



Museo de las Constituciones

La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico

Claudia Victoria Barón

Síntesis curricular

Maestra en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana. En 2013 recibió la Mención Académica por la tesis titulada *La historia y el civismo en la construcción de la patria*. Un libro de texto único y gratuito. Su línea de interés es la enseñanza de la historia en la educación básica vista a través del enfoque etnográfico. En la actualidad cursa el doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Obtuvo una beca para cursar una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona para trabajar temas sobre didáctica de la historia en educación secundaria.

Correo electrónico: persefone002@hotmail.com

Resumen

En la actualidad, desafortunadamente la enseñanza de la historia a nivel secundaria continúa impartándose a partir de paradigmas tradicionalistas, lo cual da como resultado una asignatura aburrida, lejana y sin sentido para los alumnos; además se le despoja de sus principales herramientas: la crítica y la reflexión. Por lo tanto, lo que proponemos en este artículo es presentar las cuatro categorías sobre las cuales se basa la construcción del pensamiento histórico, es decir, la imaginación histórica, la interpretación histórica, la temporalidad histórica y la representación histórica.

Palabras clave: pensamiento histórico, enseñanza de la Historia.

Recibido: 22-abril-2015

Aprobado: 4-junio-2015

•HISTORIAAGENDA•29

Abstract

Nowadays the teaching of History in secondary school continues to be developed from traditional paradigms unfortunately, this results in a boring, distant and without a sense subject for the students. What is more, it is deprived from its principal tools: review and reflection. So, what we propose in this article is to present the four categories in which the construction of historical thinking is based, these ones are historical imagination, historical interpretation, historical temporality and historical representation.

Keywords: historical thinking, teaching of History.



Es fundamental que los chicos y las chicas vean, y piensen, el presente como un producto del pasado, de la historia. Y se vean y se sientan protagonistas de la historia, del presente y, sobre todo, del futuro que podrán construir.

Joan Pagès

Introducción

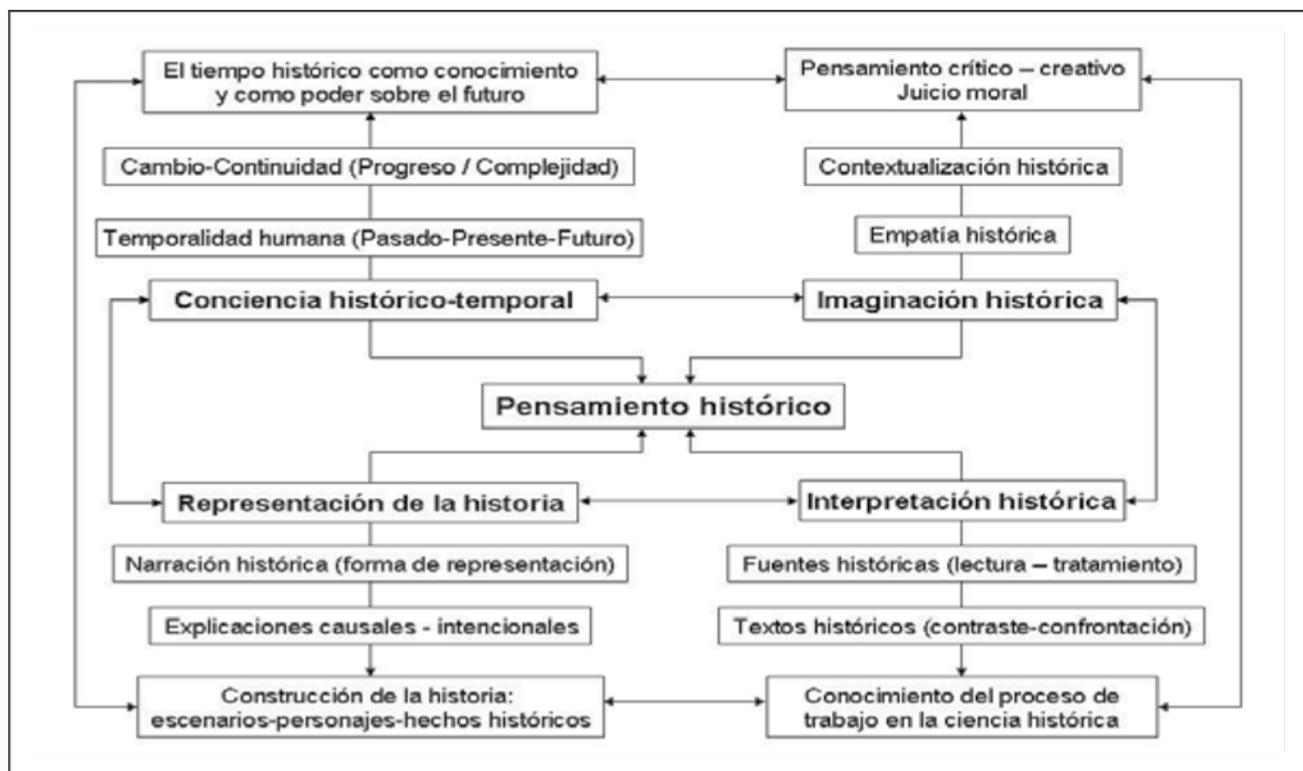
En pleno siglo XXI la enseñanza de la historia en educación secundaria no puede continuar desarrollándose bajo el paradigma de una historia al servicio de la patria, ya que ésta muestra al pasado como un tiempo lineal, acabado y encaminado al progreso; asimismo, el discurso histórico se convierte en una repetición de sucesos que transcurren uno tras otro y con una carga de fechas y nombres previamente seleccionados que configuran una memoria histórica que tiene la función específica de legitimar al grupo en el poder. Este tipo de historia tradicionalista despoja a la enseñanza de la historia de habilidades como la interpretación, el análisis, la reflexión, la imaginación y la crítica, entre otras habilidades necesarias para observar con mirada crítica el contexto actual, en donde convergen procesos económicos, políticos y sociales, así como la temporalidad humana: pasado, presente y futuro.

Por ello, es urgente repensar la finalidad de la enseñanza de la historia en la educación básica, pues es ahí donde los jóvenes adquieren un bagaje histórico, pero principalmente la percepción sobre la asignatura de historia, es decir, si tiene una utilidad o no; en este sentido, una finalidad que le adjudicamos a la enseñanza de la historia es la formación del pensamiento histórico.

Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo desarrollar las cuatro categorías sobre las cuales creemos se fomenta el pensamiento histórico, es decir, re-

presentación histórica, interpretación de la historia, imaginación histórica y temporalidad histórica¹ (Santisteban, 2010, Santisteban, González y Pagès, 2010).

enseñanza escolar, y que ésta se encuentra fuera de los objetivos, metas, fines y evaluación del currículo escolar”. Esta concepción surge de la pedagogía tra-



Imaginación histórica

Debemos señalar que las categorías que a continuación presentamos no están aisladas y no son unidireccionales, por el contrario, están relacionadas entre sí, inciden unas en otras y comparten habilidades; también están ligadas al oficio del historiador.

Desafortunadamente, como señala Sotelo (2006, p. 134), “la imaginación *no* es un ingrediente importante de la

diconalista y la historiografía positivista, que señalaban que la escuela debía privilegiar el conocimiento lógico-matemático, excluyendo a la imaginación “por considerarla pernicioso para la enseñanza científica” (Sotelo, 2006, p. 137). No obstante, debemos aclarar que el término imaginación, que relacionamos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, “no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (Santisteban, 2010, p. 46). Asimismo, consideramos que la imaginación pro-

¹ Cabe mencionar que esta última categoría es nombrada por Pagès y Santisteban como conciencia histórico-temporal; sin embargo, la autora considera que son dos temas diferentes, por un lado la conciencia y por otro, la temporalidad.



Museo de las Constituciones

porciona a la historia herramientas valiosas para reconfigurar el pasado, darle sentido y comprenderlo, además permite desarrollar la creatividad, la empatía, la comprensión, contextualizar, y a decir de Santisteban (2010, pp. 46-48), elaborar un juicio moral.

Los historiadores al crear sus narraciones históricas hacen uso de la imaginación, pues sin ella presentarían los acontecimientos desarticulados, no obstante se deben evitar los anacronismos, y para ello debemos estar conscientes de que observamos el pasado con nuestros ojos del presente, y que nos acercamos a él desde nuestro contexto, con nuestros prejuicios y preguntas. Por otra parte los documentos, que son las fuentes primordiales con las que trabajan los historiadores, permanecen mudos hasta que se les cuestiona y se recrea con ayuda de la imaginación el contexto en el que fueron elaborados, se hacen suposiciones sobre por qué fueron elaborados, quién los hizo y con qué finalidad, ese ejercicio

mental conduce al alumnado a construir narrativas históricas que hacen significativos los tiempos pasados y por lo tanto, la historia empieza a cobrar sentido y deja de ser ajena y lejana en la vida de los aprendices.

La imaginación aplicada en la historia motiva al alumnado, pues a través de ella se pretende que desarrollen la empatía; sin embargo, se podría pensar que la empatía y la imaginación presentan características negativas para la historia, la primera se relaciona con sentimientos fraternales, y la segunda se considera ficción (P. Lee, 1994, p. 7); empero, a decir de Peter Lee (1994, p. 7):

La empatía en la historia es mucho más similar a un *logro*: es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las). De esta manera, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión.

Por lo tanto, sin empatía no habría comprensión de los hechos históricos, además, con ella empieza a cambiar nuestra percepción de los actores y de las decisiones que tomaron en cierto momento histórico, a su vez, empiezan a cobrar sentido los procesos históricos que no entendíamos. Por otra parte, la empatía que se produce a partir de la imaginación no puede ser descontextualiza-

da pues perdería valor histórico, por lo tanto, el ejercicio mental es reconstruir a partir de la imaginación en el tiempo y el espacio en el cual sucedieron los hechos.

Por otro lado, es importante señalar que los recursos didácticos (filmes, fotografías, pinturas, etcétera) que se utilizan en la enseñanza de la historia para imaginar y recrear los contextos no deben caer en una mera “espectacularización del sufrimiento” (Cuesta, 2005, p. 157) para lograr la empatía con los hechos del pasado, toda vez que se perdería la verdadera esencia de las causas que motivaron los procesos históricos.

Para finalizar, sólo nos resta señalar que la imaginación brinda cierta sensibilidad ante creencias y sentimientos, y al ir desarrollando la imaginación histórica, se permiten elaborar juicios históricos sobre el pasado, por ejemplo: tal personaje actuó así por..., o tal proceso histórico tuvo estas consecuencias por..., pero no debemos olvidar que para emitir un juicio es necesario la reconfiguración del contexto, la temporalidad, la espacialidad, las intenciones, los prejuicios, los sentimientos y las costumbres de las personas del pasado.

Interpretación histórica

Este apartado tiene como objetivo presentar a las fuentes históricas como recurso para la formación del pensamiento histórico; sin embargo, debemos señalar que presentar fuentes históricas en el aula no es tarea sencilla, requiere de

una buena planeación para conseguir los aprendizajes esperados y no caer en una mera presentación de documentos que sólo adornen la clase. Asimismo, el profesor debe mostrar un verdadero interés por la enseñanza de la historia para exponer objetos históricos que motiven a los alumnos. Estamos convencidos de que acercar objetos o documentos que representan “huellas del pasado” es una excelente forma de “enganchar” a los alumnos para que empiecen a reconfigurar el pasado. No obstante, antes de trabajar con los documentos, es de suma importancia brindarles un contexto del tema que se desea desarrollar y en el cual está inserto el documento, de esta manera los alumnos, a partir de la interpretación de las fuentes históricas, empezarán a utilizar su imaginación para crear el contexto, generar preguntas, hipótesis y supuestos.

Esta actividad de fuentes históricas permite acercar a los alumnos al oficio del historiador, puesto que por un lado comprenden que el historiador estudia al hombre en el tiempo y por eso mismo, los testimonios que dejaron las personas son la materia prima con la que trabaja, como pueden ser construcciones, objetos, documentos, pinturas, esculturas, etcétera (Pluckrose, 1993, p. 55). Por otro lado, el alumno conoce la diferencia entre fuentes primarias y secundarias. Asimismo, a partir de que los jóvenes empiezan a acercarse a las fuentes históricas comprenden que:

Todo material, cualquiera que sea su carácter y su fecha, ya sea contemporáneo de los hechos o posterior, no refleja sino incompletamente la realidad histórica. La *refracta* más bien a través de las preocupaciones y los intereses colectivos o individuales de quien lo estableció. El historiador no es más neutral que el legislador, el escriba, el archivero, el memorialista, el orador, el epistológrafo (Chesneaux, 1985, p. 74).

Así, el alumno comprende que las fuentes fueron elaboradas en un tiempo-espacio específico, por lo tanto están impregnadas de ideologías, representan estructuras políticas, económicas y sociales, de ahí que sea de suma importancia que los alumnos aprendan a contrastar las fuentes para conocer diferentes opiniones y comprender que no existe una sola historia.

Finalmente las fuentes históricas, además de fomentar la comprensión, la interpretación, la clasificación y brindar algunas respuestas, a decir de Santisteban, tienen un gran valor educativo:

- Ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto;
- Permiten conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades;
- Generan un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible;
- Presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos;
- Facilitan la motivación del alumnado, logrando con esto que entren con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina;
- Cuestionan el propio concepto de interpretación de la historia, enfrentando las fuentes al manual o libro de texto;
- Permiten contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y ponen en contacto directo al alumnado con el pasado;
- Facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;
- En el peor de los casos, pueden tener una función de convalidación y de verificación de todo aquello que afirma el manual o el profesorado;
- Favorecen la riqueza de las experiencias, exigen en más de una ocasión el trabajo fuera del aula, en archivos o las visitas a museos, las observaciones directas o el trabajo de campo;
- Permiten la formación de competencias históricas, ya que ponen énfasis, más que en una serie de acontecimientos, en la adquisición progresiva de habilidades y conceptos;
- Demandan del profesorado que planifique las condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite la pro-



Centro Cultural Tlatelolco

gresiva autonomía del alumnado para la interpretación histórica (Santisteban, 2010, pp. 49-50).

Entonces, las fuentes históricas permiten al alumno acercarse a la historia y reconstruirla, lo motivan, lo insertan rápido en el conocimiento histórico, lo llevan a repensar de forma diferente el discurso que se presenta en los textos, fomentan la participación del alumnado y el gusto por el trabajo en espacios abiertos o con materiales diferentes.

Temporalidad histórica

“El tiempo newtoniano de los físicos” no es el mismo que el tiempo histórico. El primero se mide a través de calendarios y relojes y las medidas son exactas, un día de veinticuatro horas, una semana de siete días, un año de doce meses, et-

cétera. El tiempo histórico es un tiempo social en que convergen diferentes conceptos: espacio, pasado, presente, futuro, cambio y continuidad, lo cual representa una gran complejidad, así que su enseñanza y aprendizaje han quedado reducidos a las cronologías y periodización, las cuales están organizadas desde una visión política consistente en repetición y memorización de hechos factuales.

Para terminar con esa visión es fundamental explicar a los alumnos las características del tiempo; en primera, es irreversible, es decir, no se puede retroceder; en segunda, es relativo, depende de la época y cultura en el que nos ubiquemos; en tercera, es múltiple, cada persona vive el tiempo de manera distinta; y en cuarta, es indisoluble del espacio (Pagès y Santisteban, 2008, p. 107). Posteriormente se hace necesario hablar de la temporalidad humana, que está presente



Centro Cultural Tlatelolco

desde que nacemos hasta que morimos, y que se divide en tres categorías: pasado, que utiliza el recuerdo y el olvido como elementos de la memoria; presente, que es el instante, y futuro, que es el espacio que proyectamos hacia el mañana. Estas tres temporalidades están presentes en las narrativas históricas, mismas que se representan a través de fechas, años, siglos, etcétera. Los alumnos tienden a confundir al siglo XIX con los años 1900, por ello es necesario realizar diversos ejercicios para tener una buena ubicación temporal. No obstante, debemos hacer comprender a los alumnos que los siglos no determinan los procesos históricos, “para el buen historiador cada siglo tiene una temporalidad distinta... y si los siglos y las jornadas históricas no son nunca iguales, tampoco son precisas las fechas de múltiples acontecimientos y fenómenos históricos” (Aguirre, 2003, p. 37).

Sabemos que ha pasado el tiempo

porque observamos cambios, en nuestro cuerpo, en nuestro entorno, el cambio es un concepto clave en historia.

El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos que parecen sinónimos pero que en realidad los matizan o los complementan, como *evolución* y *revolución*, *crecimiento* y *desarrollo*, *transición* y *transformación*, *progreso*, *modernidad* y *decadencia*. El cambio, quizá, es el concepto más importante del estudio de la historia. Marca la periodización histórica. Y a su alrededor gira la interpretación o la explicación histórica (Pagès, 2009, p. 6).

El concepto de progreso que se relaciona al tiempo histórico es un espejismo, pues la simple acumulación de avances y conquistas por el transcurrir del tiempo no significa que vayamos hacia el progreso.

Es una idea del progreso humano en la historia que parece afirmar que, inevitablemente, todo hoy es mejor que cualquier ayer y todo mañana será obligatoriamente mejor que cualquier hoy. Entonces la humanidad no puede hacer otra cosa que avanzar y avanzar sin detenerse puesto que, según esta construcción, lo único que ha hecho hasta hoy es justamente “progresar”, avanzando siempre desde lo más bajo hasta niveles cada vez más altos, en una suerte de “escalera” imaginaria donde estaría prohibido volver la vista hacia atrás, salirse del

recorrido ya trazado, o desandar, aunque sólo sea un paso, el camino ya avanzado (Aguirre, 2003, p. 39).

Es por ello que los profesores deben repensar la idea de tiempo histórico para que los alumnos se vean como protagonistas de la historia y no sean invadidos por el preceptismo, que sólo apela al aquí y al ahora, sino hacerles ver que existen diferentes temporalidades. La historia no se basa en un tiempo lineal, por el contrario, son retrocesos, avances, estancamientos, duraciones.

Representación histórica

Como señalamos en párrafos anteriores, las cuatro categorías que presentamos están estrechamente relacionadas unas con otras, sin embargo es en la representación histórica donde se entrelazan claramente todas las categorías, pues la narración da sentido a los acontecimientos a través de un discurso, ya sea oral o escrito.

Desarrollar la narrativa entre los alumnos presenta algunos obstáculos, pues los profesores no están acostumbrados a pedir a los educandos que escriban sobre los procesos históricos, más bien piden que completen cuestionarios, elaboren líneas de tiempo y escuchen un monólogo, actividades que no son menospreciadas, pero que en muchas ocasiones carecen de sentido para los alumnos. Otra dificultad que se presenta es la revisión de los escritos. Recordemos que los grupos de nivel secundaria

oscilan entre los 45 y 50 alumnos en el turno matutino, y si un profesor imparte cátedra a cinco grupos, el trabajo se torna imposible, sin embargo, puede resultar interesante una evaluación entre los alumnos para comprobar si sus narrativas son coherentes, si establecen un contexto, una temporalidad, una espacialidad, no generan anacronismos, etcétera.

Si la práctica narrativa se fomentara entre los alumnos, se desarrollaría el análisis de textos históricos, ya que se formularían las siguientes interrogantes: ¿quién lo escribe?, ¿por qué lo escribe?, ¿cuándo lo escribe?, ¿para quién lo escribe? Al responder estas preguntas se conocería al autor, el contexto, la intencionalidad y el público al que va dirigido un texto. De esta manera, se le brindaría un sentido de problematización a la enseñanza de la historia, ya que el alumno empezaría a formular hipótesis o supuestos respecto a lo que está leyendo, asimismo, “Wineburg considera que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, por ejemplo, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos” (Santisteban, 2010, p. 45), todo lo cual conduciría a explicaciones causales, teológicas o intencionales, así como al cambio y la continuidad. En este acercamiento al trabajo del historiador, el alumno comprendería que el historiador escribe desde su horizonte de enunciación, que tiene una carga ideológica que

se expresa en la selección y la forma de narrar los acontecimientos.

También se desarrollaría la imaginación, ya que los alumnos crearían el escenario histórico con los personajes y hechos. Seguramente en un principio las narrativas de los alumnos carecerían de sentido y caerían en la fantasía, pero es la práctica la que conduce a obtener buenos resultados; a la vez, se fomentaría el uso de la temporalidad, al distinguir entre pasado, presente y futuro, así como la correcta utilización de los siglos y años para ubicar el contexto en el cual se desarrolla la narrativa.

Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana, que puede ser narrable ya que ha dejado huella –ya sea material o emocional– y a su vez es expresión de una cultura, un lenguaje, una historia, e incluso, de una posición ideológica. Dicho de otra manera, los seres humanos comprendemos la realidad, y a nosotros mismos, por ser parte de una cultura que se estructura en el lenguaje y que da sentido a su experiencia a través de la acción narrativa (Sotelo, 2006, p. 18).

Para construir una narración histórica, los alumnos necesitan basarse en documentos, mismos que serán interrogados por ellos, y las respuestas obtenidas permitirán hilvanar los acontecimientos en una trama que expresa contexto, temporalidad y espacialidad.

Fomentar la narración entre los alumnos permite que ellos se sientan agentes partícipes de la historia, de su historia, sacudiéndose la pasividad y pensando a través de la escritura el futuro que desean vivir.

Conclusiones

Si esperamos a que los burócratas de la educación mejoren los planes y programas de estudio, los libros de texto y los lineamientos pedagógicos sobre los cuales se estructura la enseñanza de la historia, estamos condenando a los estudiantes a carecer de un pensamiento histórico que les ayude a comprenderse como seres histórico-sociales, con pasado, presente y futuro. También estamos condenando a la historia a ser una asignatura aburrida y sin utilidad, a la que los jóvenes menosprecian por tratar únicamente cosas del pasado y fechas que no sirven para nada. Por si fuera poco, nos condenamos a nosotros, los historiadores y profesores de historia, a continuar desarrollando nuestra labor educativa bajo los lineamientos positivistas, tradicionales y patrióticos, que no permiten abrir el abanico a la diversidad que engloba la historia.

Para darle un giro a la enseñanza de la historia, es necesario desarrollar las cuatro categorías que hemos planteado: la imaginación histórica, que fomenta la empatía histórica, la contextualización y los juicios morales; la representación histórica, misma que los alumnos

ejercitan al formular narraciones que contienen explicaciones causales, escenarios, personajes y hechos históricos; la temporalidad histórica, en la cual se conjugan la temporalidad humana, es decir, pasado, presente y futuro, así como el cambio y la continuidad y la interpretación histórica, que acerca a los jóvenes a las fuentes históricas. La constante práctica de estas categorías permitirá al alumno obtener un pensamiento histórico basado en la reflexión, el análisis, la comprensión, y a establecer un diálogo permanente con el otro sobre los problemas de actualidad; en conjunto, el joven se desarrollará en su contexto con una actitud crítica.

Bibliografía

- Aguirre, C. (2003), *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*, México, Ediciones La Vasija.
- Cuesta, R. (2005), Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica. En Leoné, S. y Mendiola, F. (coords.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- Lee, P. (1994), *La imaginación histórica*. Recuperado abril 15, 2015 de <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memoria17/imaginacion.pdf>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008), Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (coord.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, Neuquén (Argentina), EDUCO-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 95-127.
- Pagès, J. (2009), Conciencia y tiempo histórico. En *Perspectiva Escolar*, núm. 332, pp. 1-7.
- Santisteban, A. (2010), La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, pp. 33-56.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. (2010), Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, P., Domínguez, P. L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/AUPDCS, pp. 114-130.
- SEP (2011), *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Historia*, México.
- Sotelo, J. (2006), *Narrar y aprender historia*, México, UNAM-UPN.

