

Capítulo 7

Renovación de los fines de la enseñanza de la historia: metacognición y socialización democrática

María del Refugio Magallanes Delgado¹

<https://doi.org/10.61728/AE24003612>



¹ Unidad Académica de Docencia Superior, UAZ; mmagallanes@uaz.edu.mx; <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>.

Introducción

En el 2014, se afirmó que los estudios sobre la enseñanza de la historia en México habían dejado de ser archipiélagos desarticulados, ahora eran un campo de investigación consolidado que repuntó en los años noventa del siglo XX, pero aún no alcanza su sedimentación. Para ser un campo con bases sólidas, se requiere cubrir varias necesidades. Entre ellas estaba la aplicación y la revisión de la utilidad los métodos de la historiografía y de las ciencias de la educación, pasar de la visión centrípeta a la centrífuga, esto es, tener mayor participación a nivel nacional, impulsar un sistema de comunicación y colaboración entre las y los integrantes de las redes académicas para codirigir trabajos de investigación en las licenciaturas y posgrados para desarrollar líneas del conocimiento; y promover el acercamiento entre las normales y las y los profesionales de la disciplina de la historia (Plá y Latapí, 2014).

En este contexto, esta investigación analiza los aspectos relevantes de la enseñanza de la historia como campo de investigación y algunos puntos de la didáctica de la historia desde los principios de tres corrientes de esta área del conocimiento: la historiográfica (conocida también como academicista), la psicológica y la sociocultural. Las tres corrientes como enfoques imbricados, sugieren la renovación de los fines de la enseñanza de la historia, en consecuencia, de la formación docente inicial y de su didáctica.

La transposición didáctica es un proceso mediante el cual el contenido de un saber ha sido designado como saber a enseñar por lo que sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto, para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. Este condicionamiento didáctico está organizado en los programas de estudio y son objeto de una transposición deliberada en los centros educativos.

Dejar a tras la enseñanza de la historia como metarelato es imprescindible para forjar un discurso y conocimiento histórico escolar estructurado por múltiples fuentes y estar en la posibilidad de alcanzar finalidades

educativas como la formación de la conciencia histórica, la ciudadana y la política; la comprensión del tiempo, el espacio y los sujetos históricos, y el manejo de información de variada índole.

Desde el enfoque de la psicología cognitiva, la educación histórica sostiene la existencia de conceptos de primer y segundo orden. Los primeros son aquellos que hacen referencia a los contenidos históricos y los segundos, a los conceptos que estructuran las interpretaciones históricas (meta conceptos). Una consecuencia en este posicionamiento es que se dio el paso de una historia nacional a una procedimental, lo que involucra un tipo de positivismo, ya que la historia se sitúa en la fuente.

Su didáctica implica llevar el archivo a la escuela y realizar una serie de ejercicios de familiarización con el proceder epistemológico de la y el historiador experto, es decir, se opera una alfabetización histórica que tiene como objetivo central el desarrollo del pensamiento histórico. Esta alfabetización consta de tres componentes: la evaluación de evidencias en la obtención de información, el razonamiento y la solución de problemas, y el análisis de la construcción de narrativas históricas.

Finalidades contemporáneas en la enseñanza de la historia

El campo de la enseñanza de la historia en México se encuentra articulado con las indagaciones de la historia de la enseñanza de la historia y de la historia de la educación, por lo tanto, a una historiografía que tiene sus raíces en la didáctica de las ciencias sociales, particularmente del civismo, la geografía y la historia, pero si dejar de lado la museografía y la psicología (Plá y Latapi, 2014).

En el centro del crecimiento, dinamismo e internacionalización formal de este campo de investigación están “dos posicionamientos teóricos hegemónicos: el surgido desde la investigación historiográfica, por un lado, la tendencia constructivista cognitiva, procedente de la psicología, por el otro” (Plá y Latapi, 2014, p. 197). Pero de manera paralela, surge una tercera corriente, la sociocultural,² que tiene como base las investigaciones de

² Los estudios socioculturales son pocos y han tomado como problemas de la enseñanza de la historia las formas de ser docente, culturas juveniles y tradiciones de políticas educativas que impactan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. Estos estudios

corte etnográfico en la que se pondera la dimensión áulica del trabajo, los procesos de reproducción cultural en el salón de clases, las relaciones entre estudiantes y docentes en una asignatura (Plá y Latapí, 2014).

La corriente historiográfica ubica en su centro al tiempo y el espacio históricos y sujetos de la historia. El tiempo histórico en la enseñanza de la historia consiste en “apreciarlo en el concepto de materia en movimiento [...] cronología, periodización, sincronía y diacronía, permanencia y cambio” (Plá y Latapí, 2014, p. 200). El espacio histórico es “un ámbito socialmente construido por el hombre a través del tiempo [...] los sujetos de la historia son quienes participaron en el desarrollo histórico, es decir, los protagonistas, sean individuos, instituciones o grupos sociales” (Plá y Latapí, 2014, p. 200).

Desde el enfoque psicopedagógico, la historia es conocimiento social, basado en el pensamiento crítico, esto es:

un pensamiento de alto nivel que involucra en sí otras formas (deducción, categorización, emisión de juicios, etcétera) no solo cognitivas sino también valoral-afectivas y de subteracción social y que no puede reducirse a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas de contextos y contenido (Díaz-Barriga, 1998, p. 59).

Estas corrientes pusieron al descubierto la reflexión sobre la finalidad de la enseñanza de la historia en la escuela, la formación de las y los profesionales de la historia y del profesorado y de la didáctica de la historia.

Pagés (2007a) señala que la finalidad de la enseñanza de la historia es crear un determinado modelo de persona con valores relacionados con el nacionalismo y con la defensa de la patria. En este sentido, existe una relación entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía. En la actualidad hay una reivindicación de la enseñanza de la historia en su dimensión cívica, debido a que “existe una gran preocupación en torno a la falta de interés por parte de los estudiantes hacia la democracia, y a la participación política y social” (Pagés, 2007a, p. 206).

se alejan de las corrientes academicista (historiográfica) y psicologista, para entrar “en los procesos culturales de construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela” (Plá y Latapí, 2014, p. 203).

Algunos autores han trazado cuatro finalidades de la enseñanza de la historia: la moral, la integradora y de socialización, la cívica y la intelectual, esta última se vincula al aprendizaje del saber. Otros estudios plantean como objetivos sociales de la disciplina: las finalidades sociales, éticas y cívicas (Pagés, 2007a, p. 206). La función socializadora de la historia reclama una selección cuidadosa de los saberes históricos para constituir una cultura compartida entre las y los escolares. Dichos conocimientos son parciales, esconden a muchos protagonistas de la historia y evitan tratar conflictos existentes. Desde esta perspectiva, la historia es usada para construir un sentido de identidad nacional en la cual se prioriza la generación de fábulas creadoras de solidaridad (Pagés, 2007a).

La enseñanza de la historia con fines identitarios, en tanto eje que estructura representaciones sociales y culturales, tiende a valorar positivamente al propio grupo social, explicar sus características en términos esencialistas y no históricos, rechazar las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia y apreciar en términos positivos la evolución política de un país. La vigencia de la práctica de efemérides en el ámbito latinoamericano da cuenta de la importancia de la aprehensión afectiva de la propia historia (Carretero y Montenero, 2008).

La finalidad moral de la enseñanza de la historia se resiste a la transformación, no obstante, cada vez aparecen nuevos discursos que denuncian las tentativas para imponer una versión tradicional de la educación histórica centrada en el relato único y acabado. Dicha imposición tiene como objetivo “preservar un orden social y nacional que algunas personas, que algunos poderes, creen amenazado si cambia el contenido escolar; se trata de mantener un saber histórico educativo, como saber no contaminado por la democracia y los derechos de la ciudadanía” (Pagés, 2007a, p. 209).

Existen cuatro concepciones de las disciplinas escolares en función de la interacción entre la escuela y la sociedad. Estas son: a) disciplinas escolares como prolongación de las disciplinas científicas, b) como producto y propuesta social o dimensión sociológica, c) como producto histórico de la escuela, y d) como producto de una interacción entre sociedad, escuela y saberes científicos. Esta última es la que se debería de imponer al momento de la transposición didáctica, ya que lo social es lo que determina las finalidades educativas y los saberes a enseñar y da cabida a desarrollar a

través de la enseñanza y el aprendizaje de la historia,³ tres tipos de conciencia: la histórica, la ciudadana y la política (Pagés, 2007b, p. 21).

Para avanzar en torno a la relación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia, debe capacitarse a niñas, niños y jóvenes para que:

- a) construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico, b) relacionen el pasado, presente y futuro y cimienten su conciencia histórica, c) desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía, d) aprendan a debatir, construir sus propias opiniones, e) sepan criticar, elegir y analizar los hechos, f) se instruyan en la elaboración discursos, g) aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás, entre otros (Pagés, 2007a, p. 211).

En este tenor, Salazar (2006) plantea que la problemática de la historia como asignatura escolar es compleja. Identifica tres funciones sustantivas en la enseñanza de la historia: 1) coadyuva la formación del pensamiento crítico, 2) la historia es un conocimiento que problematiza el pasado a partir del presente y 3) el conocimiento histórico es una actividad cognitiva.

Si bien la corriente historiográfica, la psicopedagógica y sociocultural tienen sus singularidades, un punto de encuentro entre ellas es la imbricación de las categorías centrales del saber disciplinar y conceptos nodales de los esquemas de pensamiento en el que acontece un proceso de transposición psicológica del saber historia en la escuela que reclama un saber científico, una adaptación de este para ser enseñando y una acción metacognitiva para ser aprendido.

Formar docente para la enseñanza de la historia

Algunas investigaciones sugieren que la formación inicial de las y los profesores de historia carecen de saberes pedagógicos y didácticos para la

³ En España, la historia que se enseña en las aulas emanan de las decisiones de los gobiernos en turno, estas atañen directamente a la formación del profesorado, a la producción de los materiales curriculares y sobre todo la elaboración de los libros de texto. Los contenidos suelen mostrarse de una manera cerrada, pues no dan margen al profesorado para que los pueda adaptar a su realidad o concretarlos con diferentes ejemplos. Es necesario que los contenidos históricos mantengan un balance entre sus principales elementos: protagonistas, comunidades, periodos históricos y fuentes (Pagés, 2007b).

enseñanza de la historia. Las universidades consideran que el dominio teórico metodológico de las diversas disciplinas son saberes que hacen que ese profesional sea una buena profesora o profesor. De esta forma, se identifican con la disciplina, pero no con la enseñanza de la misma; y no parece que posean al inicio de la profesión, sea cual sea su especialidad, una conciencia sobre su rol como docentes, y en bastantes casos, existe un cierto desprecio por todo lo que tenga relación con ese rol, y con la didáctica y la pedagogía (Pagés, 2000).

Para cambiar esta situación, las y los nuevos profesores para la enseñanza de la historia deben percibirse desde una profesionalidad eficaz que debe tener en cuenta relaciones y diferencias entre el saber experto y el saber escolar, las características peculiares de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la centralidad de la mediación didáctica como la actividad de construcción de itinerarios afectiva y cognitivamente significativos.⁴ Asimismo, teniendo en cuenta el contexto, puede crear situaciones de comunicación en el aula en el que fluyan y converjan saberes históricos diversos (Pagés, 2000).

En otras palabras, tal profesionalidad ha de sustentarse en los principios de la disciplina histórica y el enfoque de la psicología cognitiva, es decir, en una alfabetización histórica capaz de transformar el aprendizaje de la historia escolar. En consecuencia, el objetivo primordial de la alfabetización histórica es el desarrollo del pensamiento histórico.

Los componentes de la alfabetización histórica son tres: la evaluación de evidencias en la obtención de información, el razonamiento y la solución de problemas, y el análisis de la construcción de narrativas históricas (Carretero y López, 2009). La adquisición de estas habilidades es parte del

⁴ El aprendizaje significativo es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula que da cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado; se ocupa de los procesos el individuo pone en juego para generar su conocimiento; revisa cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido; y se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende. Condiciones esenciales para el aprendizaje significativo son: que haya predisposición para aprender de manera significativa por parte de la o el aprendiz; que exista conocimiento previo; que la o el aprende tenga subsumidores estables; que los subsumidores tengan niveles de inclusividad para que la o el estudiante realice una tarea de aprendizaje concreta (Rodríguez, 2011).

fortalecimiento del conocimiento procedimental de un campo disciplinar, es decir, de su didáctica.

Para Pagés (2003), la mejora del perfil profesional de la y el docente que enseña historia sucede durante la formación inicial. Ser maestra o maestro de historia no implica saber únicamente lo que debe enseñarse, sino que educar tiene que ver con el acto de comunicar; esto conlleva a la revisión de: “a) la adecuación de lo que se comunica, del discurso, el medio y el contexto; b) las personas a las que se les transmite algo, en este caso, las y los alumnos de nivel básico, y c) lo que se comunica para obtener aprendizajes” (Pagés, 2003, p. 156). Se suma, el contexto educativo y sociocultural, los propósitos educativos de los procesos escolares y la singularidad de la institución educativa.

Por lo tanto, la didáctica de la historia consiste en la enseñanza del oficio de la enseñanza de la historia. La didáctica de las ciencias sociales y de la historia se ocupa de estudiar la relación existente entre alumnado, profesor y saber escolar; de elaborar conocimiento teórico-práctico que permita analizar y comprender qué pasa cuando se enseña y aprende historia; poder analizar qué ha ocurrido o ha dejado de suceder en relación con el aprendizaje de su alumnado. Igualmente, constituye uno de los saberes básicos de la competencia profesional junto con conocimientos psicopedagógicos y sociológicos (Pagés, 2003).

Para Maestro (1993), la necesidad de llevar a cabo una revisión epistemológica sobre la disciplina histórica es con la finalidad de esbozar una teoría y práctica coherentes con la formación de futuras y futuros profesores que enseñan historia. En la enseñanza priman dos metodologías: la positivista y la hermenéutica. En la primera, la metodología didáctica es solamente una -tecnología- de la enseñanza, un conjunto de normas reguladoras de la acción educativa procedentes de análisis teóricos que las y los docentes deben limitarse a aplicar minuciosamente. En la segunda, se intenta la comprensión de la práctica educativa a partir del significado que dichas acciones tienen para sus agentes. Asimismo, el profesor reflexiona sobre su praxis con la finalidad de tomar decisiones metodológicas adecuadas.

Desde este posicionamiento hermenéutico, se pretende la comprensión de la práctica docente a partir del significado que esas acciones tienen para sus agentes. Se pide al profesor que reflexione sobre la racionalidad

de la acción. Las propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia son tres: el método por descubrimiento, transmisión y construcción del conocimiento escolar (Maestro, 1993).

En el método por descubrimiento, el alumnado realiza por sí mismo el aprendizaje de forma autónoma a través de actividades que se inspiran en el método científico; en la transmisión se confía en las capacidades de las y los escolares y se deja de lado, las características del conocimiento. En la historia construida, los conocimientos que se poseen y los nuevos, están mediados por la relación estrecha con la especificidad de cada materia; la forma en que las y los estudiantes conciben los elementos básicos de la estructura epistemológica de la historia; las imágenes que transmiten los manuales escolares con conceptos y explicaciones; y en la memoria social que se ha fijado cotidianamente (Maestro, 1993).

En países como España, las didácticas específicas de la Historia se están definiendo por dos vías: las institucionales y las realizadas por las y los docentes. El Consejo de Europa y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) exigen la transformación de instrucción inicial del profesorado y la recuperación de la práctica docente ha favorecido el conocimiento de los estilos de las y los docentes en la enseñanza de la historia. Por su estilo, se identifica el profesorado narrador de historias, el científico, el reformista, el filosófico cósmico y el ecléctico (Pagés, 2003).

Para estas profesoras y profesores, la historia es “el estudio del pasado, el estudio de las causas y hechos, y la relación del pasado con el presente” (Pagés, 2003, p.159). Por lo tanto, la formación inicial de la profesora o profesor que enseñará historia debe incluir sus propias experiencias, enseñar y retroalimentar su práctica a través de observar a docentes experimentados; comentar, consultar y discutir con tutoras u tutores universitarios, asistir a seminarios, leer libros sobre enseñanza y hablar sobre la experiencia de aprender y enseñar historia (Pagés, 2003).

En general, el cambio en las prácticas de la enseñanza de la historia dependerá del profesorado; su papel tradicional “como trasmisor de conocimientos ha de dar paso a un papel dinamizador y ha de intentar crear las situaciones idóneas para que el alumnado quiera participar conscientemente en su aprendizaje” (Pagés, 2007b, p. 28). Reducir el papel del positivismo en la práctica docente, sobre todo en la idea del tiempo lineal,

implica acercar al alumnado al conocimiento de conceptos, desarrollo de la sociedad, simultaneidad, estancamiento, cambios, acumulaciones, retroceso ritmo, etcétera (Maestro,1993).

Dicho de otro modo, para favorecer la liberación del profesor y alumnado de estas concepciones positivistas se necesita el diseño de un programa escolar que abarque la totalidad de la historia, pero una totalidad coherente y progresiva que esté mediada por la comprensión del presente, entendido como criterio didáctico que enriquece la programación oficial del libro escolar; recurso material que casi siempre está compuesto de una serie desestructurada de acontecimientos en unas etapas ideales y uniformes que nada tienen que ver con el conocimiento histórico (Maestro, 1993).

El modelo de las clases interactivas desde el paradigma de la Educación Histórica, que tiene como objetivo central conformar una cultura histórica en el profesorado normalista, ofrece la planeación con enfoque de la cognición situada, con la cual, las y los maestros esperan que el alumnado alcance los aprendizajes esperados; pero demanda la realización de un diagnóstico y ajustes de una secuenciación con estrategias didácticas apropiadas (Mora & Ortiz, 2011).

La clase interactiva pretende cuestionar las representaciones que tiene el estudiantado sobre el pasado con la finalidad de reemplazarlas. Con este objetivo, el modelo acude en primera instancia a actividades de sensibilización hacia la historia por medio de interacción con las fuentes históricas. Dichas tareas son la plataforma de cuestionamientos y conocimientos para analizar la información del tema estudiado, recurriendo a organizadores gráficos que ayuden al escolar adquirir esquemas de pensamiento monográfico, cronológico y analítico de la historia (Mora & Ortiz, 2011).

Los aprendizajes esperados se desarrollan en secuencias didácticas. Por lo cual, cada bloque debe diferenciarse y configurar los conocimientos adquiridos en el anterior para obtener el desarrollo del pensamiento histórico. Por otra parte, en este modelo el docente debe desarrollar cuatro habilidades primordiales: dominio de fuentes e historiografía, diseño de la secuencia de actividades, la enseñanza estratégica y la docencia reflexiva (Mora & Ortiz, 2011).

Asimismo, en la Educación Histórica, la docencia involucra una mediación entre lo curricular, contenidos mediáticos y la cultura personal de

cada uno de las y los educandos. Por ello, el profesorado necesita conocer la dinámica grupal. Se plantean cuatro clases de grupos escolares: desordenados y ordenados de acuerdo a su conducta, y activos y pasivos respecto a sus habilidades; dicha clasificación sirve para precisar estrategias de intervención (Mora & Ortiz, 2011).

La trasposición didáctica de la historia

La transposición didáctica desde la teoría de la historia y psicología cognitiva es algo ineludible si se pretende cumplir algunas de las finalidades de la enseñanza de la historia: la moral, la integradora y de socialización, la cívica y la intelectual, entre otras. La transposición didáctica debe entenderse como un proceso mediante el cual “el contenido de un saber ha sido designado como saber a enseñar por lo que sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto, para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Plá, 2009, p. 314).

La transposición didáctica tiene tres estadios a) el saber científico o sabio, b) el saber designado para ser enseñado y c) el saber enseñado. El saber sabio se convierte en saber enseñado mediante una transposición didáctica que sucede en la noósfera (lugar en donde los expertos discuten el proyecto social y definen qué elementos de la historia deben llegar al aula). El libro escolar de historia es la selección fragmentada del pasado que se requiere enseñar (Plá, 2009).

Según Pagés (2007b), la transposición debe funcionar como intermediaria entre el saber científico y el saber escolar. Sin embargo, lo más frecuente, a la hora de enseñar, es que cada saber se presenta de manera unilateral. Esta acción desdibuja la potencialidad de las finalidades y lógicas de ambos saberes. Estos saberes juntos posibilitan un mayor conocimiento en los materiales que se utilizan en la investigación histórica y la manera de secuenciar los conocimientos a enseñar en el aula.

Carretero y Montanero (2008) sostienen que en la didáctica de la historia hay que tener en cuenta los fines de su enseñanza: pensar históricamente y construir identidades. Se dice que pensar históricamente conlleva múltiples habilidades, pero destacan esencialmente dos: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, y la habilidad de

valorar las interpretaciones críticamente y las fuentes de la información histórica. Los recursos didácticos para enseñar a pensar históricamente se dividen en dos grandes grupos: aquellos basados principalmente en el texto (oral o escrito) y los que se fundamentan en la información de carácter icónico. La primera estrategia es la más recurrente en la enseñanza de la historia; promueve la capacidad de comprender un discurso informativo en el que se enlazan las ideas y argumentos siguiendo un hilo conductor.

El desarrollo de las habilidades históricas se cruza con un conocimiento histórico que se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y relaciones con acontecimientos posteriores. Los sucesos del pasado necesitan ser interpretados por el alumnado en el marco de una compleja red de relaciones causales y motivacionales; pero el estudiantado⁵ enfrenta dificultades para llevar a cabo el razonamiento histórico multicausal (Carretero y Montanero, 2008).

Otro importante conjunto de habilidades íntimamente relacionadas con el aprendizaje significativo de la historia, se vincula con lo que suele denominarse como pensamiento crítico, el cual es la capacidad ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen, en ella se requiere también de habilidades de valoración de las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que se realizan de los acontecimientos históricos (Carretero y Montanero, 2008).

Otro elemento sustantivo en la enseñanza y didáctica de la historia es la escritura. Hay dos grandes corrientes, por un lado, las heredadas de la psicología genética de Piaget, las cuales centran sus investigaciones en el papel de la escritura de la historia como prueba del paso entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto. La segunda corriente representada por Samuel Wineburg, sugiere que la lectura y escritura de la historia debe seguir la metodología de la historiografía profesional (academicista) para generar en los alumnos el pensamiento histórico (Plá, 2002).

⁵ Se ha identificado en el estudiantado adolescente una tendencia presentista en el razonamiento; poseen una escasa conciencia de las diferencias socioeconómicas, políticas y culturales de otras épocas. Asimismo, muchos jóvenes tienden a personificar la historia, es decir, otorgan excesiva relevancia a las acciones o interacciones de los individuos y encuentran más problemas para comprender la influencia de dichas condiciones culturales (Carretero y Montanero, 2008).

Ambas visiones tienen su forma particular de definir el papel de la narrativa histórica. Para la psicología, la escritura es una herramienta que ayuda al pensamiento abstracto en general y al histórico en particular; para los academicistas, la lectura y la escritura son esenciales como instrumentos psicológicos para pensar históricamente, ya que el pensar históricamente solo puede representarse bajo una sola forma de textualidad, es decir, la historiografía. Así pues, en la primera postura, la escritura es un acercamiento a la disciplina que se enseña; en la segunda, es un instrumento indispensable para la enseñanza y aprendizaje (Plá, 2002).

La narrativa en la enseñanza de la historia se presenta como la estrategia didáctica en la que el alumnado madura las competencias del pensamiento histórico al hacer uso de la imaginación creativa, establecer analogías, comparar información y arribar a conclusiones (Salazar, 2006). La narrativa presupone “una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer intangible la experiencia humana, y sobre todo, contribuye a comprender la estructura lógica de la historia y progresivamente construir el andamiaje conceptual y cultural relevante al conocimiento histórico” (Salazar, 2006, p. 17).

Narrar la historia logra suscitar en el alumno más interés y disposición al conocimiento que al hacerlo mediante la historia conceptual fáctica, ya que se le ofrece una trama que tiene personajes que despliegan acciones en un momento y espacio determinado. La historia como asignatura escolar debe ser trabajada mediante el uso de explicaciones narrativas que traten a profundidad la problemática histórica, lo que posibilitará que el escolar plantee preguntas, elabore hipótesis, exponga sus puntos de vista y construya una interpretación del tema abordado (Salazar, 2006). Dicho de otra manera, se trata de plantear en la enseñanza una historia-problema que provoque conflictos cognitivos que desemboquen en perturbaciones que el alumando pueda reconocer y tematizar.

Pagés (2006) propone la actividad comparativa⁶ entre dos sucesos históricos para plantear una nueva manera de enseñar historia a las y los

⁶ Las funciones metodológicas de la comparación responden a cuatro perspectivas: la heurística, la descriptiva, la analítica y la paradigmática. La heurística permite identificar los problemas y cuestiones; la descriptiva permite perfilar con más claridad casos individuales y únicos; la analítica contribuye a la explicación de los acontecimientos históricos a través de una triple función: 1) reconocer las relaciones causales espaciales, 2) criticar pseudoexplicaciones al uso, y 3) rechazar con fundamento pseudoexplicaciones de carácter general (Pagés, 2006, pp. 18-19).

jóvenes. La comparación se caracteriza por examinar sistemáticamente a partir del planteamiento de problemas directrices, las diferencias en dos o más fenómenos históricos o sociales; los fenómenos que se comparan son aquellos cuyo lugar está determinado o es determinable en tiempo⁷ y espacio. Asimismo, aspira a reconstruir la realidad pasada desde perspectivas presentes, que a la vez, están relacionadas con expectativas del futuro.

La comparación obedece a los siguientes propósitos: 1) el interés por la propia identidad, 2) la elaboración de tipologías y 3) la construcción de síntesis analíticas. Por otra parte, la comparación es considerada como una de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para formar su pensamiento y conciencia histórica, además forma parte de las capacidades cognitivas. Conlleva la capacidad de interesarse por otras sociedades del pasado y es un buen medio para tener en cuenta las diferencias existentes entre el contexto temporal, geográfico y otros. Se trata de promover en los estudiantes la dimensión de la alteridad, que presten atención a la pluralidad de la historia y que se muestren atentos a la diversidad de las herencias históricas (Pagés, 2006).

La enseñanza y aplicación del recurso de la comparación en el proceso de aprendizaje de la historia es complejo, en la medida en que “no basta con pensar el conocimiento histórico, sino en cómo la institución escolar constituye un discurso complejo para significar el pasado” (Plá, 2009, p. 317). En consecuencia, para comprender la articulación del discurso histórico escolar⁸ es necesario tomar en cuenta otras herramientas teóri-

⁷ La primera obra sobre la percepción del tiempo y construcción de las nociones temporales en la infancia es de Piaget, él organizó por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano a partir de tres estadios que corresponden al tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico, es decir, vivido, percibido y concebido. Para enseñar el tiempo histórico en la infancia y dentro del nivel de educación primaria, la narración oral hace alusión a la comprensión de cierto orden temporal. Las fuentes históricas se convierten en elementos centrales de procesos de enseñanza y aprendizaje, pues permiten conocer la historia más próxima y establecer generaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades. La historia personal es un recurso importante en la construcción del pensamiento y del tiempo histórico del alumnado de educación primaria (Pagés y Santiesteban, 2010).

⁸ Si se piensa en la enseñanza de la historia desde la categoría del discurso histórico escolar, el saber enseñado de la historia no se limita al texto escrito, sino a un discurso que se compone de narraciones, imágenes, ritos escolares, lógicas curriculares e historias procedente de múltiples lugares que luchan por tener un lugar hegemónico en la articulación de significados sobre el pasado dentro de la escuela (Plá, 2009).

cas como las nociones de desplazamiento y condensación. La primera se refiere al movimiento de un significado a otro, la segunda, a los nuevos encadenamientos de significantes poseedores de otros significados. Ambas permiten distinguir nuevos atributos simbólicos a la enseñanza de la historia y a sus contenidos” (Plá, 2009, p. 320).

Conclusiones

En las corrientes historiográfica, psicológica y sociocultural, la enseñanza de la historia como conocimiento es un saber científico práctico-teórico, por lo tanto, su utilidad está condicionada por el uso público otorgado por el sistema educativo, la institución escolar, el profesorado y el alumnado; y por las maneras en que el estudiantado lleva a cabo la construcción situada de significados del pasado dentro de la escuela, es decir, del discurso histórico escolar. La enseñanza de la historia es situada porque es “parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Las características analíticas que posee la enseñanza de la historia se insertan en las prácticas docentes, el pensamiento histórico, la conciencia histórica, la escritura de la historia en el aula, la relación entre enseñanza de la historia y memoria colectiva, entre otras cosas. Por lo general, todas ellas parten de ideas sobre lo que es recomendable enseñar y aprender dentro de la escuela.

Pero algo realmente preocupante es que en países como Argentina, Uruguay y México, y quizá otros más, las competencias de la historia son genéricas y no surgen de la historia profesional o de formas de significar el pasado, sino de la economía del mundo (Plá, 2010). En otras palabras, la historia apoya la formación de la ciudadanía a través de la valoración, la pluralidad, el uso del tiempo libre, el respeto y cuidado del legado heredado del pasado y la formación de una conciencia histórica (Plá, 2010). Esto es, “habilidades sin relación con el pasado o con aspectos sociales del presente, así, se podría decir que se promueve una historia sin pasado, pero con muchas habilidades” (Plá, 2010, p. 69).

En los tres tipos de saberes que imbrican en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia —científico, adaptado para la enseñanza y

aprendido en el aula—, pensar históricamente es manejar lo extraño y lo familiar del pasado y del presente a partir de fuentes primarias y de la historiografía (Plá, 2012a), para reconocer los sentidos sociales de la asignatura, las historias estudiantiles y las prácticas escolares (Plá, 2012b).

En este sentido, en México y Latinoamérica, la sedimentación del campo de la enseñanza de la historia aún es un proceso que alienta la continuidad de los encuentros académicos bianuales que coordina la Red de Profesionales en la Docencia, Difusión, Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH) desde el 2015 a la fecha. En países europeos como España, este campo ya se ha sedimentado gracias al impulso que se ha dado a la formación cívica y la vida democrática, en consecuencia, a la enseñanza de la historia y otras disciplinas escolares.

Referencias

- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*. 20 (28), 40-66.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2), 1-13. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Carretero, M. & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización de la histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), 75-87. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero2009.pdf>
- Carretero, M. & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia aspectos cognitivos y culturales. *FLACSO*. 20(2), 201-215. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Hervás, R. & Miralles, M. (2000). *La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia Murcia*. Educar en el 2000. Recuperado de http://www.educarm.es/documents/246424/461840/revista9_art06.pdf/f3716129f-b19d-4e2b-84d3-27bfaec09942
- Maestro, P. (1993) Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, (12), 1-48. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/41408122?seq=1#page_scan_tab_contents
- Mora, G. & Ortiz, R. (2011). *Modelo educativo para la historia*. [CD ROM]. REDDIEH.
- Pagés, J. (2000). *La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/viewFile/29287/29121>.
- Pagés, J. (2003). *Enseñan a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia*. Universidad de Castilla. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/viewFile/29287/29121>
- Pagés, J. (2006) La comparación en la enseñanza de la historia. Clío y asociados la historia enseñada, 9(10), 1-16. Recuperados de: <http://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/viewFile/29287/29121>

- histodidacica.com/
- Pagés, J. (2007a) *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: Cuando el futuro es la finalidad del pasado*. Lom editores. Recuperado de: <https://practicainicialp1.files.wordpress.com/2012/06/joan-pagc3a8s-la-educac3b3n-para-la-ciudadanc3ada-y-laensec3b1anza-de-la-historia.pdf>
- Pagés, J. (2007b) ¿Qué se debería de enseñar de historia, hoy en la escuela obligatoria?, qué deberían aprender, y cómo, lo niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Escuela de Historia*, 1(6), 17-30. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista>
- Pagés, J., Santiesteban, A. (2010) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. 30, (82), 281-309. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Plá, S. (2002). *Escritura e historia en el aula. Un estado de la cuestión desde la perspectiva sociocultural*. [CD-ROM]. México: UAC.
- Plá, S. (2009). Desplazamientos en la didáctica de la historia o transposición psicológica de una asignatura escolar. En R. Soriano y M. Dolores Ávalos (coords.), *Análisis político del discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 313-325). Juan Pablos.
- Plá, S. (2010). Las competencias: eje de transformación de conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (10), 61-69. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/>
- Plá, S. (2012a). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia*, (84), 160-183. Recuperado de <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/5967>
- Plá, S. (2012b). *Pensar históricamente: Reflexiones para la investigación en enseñanza de la historia*. [CD-ROM]. México: UPN.
- Plá, S. & Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá, S. & Pagés, J. coord. *La investigación de la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 193-215). Bonilla Artiga Editores.
- Rodríguez, M. (2011). Teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3, (1), 29-50. Recuperado el 21 de octubre del 2021 de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/hand->

le/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. UPN-UNAM.

