



LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS ANALÍTICAS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: TIEMPO HISTÓRICO

Vladimir Rojas Duarte

Maestría en Desarrollo Educativo, Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento
La Historia y su Docencia. 2º semestre
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Área temática: Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Evolución histórica, diagnósticos y evaluaciones de la investigación educativa.

Porcentaje de avance: 40%.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Resumen:

La construcción de las categorías analíticas, que han conceptualizado las rutas diferenciadas sobre la investigación en enseñanza de la historia, abre un espacio de reflexión y análisis de lo que se realiza en este campo de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Este proyecto de investigación busca reconstruir de manera sintética la trayectoria o las trayectorias que ha tenido la enseñanza de la historia como objeto de investigación a partir de tres rutas interpretativas: las aportaciones desde el desarrollo de la psicología cognitiva y la transposición didáctica de los procedimientos del historiador; la perspectiva cultural y de la construcción de identidades; y, los estudios de la memoria en pro de la justicia social y la formación ciudadana. Este proceso cronológico ha arrojado cinco categorías analíticas que han sido constantemente propuestas por las investigaciones de este rubro para el aprendizaje de la historia: pensar históricamente, *tiempo histórico*, memoria e identidad, conciencia histórica y formación ciudadana. Bajo esta dinámica metodológica y de análisis, el presente trabajo busca exponer, como avance del proyecto de tesis de maestría, lo que es el tiempo *histórico* para las investigaciones sobre la enseñanza de la historia.

Palabras clave: categorías analíticas, enseñanza de la historia, investigación didáctica, tiempo histórico.

Introducción

Esta propuesta surge como una necesidad de reflexión y sistematización sobre los avatares que ha tenido la enseñanza de la historia como objeto de conocimiento, esto con la intención de rescatar una de las funciones que le ha sido negada y, en ocasiones, arrebatada en el ámbito educativo a la historia, ya no como asignatura, sino más bien, como un conocimiento necesario y útil; una función que puede tener un papel primordial en la formación de una conciencia crítica sobre las problemáticas de la realidad presente. Sin embargo, la trayectoria de la enseñanza de la historia en las escuelas ha privilegiado la función política ideológica que legitima las estructuras e instituciones de un Estado-nación.

La enseñanza de la historia en sus orígenes, de manera concomitante con el Estado-nación, toma como tarea homogeneizadora para la construcción sociocultural de una identidad; esto lo podemos denominar como el “contrato didáctico tradicional”. Una construcción en donde la enseñanza de la historia debe relatar una idea de progreso y donde se observe el modelo económico imperante como la última fase de un desarrollo evolutivo, percibir las estructuras e instituciones sociales que lo legitiman como las más acabadas y/o las más adecuadas. Una historia que se prostituye al servicio de las clases dominantes, un conocimiento que transmite una ideología y una cultura única. Una historia nacional donde predomina la vida política y de la cual se desprenden, no sólo las cuestiones sociales, incluso las problemáticas económicas; una trama donde no hay grupos sociales, pues el protagonista es el Estado. Y es por eso mismo que la historia como una asignatura escolar ha prevalecido en el currículo de muchos países.

Este uso de la historia que ha hecho el Estado-nación evidencia la existencia de una relación intrínseca entre el contenido y la didáctica en la enseñanza de la historia: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñarlo? Lo que abre un amplio panorama de análisis sobre la importancia de qué tipo de contenido histórico se debe trabajar y cómo se debe enseñar ese contenido ante las problemáticas actuales. Aquí radica la importancia de hacer de la enseñanza de la historia un objeto de investigación.

Siguiendo a R. Cuesta (1998), después de los años setenta, una crisis de identidad de la Historia escolar impregnó dudas sobre el valor educativo que el conocimiento histórico tiene para un modo de educación tecnocrático de masas, lo que promovió un “disciplinazo” que enarboló una memoria oficial y academicista: “una visión del pasado desde arriba”. Es en estos años donde Pagés y Plá (2014) localizan el inicio de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia con Dennis Shemilt en Inglaterra. Para la década de los ochenta, en América Latina y en la Península Ibérica la investigación en enseñanza de la historia atravesó dos elementos: la enseñanza del pasado como problema político (legitimidad institucional) y la relación entre la producción historiográfica y la enseñanza de la historia. De igual forma, en esa década la psicología comenzó a estudiar el proceso evolutivo del aprendizaje, donde el postulado sobre que el proceso de aprendizaje debe ser acorde al desarrollo cognitivo del ser humano, se va a ver imbricado necesariamente en las investigaciones sobre el aprendizaje escolar. Otras corrientes psicológicas hablaban sobre un aprendizaje mecanicista y procedimental, de ahí se creó el hecho de que para mejorar la enseñanza de la historia era necesario enseñar la metodología propia del historiador

Para los años noventa, la influencia pedagógica de Vygotsky dotó de una perspectiva cultural a la enseñanza de la historia, sin embargo, un relativismo cultural, de las ciencias sociales en general, desacreditó el objetivo del valor educativo de la historia (Ariño, 1997). A inicios del reciente milenio, un “giro didáctico” al rescate de la memoria, en pro de la justicia y de la formación ciudadana, ha ofrecido de manera aislada una serie de investigaciones y propuestas didácticas: (Carretero, 2006 y 2007), (Pagés y Santiesteban, 2009) y (Prats, 2014) –por mencionar a los más representativos.

Sin embargo, las investigaciones educativas no se han enfocado en su totalidad a realizar una visión global sobre las trayectorias que ha tomado la enseñanza de la historia, por lo tanto, la necesidad de reconstruir el camino que ha transitado este objeto de conocimiento. Un desconocimiento de las trayectorias de un campo de investigación específico no permite el avance progresivo que puede proyectar a un futuro y que, incluso, es necesario para su labor presente.

Es precisamente la crítica a esa trayectoria de la “historia escolar” el punto de partida de la reflexión de diversos grupos colegiados que han hecho de la enseñanza de la historia un objeto de conocimiento para las investigaciones didácticas. Por eso, este proyecto de investigación, a manera de objetivo principal, busca reconstruir de manera sintética la trayectoria o las trayectorias que ha tenido la enseñanza de la historia como objeto de investigación a partir de tres rutas interpretativas: las aportaciones desde el desarrollo de la psicología cognitiva y la transposición didáctica de los procedimientos del historiador; la perspectiva cultural y de las identidades; y, los estudios de la memoria en pro de la justicia social y la formación ciudadana. Este proceso cronológico ha arrojado cinco categorías analíticas que han sido constantemente propuestas por las investigaciones de este rubro: pensar históricamente, *tiempo histórico*, memoria e identidad, conciencia histórica y formación ciudadana.

Desarrollo

Partimos de cuatro supuestos que, de alguna manera problematizan el porqué de estas categorías y su utilidad para el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, pues la Historia —como ciencia social— y la enseñanza de la historia no son lo mismo:

- La escuela como una institución del Estado tiene un proceso histórico; esto implica que hay factores económicos, políticos, sociales, culturales e incluso tecnológicos que influyen de diversas maneras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Es decir, la historia como asignatura escolar tiene una serie de problemáticas que responden a un proyecto educativo específico, por ende, lo que se enseña por historia obedece a esta dinámica. La permanencia curricular de la enseñanza de la historia responde a una función de orden estructural, ergo, existe un contrato didáctico del porqué enseñar historia.

- La enseñanza de la historia, así como la enseñanza de cualquier otra disciplina escolar, tiene la finalidad de enseñar un “saber sabio”, que en el caso de la enseñanza de la historia es el *conocimiento de lo histórico*. Es decir, la enseñanza de la biología o de la física tienen como objetivo enseñar conocimientos que, tanto la biología como la física, han desarrollado como ciencia; el problema radica en la complejidad que la propia Historia tiene como ciencia social —además de que la posmodernidad le ha cuestionado la objetividad. Precisamente, por esta complejidad, partimos de la diferenciación de la triada conceptual del conocimiento de lo histórico. Primero, historia con “h” es el devenir de la humanidad, es el pasado; por lo tanto, su estudio es tarea de la Historia con “H”, un método interpretativo que permite analizar y sintetizar ese pasado (conocimiento de lo histórico) en un producto científico: la historiografía. Segundo, la historiografía le otorga un carácter objetivo al conocimiento de lo histórico, lo que permite el ejercicio filosófico de la reflexión sobre sus tareas y funciones con y para la sociedad: filosofía de la historia. Tercero, sin embargo, historia, historiografía y filosofía de la historia influyen de diversas maneras en la enseñanza de la historia.
- Una cosa es el desarrollo historiográfico y otra cosa es el desarrollo de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia. La investigación sobre enseñanza de la historia es un campo disciplinar de reciente creación en el ámbito de la investigación de didáctica de las ciencias sociales. Su objetivo es construir puentes entre la historia y la enseñanza de la historia utilizando como cimientos epistemológicos a la historiografía. Es decir, podemos aseverar que, una de las tareas de la investigación sobre enseñanza de la historia es problematizar el contexto (historia) para entablar una relación significativa con lo que se enseña por historia, creando un contraste con el desarrollo historiográfico.
- Si bien la enseñanza de la historia ha estado supeditada a ciertas estructuras de poder, el desarrollo de algunas corrientes historiográficas ha concebido que la historia también sirve para crear memoria, identidad y/o conciencia desde otras latitudes o si se quiere “desde abajo”. Por lo mismo, su enseñanza se ve incursionada en una disputa ideológica e histórica —valga la redundancia— por y contra legitimar estructuras impuestas de manera jerarquizada en sociedades marcadamente desiguales como la nuestra. Por eso, otra de las tareas, de la investigación sobre enseñanza de la historia, es evidenciar los vicios de su práctica escolar, si es que creemos en una función social o utilidad de aprehender historia.

Ahora bien, por un lado, el desarrollo de las ciencias de la educación —principalmente de la psicología cognitiva— ha propiciado cuestionarse de manera general la enseñanza de las ciencias sociales, donde destaca, de manera particular, la enseñanza de la historia. Por otro lado, y sin un interés directo en el ámbito educativo, el desarrollo historiográfico y de las corrientes de pensamiento filosófico han propuesto diversas

maneras de interpretación histórica, que de alguna u otra manera se han cuestionado la concepción que se tiene sobre el conocimiento de lo histórico, lo que acarrea sus usos y su utilidad para la sociedad contemporánea. Ambos procesos de desarrollo en conjunto, pero más evidente desde las ciencias de la educación, han contribuido en la construcción de categorías analíticas para la enseñanza de la historia.

Por lo tanto, el postulado principal que orienta este trabajo expone que la construcción de las categorías para la enseñanza de la historia ha sido el producto de ambos desarrollos: ciencias de la educación-enseñanza de la historia e historiografía-pensamiento filosófico. Aunque, es necesario destacar que la investigación en enseñanza de la historia se encuentra orientada y más influida por el desarrollo de las ciencias de la educación, por lo que, su conceptualización como campo de investigación (con todo lo que esto conlleva) y la construcción de propuestas didácticas tiene sus orígenes metodológicos en este proceso de desarrollo disciplinar, relegando la producción historiográfica en un segundo plano. Por lo que, las primeras propuestas y críticas ante la enseñanza “tradicional” de la historia vienen de este rubro.

Bajo estas consideraciones y supuesto teóricos y metodológicos, hasta este momento de la investigación, se han desarrollado dos categorías: tiempo histórico y pensar históricamente. Pero por cuestiones de tiempo y espacio sólo se expondrán, en esta ocasión, los avances sobre la categoría de tiempo histórico como consideraciones finales.

Consideraciones finales (*tiempo histórico*)

Mario Carretero, en conjunto con Miriam Kriger (2012), parten de la crítica al Estado-Nación, lo consideran un producto del matrimonio entre los ideales de la Ilustración y los valores del Romanticismo, donde la primogénita Patria hilvana el tiempo en un relato compartido y elaborado para formar ciudadanía. Este plano ritual engloba la simbología y la periodización del culto a la Nación en el calendario cívico, pues la relación entre la historia y la escuela se fundamenta en dos visiones constitutivas de la educación estatal: *ilustrado-cognitiva* (desarrollo del individuo) y *romántico-conativa* (identidad nacional) (Carretero, 2004). Lo que nos lleva a la aseveración de que, en los inicios de la enseñanza “tradicional” de la historia el *tiempo histórico* es indispensable para construir un relato lineal sobre la consolidación del Estado Nación. Por lo tanto, su enseñanza, en los orígenes de la historia como disciplina escolar, es un mero recuento de acontecimientos que legitiman la estructura y las instituciones de la modernidad. Esta cualidad lo tornó un ejercicio memorístico que imposibilitaba su cuestionamiento, creando una atmósfera hastiada de fechas de amor a la patria. Y es en esta cualidad donde surge la crítica didáctica a lo que es el tiempo histórico.

La categoría *tiempo histórico*, en un principio estuvo intrincada entre la ruta de lo procedimental (transposición didáctica de la metodología del historiador) y, posteriormente, fue reformulada por la ruta de las contribuciones de la psicología cognitiva (habilidades). Ambas rutas, amplían su desarrollo para complementar lo que se conoce como pensar históricamente pues, se considera como “un operador

cognitivo e instrumento fundamental del lenguaje y del pensamiento histórico... que aporta las herramientas cognitivas básicas para el aprendizaje de la historia” (Santiesteban y Llusá Serra, en, Santiesteban y Jara, 2018, p.43).

Desde la didáctica de la historia para Santiesteban y Llusá (2018), el aprendizaje del tiempo histórico y los conceptos temporales (año, siglo, época, etapa, por ser los más citados) se consideran indispensables para la comprensión de la historia, lo que posibilita la formación de una conciencia temporal como una conciencia histórica (relación entre el pasado, el presente y el futuro). Ambos autores apuntalan el origen del estudio del aprendizaje del tiempo histórico en la psicología piagetiana, investigaciones que continuó Fraise (1967) agregando el “sentimiento de tiempo” como un componente cualitativo para su comprensión, lamentablemente dichas investigaciones fueron ignoradas, lo que ocasionó por años confusión entre la cronología (tiempo objetivo) y la periodización (tiempo subjetivo). Es en la década de los ochenta donde se cuestiona la aplicación de la obra de Piaget a la enseñanza de la historia con Denis Shemilt (1980) y la evaluación del School Council History Project 13-16, para proponer la enseñanza del tiempo histórico a partir de la metodología propia del historiador.

Por otro lado, se destaca el “relato histórico” como el instrumento para construir las interrelaciones entre pasado, presente y futuro (Santiesteban y Llusá, 2018), lo que ambos denominan conciencia histórica apoyados en los postulados de Rösen (2007) y Freire (1978, 1979), pues “El aprendizaje de la historia requiere del aprendizaje del *tiempo histórico*, lo que significa la construcción de estructuras conceptuales temporales cada vez más ricas y complejas”, porque “la formación del pensamiento histórico representa la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para, en un proceso más complejo, desarrollar la conciencia histórica-temporal”, lo que se necesita para educación democrática y una conciencia crítica (pp.45-46).

Por lo que, Santiesteban y Llusá (2018) proponen cambiar aspectos esenciales de la enseñanza del *tiempo histórico*, es decir, considerar las categorías temporales (día, hora, mes, año, siglo) como construcciones sociales, no se debe enseñar determinada periodización temporal impuesta sino enseñar a periodizar, la cronología debe enseñarse con conceptos temporales (cambio, duración, sucesión), los conceptos temporales deben actuar como organizadores cognitivos, pues el pensamiento es una red de relaciones conceptuales. La tesis principal de esta propuesta para la enseñanza del tiempo histórico como una relación entre el pasado, el presente y el futuro; ésta está sustentada en la idea de pasado como “construcción provisional” que sostiene el filósofo Cruz (2002), la necesidad de conocer el presente para analizar el pasado de Bloch (1974) y el interés del futuro que surge de la relación de las personas y sus proyecciones propuesta por Hobsbawm (1998).

Algo necesario si consideramos que desde algunos estudios empíricos que ha realizado la psicología cognitiva, se ha llegado a la conclusión de que “la dimensión temporal y la contextualización histórica constituyen habilidades importantes implicadas en el razonamiento y solución de problemas con contenido histórico” (Carretero, M. y López Rodríguez, C., 2009, p.86). Aunque las principales problemáticas para el

uso del tiempo histórico recaen en su noción como instrumento de medida, situación que sí ocurre en la enseñanza de otras disciplinas y se confunde con su uso en la historia; por lo que, se debe considerar como un concepto relativo donde se vean implicados otros factores distintos al tiempo físico: situación económica, contexto sociopolítico y cultural (Carretero, M. y Limón, M., 1993). Pues si bien, la adquisición de “esquemas de tiempo histórico” parte de la conciencia del propio tiempo personal, para continuar con la asimilación de categorías de orientación temporal (códigos de medición) y comprender el *tiempo histórico*, requiere de representaciones como: orden, sucesión, simultaneidad, continuidad y duración; es decir, habilidades cognitivas específicas de dominio (Carretero, M. y Montanero, 2008).

Como conclusión provisional, aunque Santiesteban y Llusá no lo definen como tal y Carretero lo propone como una noción temporal para el pensamiento histórico, podemos decir que el Tiempo histórico para la enseñanza de la historia es la construcción de estructuras conceptuales, es decir, conceptos temporales propios o parecidos al ejercicio de periodización que realiza el historiador. Todos concuerdan que, el tiempo histórico es una habilidad cognitiva indispensable para desarrollar el pensamiento histórico.

Referencias

- Carretero, M. y Limón, M. (1993, 62-63). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En, *Infancia y Aprendizaje* (pp.153-167). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- _____ (2004). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Gedisa.
- _____ y M. Kriger. (2012). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En, Carretero M. y J.F. Voss (comps.). *Aprender y pensar historia*. Argentina: Amorrortu.
- Cuesta, Raimundo. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. España: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- _____ (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. España: Akal.
- _____, Mainer, J., Mateos, J. et al. (2005) *Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo*. Con-ciencia Social. 17-54.
- Jara, M. A. y A. Santiesteban (coords.) (2018). *Contribución de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagés, Joan y Sebastián Plá (coordinadores). (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artiga Editores-Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, Sebastián, Xavier Rodríguez Ledesma y Víctor Gómez Gerardo (coordinadores). (2012). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, Sebastián. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: los casos de México, Argentina y Uruguay*. México: Universidad Iberoamericana.
- Prats, Joaquim (coordinador). (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: SEP.