

THE TRANSFER OF CONTENTS IN HISTORY: A

# DEFENSE

FOR ITS TEACHING IN HIGH SCHOOL  
AND A MILESTONE TO THINK ABOUT  
WHY STUDY IT TODAY

*Recibido: 23 de marzo de 2020  
Aprobado: 8 de abril de 2020*

*“El puente que hemos estado construyendo todo este tiempo nunca estará terminado”, 32 x 39, acrílico sobre madera aglomerada, 2019*

LA TRASLACIÓN DE CONTENIDOS EN LA HISTORIA: UNA

# DEFENSA

PARA SU ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO  
Y UN HITO PARA REPLANTEARNOS PARA  
QUÉ ESTUDIARLA HOY

VÍCTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ



## RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito mostrar que la traslación de contenidos académicos en contenidos escolares en la enseñanza de la historia, debe partir de reconocer la relevancia de las habilidades propias de la historia y entender que la efectividad docente en la historia sólo es posible si se asume desarrollar a la par conocimientos, actitudes y desempeños; todo lo anterior teniendo como marco el para qué de la historia y los objetivos educativos ligados al desarrollo de la identidad social, lo que implica su defensa como disciplina obligatoria en el bachillerato.

**Palabras clave:** contenidos académicos, contenidos escolares, traslación de contenidos, función social de la historia e identidad social.

## ABSTRACT

### Abstract

This article aims to show that the translation of academic content into school content in the teaching of History, should start from recognizing the relevance of the skills of History. Moreover, understanding that teaching effectiveness in History is only possible assuming to develop on a par with knowledge, attitudes, and performances. All of the above, having as a framework the purpose of History and its educational aims linked to a social identity development, implies its defense as mandatory discipline in high school.

**Keywords:** academic content, school content, content translation, the social function of History, and social identity.

**VICTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ**

Es profesor del plantel Naucalpan

**E**n tiempos recientes, historiadores, pedagogos y psicólogos cognitivos han destacado que para enseñar de forma integral la historia, es necesario que quienes nos encargamos en las aulas de transmitir el conocimiento histórico partamos de tener muy claras cuáles son las habilidades propias de dicho conocimiento. En mayor o menor grado los especialistas coinciden en la importancia de enseñar el tiempo, el espacio, las fuentes, los sujetos, los procesos, la relación pasado-presente (Rodríguez, 2002) (Sánchez Quintanar, 2002), temas que están ligados a lo que se han llamado, por influencia de las teorías constructivistas, los *procedimientos* (Treat, 1995).

En primer lugar, nuestro punto de partida sería cómo jerarquizamos las habilidades propias del conocimiento histórico, situación harto difícil, pues estamos ante un disciplina cuyo objeto de conocimiento, el pasado humano, no es repetible, y que depende de las fuentes a las que accede el historiador para reconstruir los hechos, y no sólo eso, también de si se consideran las fuentes en sentido restringido o amplio, es decir, del enfoque teórico que queramos utilizar para dicha aprensión del pasado. En otras palabras, estamos ante una disciplina compleja. Acorde a esta problematización, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, como herramienta central para analizar las formas como se aprende y se enseña la historia, se hacen las siguientes consideraciones:

El estudio de la historia plantea problemas que no se contemplan, o que se contemplan en menor medida, en otros dominios. La historia tiene relativamente pocos conceptos básicos. La información histórica se presenta de diversas maneras, incluyendo narraciones escritas y formas expositivas, así como pinturas, bosquejos y demás. La

historia se reescribe no sólo cuando se descubre nueva información histórica, sino también porque los textos de un historiador son influidos en la época en que vive. La historia que tradicionalmente han estudiado los Estados, los héroes, las guerras, las conquistas y sus diversos componentes geográficos, económicos, sociopolíticos, se ha convertido en un campo mucho más amplio a partir de los textos acerca de la historia social. La historia, con la posible excepción de la literatura, es la más verbal de las materias, en oposición a los contenidos cuantitativos que se enseñan en la escuela. Esto permite que los alumnos desarrollen aptitudes de razonamiento tales como la argumentación. La teoría de la historia también presenta muchas dimensiones, que comprenden desde el marco de perspectiva del mundo, como la perspectiva marxista, hasta la explicación que brinda narración efectiva. La causación es un laberinto filosófico, en el cual se considera, en un extremo, como algo que no es posible, mientras que la postura positivista. (Carretero, 2004).

Hemos utilizado una cita muy extensa porque nos permitirá abordar brevemente los propósitos de este artículo. Dicha cita nos aporta dos elementos fundamentales que son necesarios para esta reflexión: la historia utiliza contenidos cualitativos y la historia es una disciplina argumentativa cuyos enfoques teóricos son variados.

Pasemos ahora a presentar los principales problemas de la historia con el propósito de situar qué lugar ocupa el problema de la traslación de los contenidos académicos a los escolares en la enseñanza de la historia. Desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas se han detectado diferentes problemas en la enseñanza de la historia. Por ejemplo, bajo una óptica se enuncian cómo el carácter *enciclopédico* de

los programas de estudio y el manejo de datos fragmentados, descontextualizados (Enseñanza de la Historia. Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes, 2009). Desde otra óptica más general, y a partir de nuestra experiencia, podemos señalar algunos problemas cotidianos como: la dificultad para la comprensión del tiempo histórico; las causas y el carácter multicausal de los acontecimientos; la identificación de personajes y lugares; la falta de empatía para comprender el pasado; la dificultad para comparar sus procesos ya sean subsecuentes, antecedentes e incluso, sincrónicos. Los problemas que he indicado aquí son precisamente aquellos que los especialistas en didáctica de la historia señalan como fundamentales y que le otorgan un valor cognitivo a la enseñanza de la historia a nivel bachillerato (Díaz Barriga, 1982). Existen otros problemas más, como hasta qué punto la historia académica, de cualquier índole, se acerca a la historia oficial y también, de qué forma, toda historia enseñada reivindica valores nacionales, incluso aquella que se sitúa desde el estudio de los procesos históricos mundiales o regionales.

Dentro de todos los problemas antes mencionados el que destaca, —porque no sólo es formativo en todos los niveles, de la primaria al posgrado—, es el de la comparación en la historia. Distintos autores desde diversas perspectivas insisten en que a partir de la comparación histórica podemos ir superando las problemáticas mencionadas anteriormente, pues esta implica la asimilación intelectual de las otras habilidades cognitivas propias del conocimiento histórico. De esta forma, en relación con las características que debe tener la comparación histórica, se indica:

La comparación en la enseñanza de la historia no es ninguna novedad ni ninguna moda actual. Existen ejemplos durante

buena parte del siglo xx. La comparación ha sido favorecida por los enfoques temáticos y diacrónicos. Estos enfoques están pensados para facilitar una mejor comprensión de los procesos, del cambio y de la continuidad, de la duración, pues plantean la evolución de determinados temas desde la prehistoria —o de cualquier etapa del pasado— hasta el presente y suelen proyectarse hacia el futuro. Asimismo, tratan de identificar las características comunes o los contrastes habidos a través del estudio de caso. (Pagés, 2006).

No obstante, desde nuestra óptica, el problema fundamental de la enseñanza de la historia es *la traslación de los contenidos académicos en contenidos escolares*, ya que esta acción intelectual determina, en la práctica, la forma en que vamos a manifestar los tiempos, presentar los hechos, señalar las causas, indicar los sujetos y formular las comparaciones. Lo trascendente de este problema radica en comprender que dicha acción marca el *qué* en enseñar y éste *qué* enseñar se vincula inexorablemente al *cómo* y *para qué* enseñar. Esta observación, no es original, la descubrí al acercarme al cómo el constructivismo entiende la enseñanza de la historia. En particular, este problema es presentado en una reflexión elaborada sobre la forma en cómo se concibe, enseña y socializa la historia propuesta por Mario Carretero y titulada “Tres sentidos de la historia”, donde se nos presentan las múltiples funciones de la historia: el conocimiento del pasado (historia académica), enseñanza de ese conocimiento (historia escolar) y la historia que vivimos (la historia cotidiana). Aunque Carretero analiza los tres sentidos de la historia, aquí sólo nos interesan dos: el académico y el escolar. Esta operación se define también como la traslación del “saber sabio” al “saber enseñando”. El “saber enseñado”, contiene

las siguientes características:

La historia académica tiene, aunque curiosamente los alumnos y los ciudadanos comunes suelen sorprenderse por esto, un pasado tan reciente como el de la mayoría de las ciencias sociales. Un presente que la utiliza como herramienta cultural eficaz en el vasto campo de la política profesionalizada, y un futuro que se mueve entre los empiristas y su ilusión de encontrar las huellas “reales” del pasado, los narrativistas que la consideran casi un género literario más y los posmodernos que han sentenciado su caída en desgracia con el “fin de la historia”. (Carretero, 2007)

Carretero, influido por diversos autores, nos explica que la construcción de la historia como ciencia y la historia como saber para ser enseñado tiene una doble raíz: la primera, ilustrada, que reivindica su carácter disciplinario; la segunda, romántica, que la vincula con el patriotismo; ambos procesos forman parte de los procesos que dieron pie a la construcción de los Estados nacionales, de aquí que la traslación del saber científico al saber enseñado sea de principio una contradicción. De esta forma, para Carretero el problema fundamental de la referida traslación radica en que:

Los contenidos disciplinares requieren una transformación cualitativa, una “didactización”, para ser comprendidos por alumnos de diferentes edades y niveles de aprendizaje, y también, porque la escuela, por razones de índole diversa, tiende a deformar de manera profunda la disciplina académica y, entonces, llega a “transponerla”, generando sus propias “creaciones didácticas de objetos”. Se trata, en principio, del problema de las traducciones en sentido amplio, que nos obliga a plantearnos

hasta que punto pueden los significados ser desplazados con igual valencia de un sistema a otro. A esto debemos agregarle, en el caso de la didáctica, que la transformación de los contenidos muestra, por una parte, la representación que los educadores se hacen de los educandos, de sus capacidades cognitivas, de sus posibilidades y sus expectativas; y, por la otra, las estrategias narrativas y las determinaciones genéricas que deben desplegarse para construir el discurso pedagógico. (Carretero, 2007)

Por ello, cuando trasladamos los contenidos académicos de la historia a los contenidos escolares debemos preguntarnos, ¿hasta qué punto debemos inclinarnos por lo ilustrado o romántico de dichos contenidos? En otras palabras, ¿realmente podemos dejar sin su carácter identitario al discurso histórico? Me parece que no, pues, el simple hecho de producir en un espacio y en un tiempo, es decir, en su historicidad, la función identitaria de la historia es algo irrenunciable (Carretero y Castorina, 2010).

Ahora bien, cómo ligamos lo antes expuesto con la efectividad docente. Este cuestionamiento está ligado precisamente a lo que Carretero llama la “didactización” de la disciplina, y ésta al currículo que se pretende enseñar. Desde fines de los ochenta del siglo xx a la fecha, los sistemas educativos de América Latina han vivido transformaciones que se presentan como un replanteamiento de modernización, y consiste en la búsqueda incesante por pasar de una escuela expansiva a una competitiva cuya impronta es la homogeneización, pero que tiene resistencias creativas, es decir, acciones en donde seamos los propios docentes quienes proponemos cambios radicales en la enseñanza, sin sufrir la estandarización que las modernizaciones desde arriba pretenden im-

ponernos (Martínez, 2004). De esta forma lo que nos preocupa en la enseñanza de la historia es hacer *pensar históricamente* a los alumnos, es decir, que el estudio del pasado sea el eje desde el cual se conciben como actores sociales, que se interesen por un pasado vivo, un pasado cuyo estudio produce placer y no aburrimiento, un pasado generador de argumentos para la comprensión del presente.

Es aquí donde el concepto de “efectividad docente” puede servir como meta para proponer cambios sistemáticos en nuestro quehacer docente. El concepto de efectividad docente se entrelaza en tres esferas que marcan una docencia integral: los conocimientos, las actitudes y los desempeños. Para Barbara Hunt, basada en diversas fuentes, entendemos por efectividad docente la forma de valorar al docente partir de su desempeño, los logros de los objetivos enfocados al aprendizaje de sus alumnos, “el conocimiento y las habilidades necesarias y del desempeño docente como la forma que se conduce en el proceso de enseñar” y el “valor agregado” que se muestra a partir de los logros de sus estudiantes (Hunt, 2009).

El concepto sistematizado por Barbara Hunt apunta en tres direcciones: el quehacer del profesor, el quehacer del alumno y los logros obtenidos por ambos. Por tanto, es una propuesta que nos permite adaptarla a una disciplina compleja como es la historia y por ello, a partir de la propuesta más amplia hecha por esta autora (Hunt, 2009), se puede construir la defensa de la historia. Lo anterior no es pertinente si no partimos del *para qué de la historia*, lo que algunos autores han llamado su función social, que se presenta como discurso de

identidad, conocimiento de lo extraño y remoto, registro del transcurrir temporal, encuentro con lo irreplicable, reconstrucción crítica del pasado, entre otras (Florescano, 2012).

El para qué de la historia varía según el acto que pretendamos realizar: describir, explicar, comprender o construir una narración del pasado. Obviamente a nivel bachillerato y desde un nivel epistemológico estamos en los niveles 2 a 4; el primero, describir el pasado pertenece al campo de la crónica. En el bachillerato se asume que explicar implica entender cambio y permanencia de la historia, es decir, la causalidad de los procesos históricos; pero también el estudio de las estructuras; comprender, por su parte, conlleva entender las mentalidades, creencias y filosofía de una época, es decir, los pensamientos, sentimientos y emociones de los humanos; construir una narración del pasado implica entender que la historia necesita de fuentes y hace interpretaciones valiéndose de la narración; todo lo anterior forma la identidad social, a la que contribuye la historia, y que implica favorecer el desarrollo de una evaluación positiva del grupo de pertenencia; además, favorecer los lazos y vínculos afectivos y de sentimiento de pertenencia al grupo (cercanía emocional); finalmente, favorecer la toma de conciencia del grupo de pertenencia y sus valores (Limón, 2008).

Es a partir de estas premisas que debemos preguntarnos para qué enseñar historia hoy, cuál es su fin, cómo contribuye a la educación; por ello asumimos la propuesta de Limón Luque al respecto, para



La construcción de la historia como ciencia y la historia como saber para ser enseñado tiene una doble raíz ”.

quien las funciones de la historia hoy son:

1. Dar a conocer la historia como disciplina que pretende conocer el pasado y que emplea distintos instrumentos y enfoques metodológicos para lograr ese objetivo.
2. Contribuir a desarrollar la identidad social de los individuos y consiguientemente a formar a los futuros ciudadanos, lo que implica la transmisión de valores sociales y tiene claras implicaciones para la imagen del endogrupo (grupo de pertenencia) y de los grupos externos (exogrupo).
3. Contribuir al desarrollo intelectual y afectivo-emocional del individuo. En este último caso la historia puede contribuir al desarrollo de las denominadas *emociones sociales*: empatía, culpa, vergüenza, etc. (Limón, 2008).

Asimismo, la historia debe seguir en el currículo obligatorio del bachillerato, según Limón Luque, porque debe asumir los siguientes objetivos educativos:

- Capacidad de argumentación.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de búsqueda, selección, interpretación e integración de información.
- Desarrollo del pensamiento epistemológico y las creencias sobre el conocimiento histórico y su aceptación.
- Comprensión del espacio y el tiempo (Limón, 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, F. (1982, octubre-diciembre). "Una aportación a la didáctica de la historia". En *Perfiles Educativos*. Ciudad de México: UNAM.

Enseñanza de la Historia. Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. (10 de marzo, 2009). En *La Jornada*.

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Hunt, B. C. (2009). "Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura y su relevancia para mejorar la educación en América Latina". En *Programa de Promoción Educativa en América Latina y Caribe* (PREAL).

Limón, M. (2008). "El fin de la historia en la enseñanza obligatoria". En P. Sánchez León y J. Izquierdo Martín. *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. (pp. 87-111). Madrid: Siglo XXI.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos/Convenio Andrés Bello.

Pagés, J. (2006). "La comparación en la enseñanza de la historia. Histodidáctica". En *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*. Núm. 9-10, pp. 17-35.

Rodríguez, J. et al. (2002). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Ciudad de México: Fontamara.

Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Ciudad de México: UNAM/FFYL.

Trepát, C. A. (1995). *Procedimientos en la historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.