

Tres enfoques de la didáctica de la historia

Oscar Mendoza Ramírez

Three Approaches of the Didactics of History

Texto recibido: 11 de febrero de 2017

Texto Aprobador: 3 de marzo de 2017

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

Resumen:

Se describen las características de tres enfoques de la investigación sobre el proceso didáctico en la enseñanza de la historia (academista, constructivista-cognitivo y sociocultural) y se retoman tres ideas principales de estos enfoques, para ejemplificar algunos de los problemas que tenemos que afrontar y resolver en el ejercicio de nuestra docencia.

Palabras clave: academicismo, constructivismo cognitivo, sociocultural, pensamiento crítico, adaptación cognitiva.

Abstract:

We refer main conceptions of three approaches to research on the didactic process in the teaching of history (academicism, cognitive constructivist theory and sociocultural) and retake three main ideas of these approaches, in order to give examples about some problems that we have to face and solve in the exercise of our teaching

Keywords: *academicism, cognitive constructivist theory, sociocultural, critical thinking, cognitive adaptation.*



En el año 2014 aparece una importante obra coordinada por Sebastián Plá y Joan Pages, bajo el título *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. En ella 14 autores presentan el estado de la investigación sobre la enseñanza de la historia en 10 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay (Plá y Pages, 2014).

El capítulo que se refiere a México está escrito por Sebastián Plá y por Paulina Latapí Escalante. En él los autores reseñan la creación de redes de investigadores en la enseñanza de la historia en México; y también hacen una interesante descripción del estado del conocimiento en la didáctica de la historia en México. Identifican tres enfoques fundamentales en el campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia, son los siguientes:

El enfoque academicista

Tiene como preocupación central la cercanía entre el *conocimiento disciplinario* y el *conocimiento escolar*, esto es, la relación entre la *historiografía profesional* y la *enseñanza de la historia*, asumiendo que el papel de la didáctica, en este sentido, debe ser el de garantizar *la más fiel transmisión posible del conocimiento disciplinario al conocimiento escolar, considerando las adaptaciones necesarias, en función del nivel cognitivo del educando*; de la misma forma, considera que la enseñanza de los *métodos del historiador* debe articular el conjunto de la enseñanza de la historia. De lo anterior se desprende una preocupación prioritaria por los materiales didácticos que se usan en la enseñanza de la historia, en particular por los libros de texto; y también por la definición de las principales categorías analíticas de la disciplina.

Desde el punto de vista de este enfoque, algunas categorías especialmente importantes en la enseñanza de la historia son: tiempo histórico, cronología, periodización, sincronía, diacronía, permanencia, cambio y duración, espacio histórico y sujetos de la historia. Entre los autores más representativos de esta corriente tenemos a: Andrea Sánchez Quintanar, Victoria Lerner, Galván Lafarga y Mireya Lamonedá (Plá y Latapí, 2014).

Me parece que la problemática que preocupa de manera principal a este enfoque, se puede resumir en dos grandes cuestiones: la actualización permanente de la enseñanza escolar en relación al estado del arte de la disciplina; y la eficiente transposición didáctica del discurso teórico-disciplinario al discurso académico-escolar. En relación al primer punto cabe decir que es responsabilidad del profesor, pero también de la institución educativa, la actualización permanente, de tal forma que tendría que ocurrir una convergencia entre el esfuerzo individual del docente y el esfuerzo institucional. En relación al segundo punto es relevante tener claro que no sólo se trata de definir las categorías y contenidos básicos para trabajar en el aula, lo cual se lleva a cabo al diseñar los programas de estudio, sino que es necesario también producir el material didáctico correspondiente, ya que "los materiales didácticos son una pieza clave en

la enseñanza de la Historia" (Lerner, 1997, p. 2). Estos materiales tendrían que ser múltiples y diversos (libros, folletos, paquetes didácticos, videos, juegos, etc.), pero todos ellos eficientemente adaptados al perfil de los estudiantes en cada nivel educativo. Al momento actual, tanto en el primer como en el segundo punto, me parece que existe un amplio trecho por recorrer para poder alcanzar el nivel y la situación más deseables.

El enfoque constructivista-cognitivo

Se ubica en el punto de intersección de las perspectivas psicológica e historiográfica en el estudio de la enseñanza de la historia y considera a esta disciplina como un "conocimiento social basado en el pensamiento crítico" (Plá y Latapí, 2014, p. 202). Se ha esforzado por definir las habilidades de dominio específicas en la enseñanza de la historia. La principal representante de este enfoque es Frida Díaz Barriga, quien se ha preocupado por trabajar en torno a la definición de las habilidades de dominio correspondientes a la disciplina histórica, en cuanto materia escolar impartida en el bachillerato universitario.

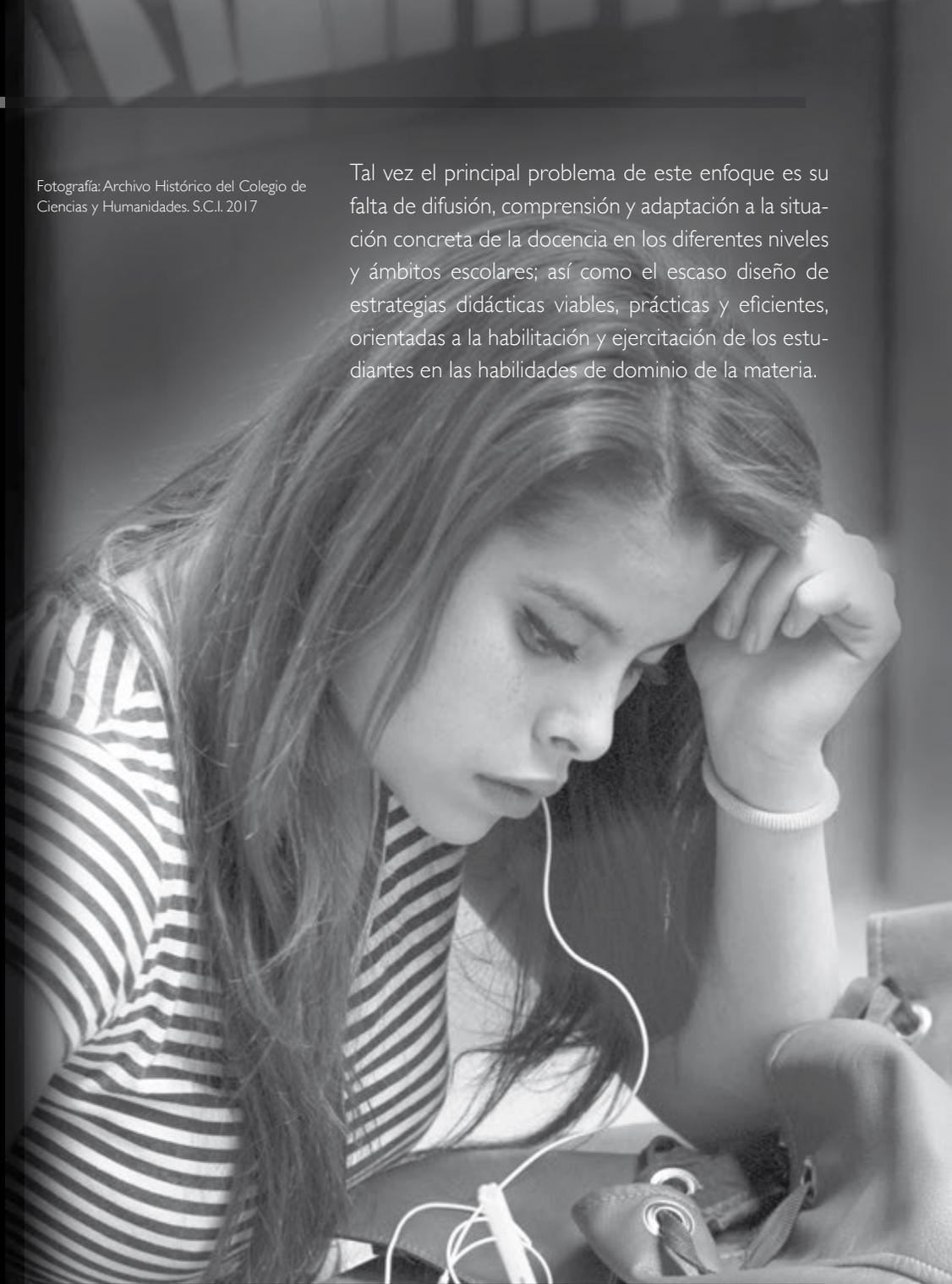
Díaz Barriga ha efectuado investigación educativa y ha publicado diferentes artículos y documentos en los que pasa revista a las *habilidades de dominio* específicas en la enseñanza de la historia, tales como la comprensión del tiempo histórico, la empatía con agentes históricos, el razonamiento relativista, la comprensión de la causalidad histórica y el pensamiento crítico.

Este enfoque es particularmente relevante en el nivel del bachillerato, puesto que es cuando los adolescentes de entre 15 y 18 años avanzan a una fase de consolidación del pensamiento formal y requieren ejercitar y poner a prueba sus habilidades cognitivas, para lo cual la educación escolar puede contribuir de forma importante. Desde esta perspectiva, lo fundamental es que el estudiante, efectivamente, *aprenda a aprender*.

Las habilidades de dominio, en el caso de la materia de Historia, contribuyen a que el estudiante desarrolle un *estilo cognitivo* que se corresponde con una disposición abierta a la búsqueda de evidencias para sustentar un juicio crítico, racional y reflexivo sobre la diversidad de aspectos del mundo social y humano. Dicho de otra forma, en este caso la preocupación central es el proceso de *formación* del alumno y su preparación para participar de una manera más inteligente en la sociedad compleja en la que le tocará abrirse camino en su etapa adulta, como ciudadano responsable y agente de cambio hacia una sociedad más justa, racional y progresista.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Tal vez el principal problema de este enfoque es su falta de difusión, comprensión y adaptación a la situación concreta de la docencia en los diferentes niveles y ámbitos escolares; así como el escaso diseño de estrategias didácticas viables, prácticas y eficientes, orientadas a la habilitación y ejercitación de los estudiantes en las habilidades de dominio de la materia.



El enfoque sociocultural

Se desarrolla a partir de investigaciones de corte etnográfico, que se centran en el análisis de los procesos de reproducción cultural en el salón de clases, especialmente a través del estudio de las relaciones entre estudiantes y docentes, en el contexto del tratamiento de un conocimiento disciplinar específico. Los estudios desarrollados a partir de este enfoque todavía son muy pocos pero han abierto camino hacia la comprensión de los procesos socioculturales de construcción de significados sobre el pasado y la identidad, dentro de la escuela.

Este enfoque enfatiza la necesidad de asumir la dimensión política del proceso de enseñanza de la historia; así como la indispensable necesidad de contextualizar este proceso didáctico en relación al sistema educativo en su conjunto y aun en contextos más amplios. Este enfoque se plantea problemas tales como las formas de ser docente, las culturas juveniles y las tradiciones de políticas educativas que impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia (Plá y Latapí, 2014). Entre los principales representantes de este enfoque, hasta el momento actual, se puede mencionar a Silvia Ayala Rubio, de la Universidad de Guadalajara.

La investigación educativa está incompleta si no podemos indagar acerca de la multiplicidad de procesos microsociales que se desarrollan al interior del aula o contrastar el discurso formal del modelo educativo, o del profesor, con los verdaderos procesos y significados de la práctica docente en la vida cotidiana en el ámbito escolar y a nivel del aula. Una propuesta didáctica innovadora puede llegar a convertirse en un simple conjunto de clichés que terminan por encubrir un ejercicio de la docencia francamente retrógrado, o puede avalar, de manera involuntaria, actos de poder arbitrarios o la imposición de “verdades” absolutas, sin ninguna posibilidad de análisis crítico.

Asimismo la indagación y comprensión sobre los procesos de reproducción o recreación de significados, valores y actitudes, en el seno del aula escolar, pueden llevarnos a actuar de manera más sensata, racional y justa en el salón de clases y en el microcosmos del ámbito escolar. Por lo tanto, es pertinente conocer las investigaciones que existen al respecto y, en la medida de nuestras posibilidades, hacer o promover este tipo de investigación educativa.

La validez de los enfoques

Cada uno de los tres enfoques, muy brevemente reseñados arriba, son perfectamente válidos. Ellos reflejan distintas preocupaciones e intereses de los investigadores. Es importante avanzar en la comprensión cabal de los planteamientos de los autores que mejor representan estos enfoques en la investigación del proceso didáctico referido a la enseñanza y aprendizaje de la historia. Es pertinente la preocupación por la calidad de los *enseñantes de la historia*, en lo que se refiere al pleno dominio de la materia y a su actualización; también es muy relevante la posibilidad de trabajar el desarrollo de habilidades cognitivas en el estudiante; y, finalmente, es necesario y muy importante conocer lo que realmente sucede en el aula. Entonces, tenemos que trabajar en esas tres direcciones, evitando que sólo una de ellas ocupe todo nuestro interés. A continuación, comento tres ideas que recupero de cada uno de los enfoques reseñados: la necesidad de la adaptación de los conocimientos disciplinarios al nivel cognitivo de los alumnos; la centralidad del pensamiento crítico como meta educativa en la enseñanza de la historia; y la importancia de conocer el conjunto de situaciones, y procesos sociales y culturales, que ocurren dentro del aula.



Adaptaciones necesarias en función del nivel cognitivo

El *enseñante de la historia* debe ser diestro en el conocimiento disciplinar en sus diferentes niveles: epistemológico, teórico, conceptual y metodológico. Es decir, debe conocer la “naturaleza específica de la disciplina” (Lerner, 1990, p. 209). Sin embargo, eso no es suficiente, ni es garantía del éxito del trabajo del docente. En cada nivel educativo, los docentes y la institución educativa deben trabajar en las *adaptaciones necesarias en función del nivel cognitivo del alumno*.

Para abonar el trabajo de los enseñantes de la historia, los investigadores han buscado definir, entre otras cosas, las categorías básicas a trabajar en la docencia de la historia: “el tiempo, el espacio, los sujetos y el hecho histórico” (Lerner, 1990, p. 211) o “la ubicación temporal, la ubicación espacial, el sujeto histórico, el papel del individuo, la interrelación de las esferas de la vida social y la relación pasado-presente” (Sánchez, 1990, p. 242).

Así mismo para el desarrollo de una conciencia histórica se ha propuesto trabajar, entre otros, los siguientes elementos (Sánchez, 2006, p. 29):

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente mediante mecanismos intrínsecos a ellas e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La convicción de que yo –cada quien–, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social– sea como es.

Lo anterior implica una adaptación que va del conocimiento disciplinar al conocimiento escolar. Pero, por supuesto, las adaptaciones necesarias –en función del nivel cognitivo del estudiante– van todavía más allá y son procesos específicos a desarrollar en cada nivel educativo (y es un esfuerzo aún no concluido, es importante enfatizarlo).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

La necesidad del pensamiento crítico

“Resulta sorprendente que en la retórica curricular se hable en casi todos los niveles educativos y áreas de conocimiento de la necesidad de formar individuos críticos y que, contradictoriamente, casi no existan estudios ni propuestas educativas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica” (Díaz, 1998, p. 59). Dicho de otra forma, lo que plantea la doctora Frida es que *no está claro, para la mayoría de los involucrados en el proceso didáctico, qué es el pensamiento crítico.*

La autora refiere, en consecuencia, un trabajo del investigador J. H. Mc Millan, quien revisó el concepto “pensamiento crítico” en diferentes autores. A partir de esa revisión el investigador recapitula indicando que el pensamiento crítico se refiere a:

La evaluación de argumentos y evidencias; la realización de inferencias; la posibilidad de modificar juicios; la posibilidad de realizar indagación lógica; la disposición a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva; supone la posesión o el desarrollo de habilidades analíticas; y finalmente, implica, en su nivel más avanzado, la posibilidad de comprender y usar la perspectiva de otros, a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde al razonamiento dialéctico o dialógico. (Díaz, 1998, p. 60)

De acuerdo con la doctora Díaz Barriga, la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico está en íntima relación con la comprensión del *carácter relativista del conocimiento histórico*; sin embargo, así como existe una fuerte confusión respecto a lo que podemos entender por pensamiento crítico; así también hay una grave incompreensión acerca de lo que es e implica el carácter relativista del conocimiento histórico.

En el cuadro que se incluye a continuación, que se refiere a los *niveles de desarrollo de la comprensión del relativismo cognitivo en la historia*, se puede observar el alto grado de dificultad que, en la práctica, implica desarrollar una auténtica comprensión del *relativismo cognitivo* y, por lo tanto, del *pensamiento crítico*. De los tres niveles que se indican: la idea de la verdad como algo absoluto; la idea de un relativismo radical; y el nivel de la “epistemología evaluadora” (Díaz, 1988, p. 55), sólo el tercer nivel representa una acertada comprensión del relativismo; sin embargo, de acuerdo al estudio referido, sólo una pequeña minoría alcanza plenamente este nivel de comprensión (el 15%).

**Niveles en el desarrollo de la comprensión del relativismo cognitivo en la historia,
de acuerdo con las investigaciones del equipo de Deanna Kuhn**

Cuadro elaborado por el autor a partir del texto de Frida Díaz Barriga (1998, p. 55)

Niveles	Actitud característica del sujeto en cada nivel	Edad característica del sujeto
1	La posición del sujeto es absolutista, para él sólo existe una verdad histórica única; no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretación que se hace de ellos.	12-13 años
2	El sujeto manifiesta un relativismo radical, de acuerdo con éste: toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos y todas las versiones son igualmente aceptables, por lo tanto, la verdad no existe o no puede conocerse.	17-18 años
3	El sujeto hace uso de una epistemología evaluadora en la que ante diferentes versiones procede a evaluar la corrección en la construcción interpretativa, buscando confrontar evidencias, así como revisando la consistencia de los argumentos que sustentan la interpretación en cuestión.	En los adolescentes y adultos estudiados, sólo 15% mostraron una actitud como la indicada en este nivel.

Díaz Barriga elabora una lista de los “componentes cognitivos y disposicionales” (1998, p. 63), que deben caracterizar a un pensador crítico:

- Busca información fidedigna, de primera mano.
- Analiza las situaciones, es reflexivo más que impulsivo.
- Identifica los argumentos que subyacen a la información que recibe.
- Considera las evidencias de la manera más objetiva posible.
- Se forma un criterio propio y evita repetir irreflexivamente lo que escucha de los demás.
- Sabe escuchar y entender los diferentes puntos de vista cuando hay una diferencia de opinión.
- Busca alternativas y rechaza cerrarse a una sola opción.
- Intenta anticipar la consecuencia de los actos que están bajo su observación.
- Se pregunta a sí mismo: qué, cómo y porqué dice o hace las cosas.
- Aprende a distinguir las emociones de las razones.
- Sabe distinguir sus motivos e intereses personales de los motivos y los intereses de los demás.
- Busca que sus decisiones siempre sean razonadas.
- Reconoce sus sentimientos positivos y negativos.
- Es escéptico ante los rumores y las fuentes dudosas.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

El reto es interiorizar esos componentes cognitivos y disposicionales, hasta convertirlos en parte del propio estilo cognitivo personal, lo cual no es fácil e implica ejercitar reiteradamente esta forma de proceder, interpretar y actuar respecto a los hechos y los procesos humanos.

Sin duda concebido así, el pensamiento crítico es un importante antídoto contra la manipulación, el engaño, el fanatismo y el irracionalismo. Por lo tanto, debe ser un elemento a trabajar con nuestros alumnos.

Abrir la “caja oscura” de la investigación educativa

“El proceso de enseñanza-aprendizaje es sociológico en la medida en que es un producto de procesos sociales más amplios, resultado de las relaciones de poder y control entre grupos sociales” (Bonal, 2011, p. 21). Cabe decir al respecto que el fenómeno del poder no sólo es contextual respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también es parte de este mismo proceso. En el salón de clases se producen y reproducen relaciones de poder, durante mucho tiempo para la investigación educativa lo que ocurría en éste era una “caja oscura”. Por esta razón, investigaciones como la de Silvia Ayala (1995) son muy importantes. La investigación etnográfica revela procesos que es indispensable conocer, analizar, asumir y atender: ¿Cuál es el peso real del “currículum oculto”?; ¿qué distancia hay entre el discurso pedagógico oficial y las prácticas reales de los docentes?; ¿cómo incide la mediación del docente, en la construcción del conocimiento formal y no formal en el aula? Al respecto y para avanzar en la respuesta a este tipo de preguntas, sería conveniente avanzar en la habilitación de los propios profesores en la capacidad de análisis de los múltiples procesos que ocurren en el salón de clases y que no siempre son entendidos, asumidos o percibidos.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

Referencias

- Bonal, X. (2011). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato. *Perfiles Educativos*, 20(82).
- Lerner, V. (1990). El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia. En Lerner (comp.). *La enseñanza de Clio: practicas y propuestas para una didáctica de la historia*. (pp. 209-222). México: UNAM/CISE/Instituto Mora.
- Lerner, V. (1997). Como enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, 19(75).
- Lafarga, L. (coord.) (2006). *La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Sánchez, A. (1990). El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia. En Lerner (comp.). *La enseñanza de Clio: practicas y propuestas para una didáctica de la historia*. (pp.239-248). México: UNAM/CISE/Instituto Mora.
- Sánchez, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En Galván, L. (coord.). *La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México* (pp. 19-45). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Plá, S. y Pages, J. (coords.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. y Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá, S. y Pages, J. (coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional.