar, la formación metodológica asociada con la profesional disciplinar, y la formación profesional de complementación por medio de las asignaturas de

²¹⁹ UIS. Instructivo de la encuesta asociada al Proceso de Autoevaluación Institucional. Bucaramanga: UIS, 2004

²²⁰ UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso: Historia de América Latina III. Cuestionario del 30 de junio de 2004.

profundización electiva y contextual y la realización planificada de sus proyectos de grado.

Las apreciaciones, comentarios, críticas y sugerencias obtenidas sobre cada una de esas experiencias de aprendizaje fueron a su vez agrupados en los siete factores (*Proyecto institucional, estudiantes y profesores, procesos académicos, bienestar institucional, organización, administración y gestión, egresados e impacto sobre el medio y recursos físicos y financieros*) considerados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para apreciar “*las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada institución o programa académico: docencia, investigación y proyección social*”²²¹. Factores que han permitido en otras universidades identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar de cada carrera, los cuales han sido asumidos a su vez por la UIS desde 1997 al acogerse a los procesos de acreditación voluntaria de sus programas por medio de procesos de autoevaluación que buscan mejorar y obtener el reconocimiento como programas de Alta Calidad, y consigo el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional para su funcionamiento.

Considerando criterios de evaluación de la calidad como son la universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia, los directivos, docentes y estudiantes están llamados a rendir cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan al autoevaluarse, a partir de lo cual la sociedad puede contar con información confiable sobre el servicio educativo que se presta en cada programa y universidad, así como el Estado puede dar fe pública de la calidad, idoneidad y solidez de las instituciones y los programas de educación superior que financia o autoriza funcionar.

Las consecuencias institucionales y las posibilidades de mejoramiento que puede traer consigo los resultados de un proceso de autoevaluación hacen necesario por tanto que los miembros de cada programa académico diagnostiquen fortalezas y debilidades desde sus prácticas e interacciones particulares, asuman sus responsabilidades y planteen posibles soluciones o alternativas a asumir. Para ello resulta muy útil y confiable el promoverse procesos de autoevaluación de cada asignatura o curso, luego de las asignaturas de cada nivel o semestre, seguidamente de cada conjunto de asignaturas, ciclos o componentes de formación, y finalmente abordar la autoevaluación del programa en su integridad.

²²¹ CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Sistema Nacional de Acreditación: Lineamientos para la acreditación. 3 ed. Santafé de Bogotá: Corcas, 1998. Pág. 48

De tal modo el proceso general al ser fragmentado en microprocesos permitiría reconocer y analizar a profundidad y con continuidad desde las experiencias e interacciones de cada directivo, docente y estudiante las fallas, vacíos y limitaciones que no pueden reconocerse ni subsanarse cuando se apela a sólo realizarse el proceso final por medio del cual se evalúan los siete factores a través de sesenta y seis características reconocidas a su vez por medio de un sinnúmero de variables e indicadores que cuadruplican la generalización de las informaciones acerca del programa obteniéndose resultados cuantitativamente dicientes pero cualitativamente insignificantes al no considerarse las reflexiones y críticas de cada uno de los actores educativos.

Conocidos los resultados del informe final de autoevaluación del programa de pregrado de la Escuela de Historia del 2003 (macroproceso) se consideró viable por el autor de esta investigación realizar el proceso de autoevaluación de la asignatura y a su vez del conjunto de asignaturas a su cargo al ser el curso desarrollado con los estudiantes de séptimo semestre el último del ciclo en Historia de América Latina (microproceso). Con ello se pretendía contrastar los resultados obtenidos del proceso de autoevaluación realizado por la Escuela desde el 2002 con las observaciones subjetivas y las situaciones problemáticas que no fueron considerados ante la estructura cerrada y objetiva del modelo de evaluación del CNA acordado y aplicado por el comité de acreditación, percibir la inclinación analítica de los problemas hacia los diferentes factores de calidad, identificar las críticas y propuestas específicas de los estudiantes a partir de las fortalezas y debilidades del programa al formarlos básica y profesionalmente como historiadores–investigadores, y ante todo, para integrar a los estudiantes a procesos de investigación integrales en los cuales debían participar como investigadores en actividades científicas en las cuales es necesario analizar y reflexionar cómo se aprende a investigar, así como asumir posiciones, compromisos y acciones específicas para mejorar sus procesos de formación como investigadores en historia.

Propuestas autocríticas para la reconstrucción autoevaluativa. Los resultados obtenidos de esa experiencia evaluativa mediada por el cuestionario propuesto fueron la identificación reflexiva, diagnóstica y autocrítica de cuatro situaciones problemáticas específicas (ha sido) para las cuales los mismos estudiantes formularon un plan de acciones y responsabilidades (debió haber sido) con el fin de ser estudiadas, consideradas y puestas en práctica en un corto plazo a modo de

hipótesis verificables y recomendaciones viables para los directivos, docentes y demás estudiantes del pregrado en Historia de la UIS. Siendo su mayor expectativa que las mismas trascendieran en reflexiones y planes de investigación de carácter institucional con un plan reevaluado y proyectado con metas y acciones de continuidad a través de nuevos procesos de reflexión, diagnóstico o profundización de situaciones problemáticas acerca de la organización, la calidad de enseñanza, la integración entre estudiantes y docentes o el trabajo en equipo para la solución activa de los problemas que impiden los procesos de aprendizaje comunes.

El planteamiento de problemas concretos fruto de la experiencia y la observación individual de las prácticas docentes y directivas sin un plan de acciones efectivo para dar solución a las situaciones problemáticas en el aprendizaje teórico-práctico de la ciencia histórica bien pueden ser concretados en las siguientes formulaciones estratégicas para la investigación y la acción fruto de los resultados cualitativos que fueron categorizados en función de los factores mencionados anteriormente:

1. Al analizarse el papel de los docentes en la formación de los historiadores profesionales a través de las asignaturas de formación básica de carácter científico social o contextual asociadas con los primeros dos semestres del programa, los estudiantes plantearon en lo concerniente la necesidad de estudiar con detenimiento las incoherencias de forma y fondo entre la visión y misión de la Escuela al desarrollarse el Plan de Estudios de pregrado, a lo cual se asociaba la desarticulación de los fines de la educación superior, la universidad y la escuela con las tareas formativas que debían guiar el programa y el accionar de cada docente (problemas asociados con el factor *Proyecto Institucional*).

Para ello apelaban a situaciones como la incompetencia de algunos docentes asignados al no reconocerse ningún aporte de su parte a su formación o por centrarse las asignaturas en la realización de sus propios objetivos sin actividades de aplicación ni el uso de ayudas didácticas o tecnológicas, que sumado a sus deficiencias pedagógicas y al desinterés de los estudiantes por profundizar y aprender por aparte, traían consigo relaciones tensas entre estudiantes y docentes al tener que trabajar bajo presión, el entregar trabajos de solo “cortar y pegar” al ser limitada su libertad de expresión, así como por reducirse sus procesos de aprendizaje a la formación teórica dentro de un aula (hipótesis asociadas con el factor *Estudiantes y Profesores*).

Pensando en la participación y el compromiso que debían asumir para mejorar esas situaciones los estudiantes plantearon como acciones específicas a considerar, reflexionar y evaluar por los demás miembros

de la comunidad educativa: propiciarse una formación activa con docentes activos, comprometidos y con criterios unificados quienes a través de trabajos o propuestas concretas de carácter teórico-práctico, con contenidos coherentes y clases menos magistrales logran orientar las ciencias sociales en función del saber-hacer histórico con menos arrogancia (Factor *Procesos Académicos*). Que aunado a la necesidad de mejorar el ambiente académico implicaría buscar la intermediación de los sico-orientadores de la universidad para mejorar los comportamientos y las relaciones entre docentes y estudiantes, promover la promoción y el fomento de las actividades investigativas de los estudiantes guiadas por los docentes por medio de encuentros, foros, publicaciones entre niveles, así como la prolongación de las actividades de inducción a la vida académica en las cuales se dedicaran al menos dos semanas a la integración y la interrelación entre los docentes y estudiantes a fin de diagnosticarse sus expectativas y debilidades antes de estructurarse los cursos de cada asignatura, así como se recomendaba el mejoramiento permanente de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de los programas de formación docente existentes en la universidad (Factor *Procesos Académicos*).

Esos problemas y las posibles acciones de solución planteadas por los estudiantes deberían llevar a asumir como responsabilidades de los directivos de la Escuela (correlacionadas con el Factor *Organización, administración y gestión*), a planificar asignaturas y programas interrelacionados entre semestres, entre conjunto de áreas y con grupos y líneas de investigación, así como a integrar a los estudiantes de historia con los de otras carreras en encuentros o actividades interdisciplinarias o interuniversitarias, seleccionar docentes competentes y especializados para las asignaturas asignadas quienes guíen su desarrollo pensando en la formación teórico-práctico del historiador, promover la unificación de criterios, modelos y estrategias de aprendizaje entre los docentes con énfasis en la formación de investigadores sociales, y en especial, hacer un seguimiento permanente del desarrollo de cada asignatura por medio de una Comisión conformada para tal fin a través de la cual se hiciesen evaluaciones internas o de escuela a cada curso y al docente a cargo de los mismos, así como se prestara atención y se diese solución a las inquietudes y el malestar de los estudiantes.

Adicionalmente se planteó la posibilidad de integrar a los estudiantes recién graduados en su calidad de profesionales, estudiantes de postgrado, estudiantes-docentes o investigadores profesionales como mediadores y auxiliares de los procesos formativos que no pudiesen

ser abordados plenamente al encomendárseles las cátedras en las cuales fuesen especialistas por formación o dedicación investigativa o al incitárseles a conformar y liderar grupos de investigación con proyección nacional a través de los cuales se articularan las expectativas, saberes y experiencias de los niveles formativos del pregrado y postgrado a través de líneas y proyectos de investigación específicos. Grupos a partir de los cuales se podría promover a su vez encuentros y actividades de integración social, académica y formativa, así como se podrían organizar y garantizar la realización de actividades de orientación, asesoría o acompañamiento investigativo de los estudiantes desde los primeros semestres (*Factor Egresados e impacto sobre el medio*).

Para ello se debería fomentar la participación de egresados y catedráticos especialistas adoptando acciones institucionales como otorgar becas de estudios, redistribución de las horas académicas dedicadas a la cátedra y a la asesoría, la financiación de eventos académicos y sus respectivas publicaciones, la preservación de seminarios y eventos en asocio con el Banco de la República, e incluso, la creación y mejoramiento continuo de un banco de recursos didácticos compuestos por colecciones de documentales, películas, enciclopedias, bases de datos, videobeam, etc. que complementarían los materiales bibliográficos y documentales de aprendizaje empleados por los docentes (*Factor Recursos físicos y financieros*).

2. Al reflexionarse acerca del papel que tuvieron las asignaturas de formación básica para su fundamentación teórico-filosófica, los estudiantes de séptimo y noveno semestre plantearon la necesidad de estudiar las causas de la inasistencia de los estudiantes al no relacionar el propósito de esas asignaturas con la Misión formativa del pregrado de historiadores-investigadores, la falta de alternativas de aprendizaje para estimular a los estudiantes a participar y comprometerse en las mismas al ser conscientes de la necesidad de una formación integral, así como la falta de seguimiento institucional de los resultados obtenidos en los mismos (*Factor Proyecto Institucional*).

Para ello se plantearon como razones y evidencias a tener en cuenta en esa reflexión institucional el nivel de complejidad exigido a los estudiantes en sus primeros semestres, la generalización teórica sin aplicaciones prácticas, el incumplimiento de los objetivos planteados en los programas por docentes que no eran especialistas en ese campo, aunado a la unidimensionalidad de las reflexiones, la falta de pedagogía de algunos docentes y el malestar que producía el ser tratados como niños al ser coartados a asistir a las clases (*Factor Estudiantes y profesores*).

Para afrontar esa situación coyuntural ya que en esencia esos cursos eran reconocidos como esenciales para alcanzar una formación integral a partir de una fundamentación coherente y profesional, se sugirieron como acciones de mejoramiento a tener en cuenta al buscarse posibles soluciones al problema el ser concebidas esas asignaturas con ejercicios o actividades prácticas de aplicación, sustituirse las generalizaciones totalizantes con el estudio de fenómenos concretos que fuesen correlacionables con otras asignaturas y que tuviesen continuidad al ser estudiados con profundidad a través de los seminarios. A ello se aunaba la necesidad de adoptarse una línea teórico-filosófica específica para la escuela a partir del estudio de todas las posibilidades conocidas, a partir de la cual se concibiesen proyectos y actividades prácticas para su estudio y comprensión con lo cual se evitaría el desinterés y la apatía de los estudiantes así como se propiciaría mayor interés y compromiso por parte de los mismos, aunque para otros estudiantes lo ideal era primero recibir toda la instrucción histórica posible y posteriormente dedicarse a reflexionarla teórica y filosóficamente a partir de problemas o temas de investigación específicos (*Factor Procesos Académicos*).

Para atender a esas expectativas los directivos de la Escuela deberían promover estudios mediante los cuales se planteasen soluciones prácticas e inmediatas acerca del procedimiento a seguir para controlar y hacer un seguimiento interno al desempeño de los docentes y estudiantes, para promover la interacción de cursos y escuelas en procesos de fundamentación teórica que fuesen comunes, centrar la reflexión teórica de los grupos de investigación en las escuelas contemporáneas de investigación y reflexión histórica, garantizar un número específico de docentes especializado para esas asignaturas, y reformularse un plan de estudios en los cuales la reflexión teórica fuese acorde con la instrucción histórica que se impartiera para contextos espaciotemporales específicos, especialmente después del segundo semestre cuando el estudiante ha ganado ya un nivel de lectura, escritura y reflexión mucho más apto (*Factor organización, administración y gestión*).

Adicionalmente se debería considerar el papel de orientación y profundización teórica que los grupos de investigación en cabeza de docentes, egresantes y egresados pudiesen prestar a partir de un proceso permanente de reflexión con el cual se crease verdadera "escuela", el cual se podría complementar con la creación de una bolsa de trabajo para las demandas internas de personal especializado de la Escuela o para las demandas laborales que se presentasen a través de la misma (*Egresados e impacto sobre el medio*). A lo cual se sumaría

estudios de viabilidad sobre la financiación o gestión de eventos que se centraran en la reflexión teórico-filosófica por parte de la Escuela o la Facultad, aunado a una mayor inversión en libros y revistas proporcionales al número de estudiantes sobre escuelas del pensamiento o autores específicos, así como la invitación de docentes especializados de otras universidades o países a ofrecer cursos o seminarios de profundización (*Recursos físicos y financieros*).

3. Al reflexionarse acerca de las asignaturas de formación profesional disciplinar y metodológica se planteó como principal problema la falta de pertinencia e incoherencia que existía entre los conocimientos e investigaciones que se realizaban al interior del Plan de Estudios y el compromiso investigativo que debía existir con las proyecciones de la universidad, así como con las expectativas y necesidades del medio externo a la vida universitaria (*Factor Proyecto Institucional*). Las razones que justificaban esa problemática tenían que ver directamente con la formación escolarizada de los historiadores como si fueran licenciados, la realización de cursos que cuando no eran muy teóricos eran demasiado investigativos y viceversa, el dogmatismo teórico y de contenidos centrados en la historia política desestimándose el papel de la literatura, el arte, etc., o las reflexiones de problemas y temas con detenimiento lo cual se traducía en trabajos de “mediocre calidad”, aunque se reconocía avances en la definición de proyectos de investigación y el aprender a escribir (*Factor Estudiantes y profesores*). Ante ello se plantearon como acciones a adoptar en común la formulación de programas concretos en los cuales primara la crítica y el análisis de profundidad y la elaboración de trabajos de investigación en sustitución de previos y exposiciones. A lo cual se sumaba centrar el estudio de la historia de Colombia y de Santander por medio de metodologías útiles y de mutua aceptación, durante procesos históricos específicos, por medio de reflexiones paralelas a las políticas como las culturales, sociales, artísticas y de las mentalidades, así como con el fomento de encuentros y eventos de actualización en investigaciones y reflexiones disciplinares entre los diferentes niveles de formación al interior de la Escuela e incluso entre las diferentes escuelas de historia del país (*Procesos académicos*).

La formación integral debería estar a su vez mediada con la interacción de los historiadores con las demás escuelas y grupos artísticos de la universidad y de otras universidades de la región a fin de compartir enfoques analíticos e investigativos (*Factor Bienestar Institucional*), a lo cual se sumaría la formación de los historiadores en pedagogía y trabajo con comunidades para promover la extensión cultural de sus innovaciones, la realización de jornadas de reflexión entre historiadores

acerca de las problemáticas y metodologías que se deberían seguir en programas y proyectos específicos de investigación acerca del entorno, crearse concursos de investigación histórica para aficionados, estudiantes, profesionales y especialistas a fin de lograr el reconocimiento y posicionamiento de la carrera en la universidad y el departamento, crearse un banco de datos actualizado con los programas de estudio y de asignaturas de todas las escuelas de historia del país, la permanencia de docentes especializados o expertos en las mismas asignaturas, e incluso se propuso como acción a adoptar el centrar los niveles de formación disciplinar e historiográfica en historia económica y cuantitativa durante la formación básica, en historia social y cultural durante la formación profesional y en historia política y global durante la formación de profundización (*Factor organización, administración y gestión*).

La unificación de modelos y metodologías podría ser el resultado de las propuestas que se hiciesen desde las líneas y grupos de investigación a partir de sus recomendaciones particulares como desde la evaluación crítica de las investigaciones adelantadas hasta el momento por los egresados de la Escuela (*Factor Egresados*), Para ello adicionalmente se requeriría contar con la colaboración formativa de expertos en metodología y archivística histórica, contar con suficientes y actualizadas herramientas tecnológicas para la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas, invertir en la modernización y adecuación del CDIHR como principal laboratorio de la investigación histórica en la UIS, fomentarse el esfuerzo investigativo de estudiantes y docentes publicando sus trabajos de forma conjunta o individual, e incluso apoyándose el Interés y la dedicación de los estudiantes por la investigación al ampliarse los horarios durante los semestres pares en los cuales se imparten la mayor parte de las asignaturas metodológicas (*Factor Recursos físicos y financieros*).

4. Finalmente, al analizarse el papel que tenían las asignaturas de formación complementaria, de profundización y de investigación histórica individual, las preocupaciones de los estudiantes evidenciaban al unísono como problema común a estudiar la imposibilidad de alcanzar una formación integral con las asignaturas electivas o de contexto que ofrecía la Escuela y con los docentes que se les adjudicaba (*Factor Institucional*). Para la mayor parte de los estudiantes esas asignaturas se constituían en un "relleno" que sólo servía para cumplir un requisito de los docentes o los estudiantes sin considerarse la opinión ni los intereses de esos mismos estudiantes, demostrándose así su inutilidad y el facilismo en el que se caía por los directivos de la Escuela, de allí que fuese preferible buscar seminarios

y cursos de profundización en otras escuelas a partir de las necesidades grupales o para la realización de los proyectos individuales de investigación. Ello se hacía evidente a su vez al formularse los proyectos de grado centrados en los intereses, exigencias y preocupaciones de los docentes, aunado a la inexistencia de líneas y grupos específicos de investigación reconocidos y apoyados por la Escuela (*Factor Estudiantes y profesores*).

Para afrontar esas dificultades que entorpecían los procesos finales de formación del historiador como investigador los estudiantes plantearon acciones encaminadas a ofrecer seminarios con énfasis específico en las investigaciones y con docentes especializados, cursos teórico-prácticos enfocados en las ciencias auxiliares de la Historia o en técnicas asociadas con el análisis y la crítica de fuentes en profundidad, siendo su principal interés el atender a las expectativas, las necesidades y las opiniones de esos mismos estudiantes (*Factor Procesos Académicos*).

Adicionalmente se debería contar plenamente con las salas, equipos, bancos de datos y centros de cómputo con los que cuenta la Escuela y la universidad, diagnosticarse las expectativas e intereses de los estudiantes para el siguiente semestre al finalizar el anterior, propiciarse talleres de lecto-escritura complementarios o en profundidad (*Factor Bienestar Institucional*), así como contar con el respaldo de los directivos de la Escuela al darse continuidad a los problemas y actividades de las asignaturas vistas en los semestres anteriores, establecerse una lista de los posibles seminarios que podrían ser realizados por los docentes de la Escuela o de otras escuelas de la universidad, atender directamente las peticiones de los estudiantes a través de cartas propiciándose así una mayor comunicación con los estudiantes, a lo cual se añadiría la creación de una red de Escuelas de Historia a partir de la cual se lograría establecer tareas, cursos y proyectos concretos de investigación (*Factor Organización, administración y gestión*).

El permanente cuestionamiento de los estudiantes a la gestión de los directivos al no atenderse a sus necesidades y expectativas formativas e investigativas bien podría ser mediada por las sugerencias y recomendaciones de los egresados y los docentes a cargo de los grupos de investigación al plantearse a la Escuela seminarios específicos, seminarios mixtos donde se haga rotación de problemas y marcos teórico-metodológicos de acuerdo a los intereses y expectativas de profundización de los estudiantes, encuentros de formación complementaria interescuelas e interuniversidades (*Factor Egresados e impacto sobre el medio*), e incluso sugerir el empleo de la

infraestructura y los recursos humanos que en medios de comunicación cuenta la universidad para capacitar a los estudiantes en la producción o la divulgación de investigaciones históricas por medio de la prensa, radio, televisión, Internet, publicaciones, etc. (*Factor Recursos Físicos y financieros*).

Al asumir los estudiantes la condición de investigadores integrales capaces de reflexionar, participar, colaborar y comprometerse en la realización de *investigaciones activas* en las cuales se autocuestiona individual y grupalmente su formación como *investigadores interpretativos* del “pasado” se pudo reconocer las situaciones problemáticas del presente que requerían la búsqueda colectiva de opciones de cambio y mejoramiento hacia futuro, así como se logró su predisposición a contribuir en la búsqueda de cambio y transformación de las prácticas educativas al formarse y ser formados como historiadores-investigadores en la Escuela de Historia de la UIS.

La posibilidad de ser los estudiantes sujetos investigadores e investigados partícipes de un “*conjunto de actos de reflexión crítica, cuestionamiento, creatividad, innovación, experimentación y evaluación permanentes y continuos del proceso educativo*”²²² contribuye a propiciar procesos activos de transformación de su calidad de vida educativa, mejora la calidad de educación superior brindada al estudiante de Historia, enriquece la reflexión teórica, metodológica, historiográfica y pedagógica que debe orientar el ser y el saber-hacer de los historiadores, propicia la interacción y el mejoramiento de los canales de comunicación entre estudiantes, docentes y directivos como sujetos conscientes y agentes de su propio cambio, y en especial logran mejorar “*su juicio profesional, asumen responsabilidades complejas y adquieren el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa*”²²³.

Finalmente, es necesario reflexionar a profundidad en la dimensión más pragmática y dicente del oficio del historiador profesional de la UIS al asumir la condición de investigador integral como es la investigación interpretativa, entendida como el dar “*sentido al presente estudiando el pasado*”²²⁴. Es decir, identificar las estrategias de aprendizaje empleadas tradicionalmente en la formación de los historiadores a fin de reconocer y apelar a propuestas alternativas fruto de las

²²² GARCÍA, J. Eduardo y GARCÍA, Francisco F. Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación. Diada Editora. Colección Investigación y enseñanza, No. 2. Compilado en: ARBELÁEZ DE MONCALEANO, Ruby. Comp. Investigación en el aula. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004. Pág. 42

²²³ *Ibíd.* Pág. 48

²²⁴ *Ibíd.* Pág. 45

consideraciones de los historiadores y los pedagogos de la historia en el ámbito nacional e internacional, así como desde las innovaciones y las practicas a las que apelado el autor para contribuir en la formación de los historiadores apelando a la investigación como una estrategia de aprendizaje.

4. Ser investigadores interpretativos, participantes y comprometidos con los procesos de aprendizaje de la Historia. La formación integral del historiador como investigador profesional integrado al mundo de la vida laboral, como investigador corporativo asociado a grupos de investigación acordes con su comprensión particular del mundo acontecido, como investigador activo comprometido con mejorar las condiciones de vida de su mundo académico, debe ser a su vez coherente con su formación como investigador interprete de su mundo presente a partir del conocimiento y la reflexión del devenir de los hombres en contextos espacio-temporales acontecidos.

Para ello se necesitan docentes que sigan instruyendo pero que también asuman el reto de formar investigadores al investigar-actuando con ellos dentro y fuera del “aula”, así como al actuar-investigando mutuamente al interrelacionar sus proyectos de investigación al interactuar para compartir problemas, formular objetivos, apropiarse de marcos teóricos y conceptuales, perfeccionar e innovar las metodologías y no dejar de hacer crítica de las fuentes a las que apelan para dar solución a sus inquietudes o respaldar sus hipótesis y argumentos.

El ejercicio en crítica (intrínseca y extrínseca) de fuentes como principal método al que apela el historiador profesional requiere a su vez de procesos permanentes de ejercitación y reflexión acerca del uso de las mismas, los cuales tienden a ser parcializados o concentrados de acuerdo a los conjuntos de asignaturas que se imparten a los estudiantes durante sus procesos formativos. Es decir, las fuentes históricas de carácter documental, crónico-narrativo, historiográfico, general, estético-cultural e informático tienden a ser empleadas y analizadas por medio de estrategias de enseñanza y aprendizaje parcializadas que no le permiten percibir las múltiples dimensiones y posibilidades de interpretación que cada una de ellas puede tener.

Las asignaturas de formación básica contextual centran su atención en fuentes generales, estético-culturales e incluso informáticas apelando a estrategias de lectura, comprensión y aprendizaje por medio de previos sobre partes de las mismas para cumplir con los objetivos del curso, elaboración de resúmenes, interpretación oral de ilustraciones en clase

o en salidas de campo, controles de lectura por medio de preguntas intercaladas y la construcción de estructuras textuales al elaborar trabajos escritos parciales o finales. Apelando a las mismas fuentes los docentes de las asignaturas de formación básica en fundamentación-teórica tienden a realizar sus clases empleando organizadores previos sobre los contenidos de la asignatura o cada unidad temática, de analogías para clarificar los conceptos, a dejar pistas tipográficas y discursivas en los textos de lectura que deja a los estudiantes, así como apelan a mapas conceptuales y redes semánticas para clarificar el proceso de lectura y comprensión que se realizan, aunque no descartan la realización de previos y controles de lectura con seminarios exposiciones, resúmenes o trabajos escritos.

Las asignaturas de formación básica en fundamentación-metodológica tienden por su parte a concentrarse en aprendizajes prácticos y vivenciales centrados en fuentes documentales (escritas, orales y culturales), y cuyo desarrollo está mediado por la realización de previos, ejercicios seriales y trabajos escritos con los cuales se busca cumplir con los objetivos instruccionistas de los cursos, aunque los estudiantes deben para ello seguir pistas de interpretación, traducción, asociación o comprensión textual fruto de la memorización y el uso significativo de pistas tipográficas o discursivas, ilustraciones, analogías, categorías y conceptos, etc. que son indispensables para poder extraer informaciones o datos de los documentos y textos empleados.

Las asignaturas de formación profesional disciplinar y de formación profesional de complementación o profundización tienden por su parte a emplear fuentes crónico-narrativas, historiográficas, e incluso estético-culturales (arte, cine, literatura) e informáticas con las cuales, y en especial con las escritas se condiciona al estudiante asumir un aprendizaje memorístico basado en la repetición simple de ideas y argumentos a través de evaluaciones objetivas concebidas para cumplir con los objetivos del curso o tener que apelar a los resúmenes o las pistas tipográficas y discursivas sobre los textos sugeridos para poder participar en los controles de lectura en clase.

A través de esas asignaturas también se propicia el aprendizaje significativo y de recuperación de carácter teórico-práctico al tener que los estudiantes presentar trabajos escritos o proyectos de investigación con seguimiento durante el transcurso de cada semestre a través de los cuales se insiste en la elaboración narrativa de textos en los cuales se da respuesta a problemas concretos de investigación con la combinación y el contraste de fuentes históricas elegidas o sugeridas, el uso de imágenes cuantitativas (tablas, gráficos, etc) o

cualitativas (ilustraciones) que son interpretables y significativas para el texto, así como se insiste en la organización que debe existir al interior del mismo en cuanto al uso de categorías, términos y conceptos que si bien son distribuidos coherentemente a lo largo del texto no logran ser presentados al lector por medio de organizadores previos, redes semánticas o mapas conceptuales al no insistirse por parte de los docentes en el uso de los mismos, así como los resúmenes se constituyen en un elemento forzoso solo para la entrega formal de los proyectos de grado a la Biblioteca UIS después de su debida sustentación y corrección.

La preocupación de los docentes porque los estudiantes aprendan a aprender y por ende que se constituyan en aprendices autónomos, independientes, autorregulados y autoreflexivos (metacognitivos) al emplear en su vida académica las estrategias de enseñanza y aprendizaje practicadas en cada asignatura con las cuales puedan *“enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones”*²²⁵ es asumida por otros docentes-historiadores y por los expertos en la enseñanza de la historia al preocuparse porque en sus clases los estudiantes se *autodiscoveran* como investigadores históricos que piensan el mundo y las situaciones con las que conviven²²⁶ desde el devenir de las mismas en contextos espaciotemporales específicos, así como al esforzarse porque adquieran una conciencia histórico-social desarrollada científicamente al estudiar la relación entre historia y sociedad por medio de aprendizajes significativos, valiosos y acordes con las necesidades de la realidad social.

Considerando las experiencias obtenidas en la formación de licenciados y profesionales de las ciencias sociales como en la instrucción de los estudiantes del nivel de educación básica (primaria y secundaria) aún se insiste en la utilización de procedimientos y estrategias de aprendizaje fuera del aula como la investigación objetiva basada en fuentes documentales y la investigación subjetiva basada en fuentes orales o testimoniales las cuales son empleadas plenamente al deber realizarse trabajos o ensayos por medio de los cuales se evalúa el curso, a lo cual se suman las actividades de trabajo en grupo dentro del aula como las conferencias, interrogatorios, lecturas comentadas,

²²⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: MacGraw-Hill Interamericana editores, 1999. Compilado en: CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Op. cit. Pág. 66

²²⁶ CATALANO, Franco. Metodología y enseñanza de la historia. Barcelona: Península, 1980. Pág. 264

estudios de casos, discusión dirigida, en grupos y plenaria, asistencia a simposios, mesas redondas, debates, paneles, foros, dramatizaciones por medio del juego de roles, talleres, seminarios²²⁷, etc. para las cuales se requiere la realización de actividades en espacios intermedios como la biblioteca, archivos, centros de computo, el hogar de los estudiantes, etc.

Actividades en las cuales debe primar la pedagogía de la libre elección de los estudiantes al seleccionar los problemas y procesos de investigación antes que el contractualismo con el profesor calificador, la pedagogía del desarrollo al fomentarse en el estudiante la autonomía en el aprendizaje de conocimientos que le resulten útiles para su vida y no solo para la memoria, la pedagogía basada en la resolución de problemas por medio de procesos activos acompañados por la colaboración de los demás estudiantes y con el fin de proseguir la *“búsqueda permanente de una verdad creada continuamente en común”*, e incluso la pedagogía crítico-reflexiva desde la cual se promueva la renovación de las escuelas históricas y el cambio social al proponer los docentes a los estudiantes con sus reflexiones, estudios e innovaciones *“desarrollar la conciencia de las diferencias entre las distintas sociedades, entre las distintas culturas y, por consiguiente, haciéndolos descubrir la relatividad de los valores y de las maneras de pensar alejadas entre sí en el tiempo y el espacio”*²²⁸, aunado a la formación de *“ciudadanos responsables, críticos y dueños de su propio destino”*²²⁹ que manifiesten las habilidades metacognitivas, discursivas y razonadoras en las cuales fueron formados.

Propuesta para el aprendizaje de la historia y la formación de investigadores: la Historia de América (Latina). Las experiencias obtenidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia de América (Latina) en la UIS por el docente-historiador autor de ésta investigación se constituyen en referentes validos para ejemplarizar la comprensión de los procesos de cognición y metacognición que se empiezan a dar en la enseñanza y aprendizaje de la Ciencia Histórica en la UIS.

Por medio de los tres cursos que conforman el área denominado Historia de América Latina ha sido posible identificar el contraste que

²²⁷ ARREDONDO GALVÁN, Víctor M. PALENCIA GÓMEZ, Francisco Javier. PICO CONTRERAS, Cecilia. Nuevo manual de didáctica de las ciencias histórico-sociales. México: Limusa-Grupo Noriega, 1996. Pág. 81-98

²²⁸ CATALANO, Franco. Op. cit. Pág. 306

²²⁹ CARRETERO, Mario. et. al. Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique, 1997. Pág. 10

es necesario de hacer de forma continua entre las teorías y los métodos de las Ciencias Humanas o Sociales con la historiografía empleada, y de éstas con las estrategias metodológicas y evaluativas que emplean los docentes-investigadores en la instrucción, formación y profesionalización de investigadores. Siendo entendida a su vez por historiografía el contraste y la interrelación (problemática, conceptual, metodológica y bibliográfica) que se ha de dar en cada semestre entre la historia universal (global o hemisférica), la historia indoamericana (e incluso afroamericana), la historia nacional, la historia regional, e incluso la historia particular de cada estudiante con la historia continental o de América.

La historia es un proceso social de autocomprensión y autorreflexión e los seres sociales vivientes que se piensan y organizan en función de las experiencias y las proyecciones de los seres sociales que les antecedieron, los cuales se expresaron y representaron así mismos a partir de condiciones espacio-temporales previas específicas. Es por ello que la concepción e interpretación que se hace del “pasado” se constituye en fiel reflejo de las características de las sociedades del presente como de los propósitos que se tienen del conocimiento para el presente futuro. De allí que la nueva generación de docentes-investigadores opten por la enseñanza de la historia como parte de un conjunto interrelacionado de investigaciones (institucionales-grupales-docentes-estudiantiles-particulares) que articuladas en contextos espacio-temporales con problemas y con estrategias metodológicas específicas pretenden dar respuestas a las preocupaciones de los hombres contemporáneos acerca de las causas y el devenir de las condiciones a las que han llegado las sociedades presentes, adoptando así el investigador de lo acontecido una posición crítica y una papel activo en las perspectivas de lo que podría estar por acontecer.

Formar para investigar implica por ende capacitar a los estudiantes para que sean capaces de reconocer los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras sociales a través de fenómenos con diferentes duraciones y tendencias, así como con la expresa intención de comparar unas y otras a través de la marcha discontinua de los procesos civilizatorios y de los procesos de ruptura y renovación denominados revoluciones.

La primera innovación que se ensayó en esos cursos fue la de propiciar procesos “revolucionarios” centrado en la permanente formación investigativa del estudiante y el trabajo activo (colaborativo o cooperativo) de carácter grupal e individual a la par que se comprendían los procesos histórico-revolucionarios que se dieron en el

continente en contextos espacio-temporales específicos, para lo cual se ha dividido cada curso en cuatro procesos o momentos de cambio continuo mediados por preguntas-problema, reflexiones teórico-historiográficas, actividades de comprensión y uso de fuentes históricas específicas, con la expresa intención de aprender a hacer(1), aprender a aprender(2), aprender a ser (3) y aprender a convivir (4).

Aprender a hacer ha estado asociado con la formulación de ejercicios y actividades propias del historiador-investigador como son definir las expectativas y problemas cognoscitivos que se buscan abordar con cada curso, identificar por medio de inventarios y clasificaciones temáticas las fuentes históricas con las que se cuentan en la universidad para el desarrollo del curso, de los trabajos grupales y los ejercicios de investigación, presentar informes de lectura sobre problemas específicos y entre experiencias territoriales comparadas de forma grupal-escrita (resúmenes, informes, trabajos, ensayos, reflexiones, comentarios, artículos, etc) y oral-colectiva (conferencias grupales, estudios de casos, discusión en y entre grupos, discusiones plenarias, mesa redondas, debates y seminario) dejándose constancia de ello a través de memorias de cada clase redactadas por los mismos estudiantes.

Aprender a aprender ha sido asumido con la definición de problemas y contenidos de aprendizaje específicos formulados para cada sesión o encuentro académico. Los estudiantes agrupados por territorios (Reinos, Estado-Nación o Repúblicas) investigan a profundidad esos problemas para los territorios que se les asignan (de forma permanente o rotativa), elaboran un informe sobre sus reflexiones y planteamientos a presentar al colectivo a partir de las fuentes históricas a las cuales han podido acceder, participan en las mesas redondas, debates, seminarios, etc. que se plantean y finalmente contribuyen desde la experiencia histórica estudiada y la reflexión historiográfica hecha a partir de las fuentes consultadas a plantear conclusiones generales sobre el devenir del continente durante las discusiones plenarias mediadas por las correlaciones de ideas, fenómenos y procesos que hace el docente como moderador de cada actividad. Los ejercicios presentados y confrontados son complementados con la mutua sugerencia de textos o fuentes de profundización analítica, así como con la reflexión crítica de otros textos analíticos que abordan esas problemáticas como son la proyección de documentales o videos fílmicos al finalizar cada sesión.

Aprender a ser se ha concentrado en la formación de los estudiantes como investigadores en Historia para lo cual cada uno de ellos concibe un problema de estudio para cada curso o semestre (por lo general

asociado con los problemas que serán abordados en su proyecto de grado) y presenta un plan para el desarrollo de ese proyecto de investigación. Al finalizar el primer mes o parcial se presenta una propuesta de investigación consolidada en la cual se define el título (tendencia histórica, tema, espacio y tiempo), se describe el problema y la hipótesis o justificación, se hace una aproximación analítica de los términos y conceptos que serán empleados y se presenta una rigurosa selección de fuentes históricas que serán empleadas en las cuales se deben incluir textos asociados con las fuentes históricas de carácter documental, crónico-narrativo, historiográfico, general (o científico-social), estético-cultural e informático (Internet, multimedia, Bases de datos, etc.).

Al finalizar el segundo mes o parcial se retoma el análisis de la propuesta inicial y se complementa con la delimitación de objetivos o metas que serán desarrolladas al finalizar el ejercicio, para lo cual los estudiantes hacen adicionalmente una presentación por medio de ponencias ante el grupo de los avances y reflexiones que con detenimiento se han hecho sobre uno de los objetivos o de forma general sobre los objetivos planteados haciendo un uso apropiado en su relato de los conceptos que concadenan las causas, fenómenos o procesos a los que se hace mención.

Durante las ponencias mencionadas, se propicia a su vez la asociación de los estudiantes entre sí al identificarse temas o líneas investigativas comunes a partir de las cuales se conforman grupos de investigación que a corto plazo organizan el orden de presentación de las ponencias de acuerdo a su línea investigativa, a mediano plazo propician la mutua participación y colaboración de sus miembros al intercambiarse reflexiones, fuentes y apreciaciones analíticas para la composición de los trabajos finales, y a largo plazo contribuyen a dar continuidad a los temas y problemas abordados durante el curso al ser retomados y profundizados en otras asignaturas, siendo a su vez el punto de partida para su integración a los grupos de investigación conformados por los docentes y estudiantes (de pregrado y postgrado) de la Escuela.

Al finalizar el tercer mes o parcial cada estudiante hace entrega de un informe final de investigación en donde se hayan desarrollado los objetivos planteados de acuerdo a los marcos teórico-conceptuales y metodológicos planteados y revisados durante el desarrollo del curso como del ejercicio investigativo, el cual es sustentado ante los demás miembros del grupo por medio de estrategias de síntesis de contenidos como los cuadros sinópticos y los mapas conceptuales. Valga anotar que esos ejercicios investigativos son integrados a otras asignaturas disciplinarias al hacerse a través de los mismos reflexiones universales

y análisis comparados de los demás territorios del continente con los de la actual Colombia.

Aprender a convivir ha requerido promover el diálogo, la tolerancia, comprensión y la solidaridad mutua entre los historiadores durante la presentación de los resultados del aprender a hacer, al tomar una posición interpretativa y conclusiva al participar en las actividades del aprender a aprender y al evaluar de forma integral los avances y resultados finales de las investigaciones individuales. Evaluación que considerando valoraciones cualitativas y cuantitativas busca que los estudiantes hagan a través del trabajo individual de cada uno de sus compañeros un reconocimiento y apreciación crítica de los problemas o preguntas formuladas para la realización de la investigación, la delimitación de objetivos o metas específicas que guían el desarrollo del ejercicio investigativo, la fundamentación y el uso preciso de términos y conceptos en función de planteamientos teóricos o historiográficos específicos, la coherencia narrativa del texto o relato histórico de causas-consecuencias acorde con un proceso metodológico en el cual se correlacionan problemas, hipótesis, objetivos, conceptos y fuentes, y en quinto lugar con la evaluación del manejo, conocimiento, contraste y adopción de una postura crítica de las fuentes empleadas para su investigación.

Esos procesos de evaluación, de reflexión crítica y autocrítica, y de redimensionamiento de las características de una investigación histórica se constituyen a su vez en una estrategia fundamental para que los estudiantes comparen sus conocimientos particulares con los de sus compañeros sin la mediación directa del docente, para que se dé un ambiente de apertura a escuchar y aprender del otro, para aprender la historia como un proceso científico que interrelaciona metodología, conceptos, causas, narrativa y solución de problemas²³⁰, y en especial para hacer innovaciones evaluativas con pretensiones integrales.

La segunda innovación que se planteó a través de estos cursos fue la modificación de las estrategias que empleaba el docente para evaluar de forma integral el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño en general de la asignatura. Durante el desarrollo de las actividades asociadas con cada parcial se procuró hacer una evaluación *diagnóstica* de los progresos de los estudiantes en la resolución de problemas formulados, la lecto-escritura de textos históricos, la profundización en las reflexiones históricas comparativas y el mejoramiento de los procesos de selección, contraste y crítica de las

²³⁰ Ibíd. Cap. I-VI

fuentes empleadas. Dejándose constancia de esos diagnósticos a través de observaciones concisas en los trabajos presentados por cada grupo en papel o a través de medios magnéticos e Internet.

La evaluación *formativa* fue un proceso asumido en conjunto a través de las actividades de participación individual, grupal o intergrupal, así como a través de la evaluación por escrito de los criterios considerados para valorar el trabajo de investigación individual de cada estudiante. La evaluación *sumativa* fue a su vez la cuantificación de los resultados obtenidos por los estudiantes en forma grupal o individual a partir de la evaluación hecha por el docente a los procesos y avances diagnosticados por cada estudiante, por los grupos y por sí mismo durante cada sesión (*heteroevaluación*), por medio de la *coevaluación* de los estudiantes a los avances investigativos de sus compañeros, e incluso de la *autoevaluación* de cada estudiante a los ejercicios grupales y a sus proyectos individuales de reflexión e investigación.

Finalmente se planteó y se planificó como un proyecto viable a corto plazo la realización de una *evaluación colegiada* de cada curso, mediante la cual la comunidad universitaria podría enterarse de los avances, propuestas e innovaciones investigativas logradas en cada asignatura al ser presentados a modo de conferencias los mejores trabajos elegidos por los mismos estudiantes a través de una jornada o coloquio sobre la historia de América Latina, a lo cual se agregaría la publicación colectiva de los mismos acompañados de estudios analíticos sobre los resultados de cada curso a cargo del docente de los mismos, así como estudios críticos o de profundización por parte de los docentes y los grupos de investigación articulados a la Escuela de Historia.

La investigación se constituye así en una estrategia permanente para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la planificación de los cursos de historia, en éste caso de la Historia de América Latina (I-III), por medio de procesos que requieren de la participación activa, colaborativa, crítica e innovadora de los estudiantes al asumir su instrucción, formación, profesionalización y capacitación investigativa como un acto de compromiso individual donde el docente pasa a un segundo plano como orientador de procesos, moderador de actividades, mediador de discusiones y administrador de las calificaciones asignadas entre si por los estudiantes.

Aunque el docente no deja de asumir sus responsabilidades pedagógicas integrales e integradoras con el diseño y desarrollo consciente, planificado, bienintencionado y autorenovable de esos cursos y programas por medio de los cuales pretende a su vez que la participación de los estudiantes-investigadores para alcanzar los

objetivos propuestos esté regulada al inicio de cada clase por el uso del método *expositivo* al hacer el docente la presentación de los temas y problemas desde las teorías, la producción bibliográfica y las estrategias de investigación contemporáneas a modo de cátedra magistral (o exposición dogmática), esperando a cambio la participación (o exposición abierta) por medio del interrogatorio, el diálogo -colectivo, intergrupar o simultáneo- o la discusión, con los cuales se evidencie el *pensamiento crítico y conceptual* de los estudiantes a partir de sus reflexiones, apreciaciones y comentarios a los contenidos de las lecturas sugeridas (reproducción informativa), dando ello paso a la realización de los juegos didácticos, las mesas redondas, los paneles, los debates temáticos, y la asistencia programada a entrevistas, conferencias, foros, simposios o seminarios con especialistas invitados por la institución, la carrera o el mismo docente.

En un segundo momento de la sesión al apelar el docente al método de *elaboración conjunta* mediante el cual los estudiantes agrupados previamente por territorios examinan y demuestran (documentalmente) el devenir del problema temático sugerido para la sesión de acuerdo a la experiencia histórica o la producción historiográfica acerca de cada territorio (o caso) (Producción informativa), logra guiar directamente el *pensamiento reflexivo y heurístico* de cada grupo con el de los demás grupos, aunque su protagonismo tiende a reducirse al de moderador y relator de las intervenciones, de las búsquedas parciales y del bagaje heurístico – investigativo alcanzado sesión tras sesión por cada estudiante o grupo de investigación a través de sus proyectos individuales, reflejándose así el necesario respeto que debe existir por parte del docente al *pensamiento creativo por autodescubrimiento o redescubrimiento* historiográfico de los problemas propios de casos espacio-temporales específicos al ser comparados, contrastados, replanteados o vivenciados durante el desarrollo de clase.

Al ser la mayor parte de la dinámica del curso de carácter grupal los estudiantes muchas veces optan por sugerir proyectos de investigación por parejas o tríos, lo cual es aprovechado por el docente para redistribuir el mismo proyecto-tema-problema en tareas individuales y correlacionadas entre los interesados. Con ello promueve el trabajo cooperativo y la enseñanza en grupo al deber interrelacionarse los conocimientos, conceptos, metodologías y fuentes de unos y otros para poder dar continuidad y coherencia al estudio de un problema-temático continuo.

La enseñanza y el aprendizaje de la Ciencia Histórica como de cualquier otra Ciencia Humana o Social siguiendo una experiencia

como la planteada desde la acción y reflexión de estudiantes y docente se constituye en una actividad continua de investigación *científica*, que integra la condición pasiva y la *activa* de cada estudiante al realizar el proceso de actividades *didácticas* sugeridas por el docente, como por realizar análisis *deductivos e inductivos* de los problemas asumidos al estudiar de forma *analógica o comparada* casos particulares a partir de los cuales realiza *síntesis* de sus presupuestos como de sus desarrollos *hipotéticos*. El estudiante además se ejercita en su competencia *investigativa* de forma colectiva, grupal e individual al contrastar sus hipótesis *históricas* sobre *áreas*, temas o líneas de investigación específicas con las de otros autores a partir de las fuentes históricas o *bibliografía* existente y de los recursos propios del *campo* de estudio (testimonios de los archivos públicos y privados, entrevistas a especialistas, propuestas de las escuelas de investigación nacional o mundial).

Los estudiantes, guiados por los docentes y los grupos de investigación podrían llegar incluso a realizar *experimentos* heurísticos, exegéticos, hermenéuticos y conceptuales en los cuales se manipulara de forma controlada fuentes seleccionadas para obtener de ellas datos analizables de forma cuantitativa y cualitativa, así como apelando a sus conocimientos teóricos, a los métodos científicos de la historia y a las tendencias historiográficas contemporáneas poder controlar las variables dependientes (los fenómenos que se desean explicar), las variables independientes (las condiciones que se manipulan libremente de acuerdo a la percepción ideológica que se tiene del fenómeno) y las variables extrañas (situaciones o acontecimientos macroculturales que puedan alterar los resultados esperados) de acuerdo a los objetivos e hipótesis que se desean demostrar preliminar o parcialmente desde casos y situaciones específicas.

EL historiador debe esforzarse con responsabilidad y entrega para dejar de ser un profesional anónimo o menospreciado, su meta inmediata debe propender por ser aceptado y respetado como un científico capaz de *“verificar conocimientos adquiridos y aceptar activamente los estímulos que llegan al hombre en forma física, social, individual y mental: observar, recoger, interpretar y verificar los fenómenos que lo rodean.”*²³¹

²³¹ LOSADA, Álvaro. MONTAÑA, Marco Fidel. MORENO, Heladio. Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Santafé de Bogotá: SEM-Géminis, ?. Pág. 31

CONCLUSIONES

Para dar solución a la pregunta-problema *¿Cuáles son los factores que impiden que la investigación se constituya en la principal estrategia pedagógica para la enseñanza, el aprendizaje y la formación activa de los historiadores de la UIS?* se plantearon tres objetivos específicos que guiaron esta investigación los cuales fueron desarrollados en cuatro capítulos cuyos resultados fueron los siguientes:

1. Al abordarse el primer objetivo cuyo propósito era *“identificar qué se entiende por investigación entre los directivos, docentes y estudiantes de la Escuela de Historia de la UIS, así como entre los autores y teóricos de la ciencia histórica que hacen parte de su plan de estudios”* se logró demostrar en el primer capítulo que a pesar de tener la Escuela de Historia de la UIS una Visión y Misión centrada en la formación profesional del historiador como investigador, el perfil de aprendizaje así como las expectativas y nociones teórico-prácticas acerca de la investigación de los estudiantes no eran coherentes con las prácticas de los docentes, quienes asumían la investigación como una actividad informal de cada asignatura para profundizar en la mecanización de los contenidos propuestos sin una unidad de criterios ni con proyección al ejercicio final de investigación del estudiante de Historia. Sumado a ese factor se reconoció a su vez que el ejercicio final de investigación había perdido su carácter formal y obligatorio al ser posible que los historiadores se graduaran por prestar servicios en las modalidades de servicio social, docencia o práctica empresarial (méritos profesionales), lo cual se constituía en una clara incoherencia entre el horizonte y las prácticas institucionales aunado el desinterés y la apatía que ello trae para los estudiantes que están interesados en investigar, aunque para ello estaban a su vez condicionados a los intereses de los docentes.

2. Con el segundo objetivo se pretendió *“establecer cómo contribuye la investigación-acción a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de acuerdo a la propuesta pedagógica de John Elliot y Wilfred Card”*, para lo cual a lo largo del segundo capítulo se planteó la posibilidad de asumir la investigación desde una reflexión y acción práctica denominada integral, apelando a un modelo histórico-filosófico de carácter estructural, por medio de la cual se consideró necesario formar a los estudiantes de Historia no sólo para continuar investigando el “pasado” (investigación histórica o interpretativa) pues era necesario también prepararlo e integrarlo a procesos de investigación sobre su contexto espacio-temporal, y en especial sobre

los problemas institucionales o de su Escuela (investigación diagnóstica o autoevaluativa), los problemas de su profesión y ciencia al integrarse a grupos de investigación (investigación formativa o (inter e intra)disciplinar) y los problemas de su aprendizaje al interactuar con los docentes al interior del aula (investigación en el aula o investigación-acción participativa y colaborativa) apelando para ello al devenir histórico y teórico de cada una esas posibilidades dinámicas (investigar lo investigado e investigar a los que investigan) de la investigación científica.

3. Con el tercer objetivo se buscó *“proponer cuáles podrían ser las estrategias, prácticas, recursos y procesos que contribuirían en la consolidación de la investigación-acción como estrategia de enseñanza y aprendizaje en los procesos de instrucción y formación de investigadores en el campo de las ciencias sociales”*, para lo cual reconociendo previamente los compromisos, retos, propuestas y preocupaciones planeadas por los estudiantes y por los docentes-doctores de la Escuela de Historia (capítulo tres) se retomó en profundidad la propuesta de formar un investigador integral (capítulo cuatro), el cual debía estar caracterizado por cuatro prácticas y acciones investigativas para las cuales se planteó una justificación teórica, propuestas metodológicas específicas y criterios de acción específicos como eran:

- Ser investigadores profesionales partícipes de los procesos de cambio en la formación de historiadores;
- Ser investigadores universitarios comprometidos con el mejoramiento de la profesión del historiador;
- Ser investigadores activos, participantes y comprometidos con los procesos de autoevaluación institucional; y
- Ser investigadores interpretativos, participantes y comprometidos con los procesos de aprendizaje de la Historia.

4. Esta investigación educativa de la Historia a partir de la Historia de la educación en investigación demostró que la investigación integral es una alternativa viable y necesaria para mejorar los procesos de aprendizaje, participación, formación y profesionalización de la Historia en la UIS al lograrse integrar y fomentar la interacción entre estudiantes de pregrado, estudiantes de postgrado, docentes y directivos, pues es evidente e inocultable la inclusión excluyente y disociante que existe entre los cuatro agentes y actores educativos institucionales. De allí que sea comprensible y justificable el deseo de los estudiantes desde el año 2000 por liderar procesos de cambio para la Escuela y en especial por superar la segregación que vivenciaban al no ser consideradas sus opiniones, sus capacidades, sus intereses o

sus expectativas ante los directivos y los docentes. Fiel reflejo de la inconformidad que aún se sigue manifestando entre estudiantes y egresados de pregrado es preciso recordar una vez más una de las razones en las que se respaldó la propuesta de reforma al Plan de Estudios en Historia formulada por los “TALes” el 16 de abril del 2001:

*“Hemos visto como pasa el tiempo y nada que los estudiantes somos llamados a formar parte de ese proceso, vemos como cada día sabemos menos de lo que va a pasar con la carrera, de cómo nos afecta y como va a afectar a los que vienen; no creemos que seamos **niños** a los cuales se les deba decir cuál es el mejor camino por seguir, queremos hacer nuestros propios caminos, queremos ser parte de la construcción de las construcciones que nos construyen, no simples videntes de los que los demás hacen **por nosotros**”²³².*

²³² UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Acta Reunión de Consejo de Escuela del 20 de abril de 2001 (Anexo 2). En: ESCUELA DE HISTORIA. Documentos administrativos. Año 2000, CAJA 1, LEGAJADOR A-Z, No.1. Negrilla agregada

FUENTES CONSULTADAS

FUENTES DOCUMENTALES

CASTILLO GÓMEZ, Cristina. AGUIRRE RUEDA, Alejandro. ALFONSO LEÓN, Daniel. SAMACÁ ALONSO, Gabriel. Observaciones a la propuesta de reforma del Plan de Estudios elaborada por el Doctor Armando Martínez Garnica. Bucaramanga: ACEHIS, 2004. Impreso fotocopiado

UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Archivo Administrativo. 2000-2004. 4 cajas, 8 legajadores.

UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Curso: Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 29 de octubre de 2003.

UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Curso: Fuentes Históricas, 2003-2004. Cuestionario del 26 de noviembre de 2003.

UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Curso: Historia de América Latina III. Cuestionario del 30 de junio de 2004

UIS - ESCUELA DE HISTORIA. Programas de los cursos: Historia de América Latina I, II y III. Años 2002, 2003, 2004. Docente: Luis Rubén Pérez Pinzón

UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Informe de Autoevaluación: Programa de Historia. Bucaramanga: UIS-Escuela de Historia, 2003 (borrador impreso con correcciones a mano de Vicerrectoría Académica).

UIS-ESCUELA DE HISTORIA. Actividades: 1987-2000. Bucaramanga: UIS, 2000

UIS-FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Palabra Viva. No. 5, 2002. Bucaramanga, UIS

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Reglamento Académico-estudiantil de Pregrado. Acuerdo No. 72 de 1982 (octubre 8)). Bucaramanga: UIS, 2004. Pág. 48-49. Reimpresión aumentada y corregida por otros Acuerdos.

_____. Proyecto institucional. Bucaramanga: UIS, 2000

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS-Compilatorias

ARBELÁEZ DE MONCALEANO, Ruby. Comp. Investigación en el aula. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004

CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. comp.. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004

MANTILLA MANTILLA, Fredy. Comp. Universidad y Sociedad. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004

PÉREZ ANGULO, Martha Ilce. Comp. Teorías del Aprendizaje. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2004

SILVA ROJAS, Alonso. Comp. Filosofía de la ciencia. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2003

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Sobre Educación

ARBELÁEZ DE MONCALEANO, Ruby. El proceso de la investigación: I. Planeación. Bucaramanga: CEDEDUIS, 1992

ASTOLFI, Jean-Pierre. Aprender en la escuela. Chile: Dolmen, 1997

AUSUBEL, D. NOVACK, J. HANESIAN, H. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988

BURON, Javier. Concepto y estudio de la metacognición. Tomado de: _____. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero, ?.

CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1988

_____. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ed. Morata, 1996

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Sistema Nacional de Acreditación: Lineamientos para la acreditación. 3 ed. Santafé de Bogotá: Corcas, 1998

CASTORINA, José Antonio. Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En: BAQUERQ, R. y otros. Debates constructivistas. Argentina: Aique, 1998

DELORS, Jacques. Coord. La educación encierra un tesoro. México: Santillana – Librería Correo de la UNESCO, 1997

DERRIDÁ, Jacques. La universidad sin condición. Madrid: Trotta, 2002

DE LA TORRE, Saturnino. Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del Siglo XXI. Tomado de: _____. BARRIOS, Oscar. Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro, 2000

DE VEGA, M. Procesamiento de información. En: ?. Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza, 1993

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: MacGraw-Hill Interamericana editores, 1999.

ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata, 1991

_____. La Investigación-Acción en educación. Madrid: Ed. Morata, 1994

GARCÍA, J. Eduardo y GARCÍA, Francisco F. Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación. ?: Diada Editora, ?. Colección Investigación y enseñanza, No. 2. Compilado

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. El Ethos de la Universidad. Ponencia presentada en el Seminario sobre la reforma de la Educación Superior, Ley 30 de 1992. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, marzo 25 y 26 de 1993

LLANO, Alejandro. Repensar la Universidad . Madrid: Ed. Internacionales Universitarias, 2003

LOSADA, Álvaro. MONTAÑA, Marco Fidel. MORENO, Heladio. Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Santafé de Bogotá: SEM-Géminis,?.

MANTILLA MANTILLA, Fredy. El maestro: un estilo de vida que posibilita el conocimiento. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2002

MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; BUXARRAIS ESTRADA, María Rosa; BARA, Francisco Esteban. La universidad como espacio de aprendizaje ético. En: OEI. Revista Iberoamericana de Educación. No. 29. Mayo-agosto 2002

PIAGET, J. El punto de vista de Piaget. En: PUCHE, Rebeca. GILLIÉRON, Christianne. ¿Volver a Piaget?. Cali: Universidad del Valle, 1992

POPPER, Karl. Cap. 5: La lógica de las Ciencias Sociales. En: _____. En busca de un mundo mejor. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. Tolerancia y responsabilidad intelectual. Universidad de Viena, Ciclo de conversaciones sobre la Tolerancia, 1982.

POZO MUNICIO, Ignacio. Los diez mandamientos del Aprendizaje. Tomado de: _____. Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 1999

RUMPF, Horst. Los conocimientos nos pueden transmitir a otros como informaciones (Sobre la capacidad de decir la verdad y sobre la adquisición del saber existencialmente importante). En: Educación de aportaciones alemanas. Vol. 45, 1992. ?.

SAIN-ONGE, Michel. Introducción a la Primera Parte. Tomado de: _____. Yo explico, pero ellos...¿Aprenden?. Bilbao, Mensajero, 1997

SILVA ROJAS, Alonso. Aspectos esenciales del pensamiento ético-político de Popper y sus fundamentos epistemológicos. En: UIS. Semana del Pensamiento filosófico, Popper: los grandes debates del Siglo XX. Año 3, No. 3 (Oct. 2002)

Sobre historia

ARÓSTEGUI, Julio. La investigación histórica: teoría y método. Barcelona: Critica, 1995

ARREDONDO GALVÁN, Víctor M. PALENCIA GÓMEZ, Francisco Javier. PICO CONTRERAS, Cecilia. Nuevo manual de didáctica de las ciencias histórico-sociales. México: Limusa-Grupo Noriega, 1996

BLOCH, Marc. Apología para la historia o el oficio del historiador. México: FCE, 2001

BURKE, Peter. Et.al. Formas de hacer historia. Madrid: Alianza editorial, 1999

CARRETERO, Mario. et. al. Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique, 1997

CORCUERA DE MANCERA, Sonia. Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX. México: Fondo de Cultura Económica, 1997

CATALANO, Franco. Metodología y enseñanza de la historia. Barcelona: Península, 1980

DUBY, Georges. La profesión del historiador. En: Anuario de Historia Regional y de las Fronteras / AYALA, César Augusto. Dir. No. 5. Bucaramanga: Escuela de Historia UIS, 2000

FONTANA, Joseph. Historia: análisis del pasado y proyecto social. Barcelona: Crítica, 1982

_____. La historia después del fin de la historia. Barcelona: Crítica, 1992

MARTÍNEZ GARNÍCA, Armando. ¿Puede seguir existiendo la historia regional?. En: Memorias: Revista anual de la Escuela de Historia de la Universidad Industrial de Santander / Armando Martínez Ed. Vol. 1, Dic. 2003. Bucaramanga: UIS, 2003

MARTÍNEZ RUIZ, Enrique. MAQUEDA ABREU, Consuelo. La historia y las ciencias humanas. Didáctica y técnicas de Estudio. Madrid: Ed. Istmo, 1989

MELO, Jorge Orlando. De la nueva historia a la historia fragmentada: la producción histórica colombiana en la última década del siglo. En: Boletín Cultural y Bibliográfico. Vol. 36, No. 50-51. Bogotá: Banco de la República, 1999

MORADIELOS, Enrique. El oficio del historiador. Madrid: Siglo XXI, 1996

OSPINA, Consuelo. BERMÚDEZ, Ángela y SALDARRIAGA, Oscar. Mapas conceptuales: estructura de manejo de textos para enseñanza de la historia. En: GUERRERO, Javier. comp. Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia. Vol. 3. Tunja: UPTC-AGN- ACH, 1995.

FUENTES INFORMÁTICAS

CORTES GÓMEZ, Wilson. LEIVA MILANÉS, Patricio. La investigación-acción. (On line). Disponible en Internet vía: http://www.ced.ucn.cl/seminario_taller/temas/investigacion. Tamaño: 21 KB. Tipo: HTML.

NTUMBUA THSIPAMBA, Constantin. Un esbozo de filosofía de la ciencia. Un enfoque analítico-histórico acerca del saber riguroso (On line). En: <http://www.utm.mx/temas-docs>. (mayo-agosto 2003). ?.

UIS. Estatuto General de la Universidad Industrial de Santander, 1994 (Acuerdo 166 de diciembre 22 de 1993). (On line). Disponible en Internet vía: <http://www.uis.edu.co>. Tamaño: 174 Kb Tipo: RTF