

EDUCACIÓN HISTÓRICA, UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA

BELINDA ARTEAGA
UPN – AJUSCO

SIDDHARTA CAMARGO
SEP – DGESE

RESUMEN: Presentamos aquí una versión resumida y analítica de la propuesta formativa para el área de historia contenida en los nuevos Programas de Estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar que se aplican en las escuelas normales desde agosto del 2012. Partimos de los debates historiográficos contemporáneos y de una revisión de las investigaciones que se han realizado sobre el aprendizaje de la historia para responder, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿Qué es la historia ahora? ¿Qué historia necesitamos desarrollar en las aulas para formar en nuestros estudiantes conocimientos sólidos, un pensamiento autónomo y una conciencia crítica? Y más concretamente, ¿Cómo debe expresarse la historia en los espacios destinados a la preparación de los maestros de primaria y de jardines de niños? y ¿Cuáles son las relaciones entre la historia y otras ciencias de la educación?

Estos debates nos ha llevado a recuperar el término *educación histórica*, que se ha empleado

sobre todo en el ámbito anglosajón y brasileño. Planteamos que la educación histórica implica una mirada interdisciplinaria¹ que pretende recuperar las aportaciones de la propia historia y su relación con otras disciplinas científicas que, como la psicología, la pedagogía o las ciencias de la educación, le permiten a Clío iluminar su camino a la escuela.

PALABRAS CLAVE: Educación histórica, historia, preparación de docentes, planes y programas de estudio.

Introducción

Cuando hablamos de historia, nos referimos a una disciplina en constante cambio, abierta a debates y a la generación de nuevos conocimientos que aborda los complejos procesos humanos que han tenido lugar en el pasado pero cuyas huellas y registros impactan el presente y el futuro. En este sentido afirmamos con Marc Bloch que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo.

Es importante diferenciar a la historia como conocimiento construido y validado por la comunidad de los historiadoresⁱⁱ, de la historia como proceso social y aún de la memoria histórica, definida aquí como la historia recordada por los colectivos humanos.

Esta historia en las últimas décadas del siglo XX fue sacudida por lo que hoy se conoce como "crisis de paradigmas"ⁱⁱⁱ que afectó y aún afecta de muchas maneras a las ciencias sociales. Como señala Richard J. Evnas (2000, p. 31):

A principios de los años 90 del siglo XX... El modelo de causalidad con que la mayoría de los historiadores había operado... ya no era, a todas luces, adecuado.

(...) Las líneas de demarcación intelectual de la era de la posguerra fueron borradas repentinamente por el dramático colapso del comunismo en la Unión Soviética y en la Europa del este.

Estos hechos destruyeron... cualquier idea mediante la que pudiera considerarse que la historia tenía una única dirección y un único propósito...

Otro quiebre de la historiografía frente esta crisis fue el retorno a la narrativa. Hablamos de un retorno, puesto que aseguramos junto con Peter Burke que:

Desde la época de Herodoto y Tucídides, la historia se escribió en el Occidente en una variedad de géneros... sin embargo, la forma dominante fue durante mucho tiempo la narración de sucesos políticos y militares.

Revestida de innovación y a partir de un debate intelectual que pretendió superar la profunda crisis mencionada arriba,

Algunos historiadores (...) empezaron a cuestionar no sólo la posibilidad de alcanzar cualquier interpretación del pasado, sino incluso la posibilidad de conocer cualquier cosa del pasado con seguridad (...) Durante (...) los años noventa la polémica hizo estragos muchos historiadores que comenzaron a experimentar un sentimiento de aguda inseguridad en su profesión...

(Pero)... a comienzos de los años 2000... la historia, después de todo, no se había derrumbado. La gente no había dejado de escribir historia. Los estudiantes y los lectores en general no habían dejado de creer que los historiadores les contaban algún tipo de verdad sobre el pasado. El sentimiento de crisis en la profesión histórica se estaba alejando y los debates que había generado habían muerto” (Evans, 2000, p. 33-34).

En suma, la historia sigue viva y ha retornado con todo su vigor para ayudarnos a comprender con profundidad el "drama social"^{iv} del que somos parte y para construir nuevas y necesarias utopías.

Frente a estos debates, hemos decidido apostar por una postura teórica que, en primer lugar, reconoce a la historia como ciencia. Ello, hoy en día implica una mirada amplia, que valora la diversidad y admite que su tarea conlleva la reconstrucción constante del conocimiento sobre el pasado (y sus relaciones con el presente y con el futuro).

Además esta mirada se asienta en el análisis riguroso, metódico y fundamentado de fuentes y recursos primarios de información múltiples y heterogéneos. De esta manera, será posible eludir explicaciones simples para sociedades complejas.

Postulamos una historia que parte de la problematización, pues como Lucien Febvre afirmara en su momento, plantear un problema tiene que ver con interrogar, con interpretar, con “hacer penetrar en la ciudad de la objetividad el caballo de Troya de la subjetividad”, (Febvre, 1993, p. 43).

Clío va a la Escuela

Como hemos visto hasta aquí, no han sido pocos “Los combates por la historia”^v que se han librado en los últimos tiempos. La historia que se ha llevado a la escuela no podía estar exenta de tensiones y debates, algunos de ellos han coincidido con las discusiones historiográficas, otros han surgido bajo la impronta de controversias políticas sobre la educación o de las polémicas suscitadas por los avances pedagógicos y psicológicos sobre los métodos de enseñanza y los mecanismos de aprendizaje de los sujetos.

Según Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000) en la Gran Bretaña los debates sobre la historia como materia de enseñanza en los años sesentas se centraron en los contenidos que debían incluirse o excluirse de los planes y programas de estudio, mientras que para los noventas el debate se daba en torno cómo hacer para situar en las aulas a la historia

como una forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, problemas, evidencias, mecanismos de corroboración y validación.

En el caso de México estos debates públicos durante los años 90 del siglo 20, corrieron por dos vías paralelas. Por una parte, algunos actores seguían (y siguen) discutiendo los contenidos de un largo índice cronológico. Por otra, académicas como Victoria Lerner^{vi} (1990–1997), Luz Elena Galván (1998, 2000, 2001, 2010) Mireya Lamonedá (2000 y 2001), Frida Díaz Barriga (1998) y Andrea Sánchez Quintanar (2002; 2006) abordaron cuestiones que se referían a la enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos nacionales e internacionales, la construcción del conocimiento histórico por alumnos y docentes del bachillerato, la reestructuración del currículum de historia para secundaria y la enseñanza de la historia tanto en términos de los libros de texto, como en la currícula en diversos momentos históricos.

Recientemente las investigaciones se situaron en los puntos nodales de la educación histórica al considerar las prácticas docentes basadas en el conocimiento de la disciplina histórica y en sus recursos metodológicos, así como en los conocimientos ya consolidados sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica (Plá 2005; Camargo, 2008; Arteaga y Camargo 2009, 2011, 2012 y Casal 2011).

Estas investigaciones, dicho sea de paso, demostraron la poca utilidad de una historia en la que priva la reproducción de datos, la cronología y la narrativa (esa hija desnaturalizada de la narrativa anterior a la Ilustración que Burke menciona) basada en los libros de texto como única referencia.

La educación histórica como alternativa

Hemos optado por un modelo de cognición basado en la *educación histórica* ya que ésta constituye una mirada interdisciplinaria que se apoya en la adquisición y desarrollo tanto de “nociones organizadoras” como de su puesta en juego en el análisis de fuentes primarias y secundarias para la explicación de procesos concretos.

Ello nos remite, en el mejor sentido posible, a la noción de “desarrollo del pensamiento histórico”, pues nos permite valorar la manera en que cambian las concepciones de los estudiantes respecto de la historia así como la forma en la que manejan evidencias (fuentes primarias) para avanzar en términos de profundidad y abstracción.

Los conceptos de primer y segundo orden

Siguiendo a Peck y Seixas (2008), la educación histórica distingue entre los contenidos de la historia (¿qué pasó, dónde y cuándo ocurrió?), llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden que se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos (Lee y Ashby, 2000). Para Santisteban (2007, p. 19) se trata de metaconceptos, es decir conceptos de conceptos.

Conceptos de primer orden

Los conceptos de primer orden son los procesos históricos que se estudiarán en el aula, lo importante es darles tratamiento de conceptos, es decir de construcciones elaboradas por historiadores y otros científicos sociales y por ende, susceptibles de análisis crítico.

Conceptos de segundo orden

Los conceptos de segundo orden nos permiten analizar las fuentes y construir un sentido comprensivo a partir de ese trabajo. Por esta razón estos conceptos organizan la información y la vuelven inteligible.

Entre los conceptos de segundo orden se encuentran los siguientes: *tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores; diacronía, sincronía), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.*

En este trabajo no abordaremos las nociones bien conocidas por los historiadores de tiempo histórico, causalidad y cambio/continuidad. En cambio ahondaremos en la explicación de los conceptos de *evidencia, empatía y relevancia.*

Evidencia (fuentes históricas primarias y secundarias)

Esta noción implica la posibilidad de que los estudiantes reconozcan a las fuentes primarias como evidencias del pasado susceptibles de ser analizadas, situadas en contexto y elementos de una construcción intelectual que responde a la lógica de la disciplina histórica. Su análisis constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera.

Relevancia histórica

El concepto de relevancia histórica implica preguntarnos ¿qué y quién, del pasado, vale la pena ser recordado y estudiado? Esto, tomando en cuenta que no podemos estudiar ni todo ni a todos.

Para responder a estas cuestiones, de manera sistemática, es necesario establecer criterios que nos permitan tomar decisiones fundadas sobre qué procesos históricos estudiar en un curso y por qué hacerlo. En este modelo son los alumnos y los maestros de cada grupo escolar quienes definen los procesos históricos en los que profundizarán.

Los ejercicios de relevancia promueven la inclusión de la historia local y regional así como aspectos que tradicionalmente fueron dejados de lado por las grandes “historias nacionales” o “universales”.

Empatía.

La empatía en historia tiene que ver con el supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicarlos a la luz de su propio contexto y en el marco de referencia político, intelectual y cultural de dicho contexto y no desde nuestro propio marco de referencia.

La Educación Histórica en las escuelas normales.

Partiendo de los debates y fundamentes arriba expuestos, se diseñaron los siguientes espacios curriculares que forman parte de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar en modalidad intercultural bilingüe y primaria en modalidad intercultural bilingüe (2011 – 2012):

- ***Historia de la educación en México.*** Este curso pretende proveer a los estudiantes normalistas los elementos que les permitan el dominio de la historia (y de la historia de la educación) como un campo disciplinar específico con sus propias definiciones, interrogantes, objetos de estudio y formas de argumentación y validación.
- ***Educación Histórica en el aula,*** propicia procesos formativos que les brindarán a los estudiantes, un conjunto de conceptos ordenadores que les permitan problematizar, interrogar, formular hipótesis, identificar y emplear fuentes

primarias (como registros y evidencias del pasado) para validar sus argumentos, corroborar sus hipótesis y debatir (en comunidad) sus conclusiones.

- **Educación histórica en diversos contextos**, implica acercar a los futuros educadores a la producción historiográfica para distinguir sus características (tanto formales como de contenido) y diferenciarla de otros tipos de textos como la novela histórica o con las narrativas artísticas o cinematográfica. También se busca generar la valoración del patrimonio histórico y cultural.

Palabras finales

Tal como hemos intentado demostrar, en la propuesta de educación histórica para las escuelas normales, se han retomado debates desde diversas perspectivas teóricas y disciplinas científicas, lo que ha permitido construir un planteamiento abierto y flexible que promueve la libertad en la toma de decisiones rigurosamente sustentadas por parte de las comunidades de aprendizaje, incluidos en ellas los formadores de docentes y estudiantes de magisterio mexicanos.

Reconocemos así, los aportes de los historiadores y de quienes desde la investigación educativa, la psicología, la pedagogía y la práctica educativa, han transformado el rostro de Clío en las aulas.

Frente a los rígidos programas del pasado basados en índices más o menos exhaustivos de la historia “nacional” o “Universal”, esta propuesta – a través de ejercicios de relevancia- permite incluir otras historias escasamente abordadas en las currícula oficiales de este nivel en el pasado. Nos referimos a las historias de los pueblos indígenas, los maestros y maestras, las mujeres, los niños y niñas, la relación tensa unas veces y negociada o consensual otras tantas, entre los maestros y el Estado, entre el centro del país y la periferia, entre otros tópicos.

Incluimos el aprendizaje teórico y la aplicación analítica de conceptos organizadores o de primer y segundo orden que acercan a los estudiantes comprensivamente a las fuentes históricas primarias y secundarias disponibles en sus entornos, pues buscamos romper con la reproducción mecánica de datos o de información conceptual para avanzar hacia la preparación de un pensamiento autónomo y crítico que permita a los sujetos aprender por sí mismos a lo largo de sus vidas.

Bajo estos supuestos, la educación histórica en la formación de docentes en el México contemporáneo implica que los responsables de desarrollar los conocimientos, el pensamiento y la conciencia histórica, son los protagonistas del proceso educativo en las aulas de las Escuelas Normales, a ellos, nuestros reconocimiento y gratitud por las aportaciones generosas e indispensables para convertir en realidad vivida esta propuesta curricular.

Bibliografía

- ANDERSON, P (1997). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- ARTEAGA, B (1994). "Los caminos de Clío", en CANTÓN ARJONA y AGUIRRE BELTRÁN (Coords.): *Inventio varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ARTEAGA, B. Y Siddharta Camargo (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2012-11, 99-112. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.
- BLOCH, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- BURKE, P. (2009). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- CAMARGO, S. (2008, inédito). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria mediante el uso de fuentes primarias y TIC*. México: UPN, tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo.
- CAMARGO, S (2012). *Estudio de cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales*. En: Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró: *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos*. (U. A. Querétaro, Ed.) Querétaro, México.
- CANADINE, D. (2005). *¿Qué es la historia ahora?* España: Editorial de la Universidad de Granada.
- COCHRAN-SMITH, S. (et al) (2008). *Handbook of research on teaching education. Enduring questions in changing contexts*. Nueva York: Routledge- Association of Teacher Educators-Taylor and Francis group.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F (1998, inédito). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH-UNAM*. México: UNAM, tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía.
- DÍAZ BARRIGA-ARCEO, F (2013). *La renovación de los planes y programas de estudio en las escuelas normales: avances y dificultades*. Mimeo, ponencia presentada en el Foro Consultivo sobre Educación Normal en el marco de las consultas para la constitución del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- EVANS, R. J (2000). *In defense of History*. Nueva York: Norton.
- GALVÁN, L.E., QUINANILLA y RAMÍREZ (Coords.) (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: SEP-COMIE (Colección la investigación educativa en México).

- HOBBSAWM, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- LAMONEDA, M. Y ARCE, M (2002). "El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en Secundaria 1992-1993", en: Luz Elena Galván. *Diccionario de historia de la educación*. Versión multimedia, México: CONACYT-CIESAS-DGESCA-UNAM.
- LEE, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. USA: The National Academie Press.
- LEE, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). "Las ideas de los niños sobre la historia". En: Mario Carretero y James F. Voss: *Aprender y pensar la historia*. Argentina: Amorrortu.
- LEVSTIK, L. Y K. BARTON (2008). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*. Nueva York-Londres: Routledge.
- LEVSTIK, L. Y K. BARTON (2008). *Researching history education. Theory, method and context*. Nueva York-Londres: Routledge.
- SÁNCHEZ Quintanar, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- SANTISTEBAN, A. (2006). *Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate*. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 4: 101-122. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Córdoba, Argentina.
- SCHULMAN, L. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005).
- SEIXAS, P. (1999). *Beyond "content" and "pedagogy": in search of a way to talk about history education*. Journal of curriculum studies , 31 (3), 317-337.
- SEIXAS, P (1993). *The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history*. EUA: American Educational Reaserch Journal, Summer, 1993, Vol. 30, núm. 2, p. 305-324.
- SEIXAS, P., & Peck, K. (2008). *Benchmarkcks of historical thinking. First steps*. Canadá: Canadian Journal of Education. 31, 4, 1015-1034.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

Notas

ⁱ El enfoque que articula los Planes y Programas de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar 2012, es el de competencias, al respecto Frida Díaz Barriga comenta que: "(...) el principal reto ha sido lograr miradas multidisciplinares enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones problema de relevancia social y científica. Al respecto Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, (2007), afirman que en la educación por competencias en su sentido amplio cambia la lógica habitual de la transposición didáctica (pues)... el punto de partida consiste en

ubicarse en las demandas del medio social y en las necesidades de formación del educando (el estudiante normalista), para proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales, ámbitos de problemática o tareas complejas que hay que aprender a enfrentar como docente en las aulas. Es decir... que los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de las situaciones problema, actividades y tareas complejas que el estudiante enfrentará...

Con base en estudios realizados en algunos países de la comunidad europea sobre la educación por competencias en el nivel superior (Mulder, Weigel y Collins, 2007), por fin se han dado cuenta de que... un gran error ha sido el que exista una sobre dependencia en la estandarización de competencias, mientras que el potencial de este tipo de modelo reside en las posibilidades de adaptación al contexto situado donde se desarrollen.

De ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o dejan de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se redimensiona. Las teorías se convierten en marcos explicativos y de referencia, tanto para comprender como para actuar sobre la realidad” (...) detrás de esto se avizora un cambio importante en la epistemología del conocimiento que da sustento al currículo”. DÍAZ BARRIGA-ARCEO, F (2013). *La renovación de los planes y programas de estudio en las escuelas normales: avances y dificultades*. Mimeo, ponencia presentada en el Foro Consultivo sobre Educación Normal en el marco de las consultas para la constitución del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

ⁱⁱ Veáse: SEIXAS. P (1993). *The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history*. En donde Seixas lanza un reto provocador: ¿es posible equiparar el conocimiento que construyen los estudiantes junto con su docente constituidos en una comunidad de aprendizaje-investigación con el trabajo de los historiadores profesionales? ¿es posible apostar por la constitución de redes de interlocución académica en las que los docentes interactúen con los historiadores profesionales y generen conocimiento científico en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje? Hay que decir que este texto presentado en un congreso de la Asociación Americana de la Historia generó no sólo una convulsión, sino una auténtica transformación de las relaciones sociales de los historiadores, los maestros y los estudiantes, al punto que en la actualidad redes de profesionales de la enseñanza y la historiografía se han constituido en California, Nueva York, Canadá y otros lugares. En México, la Comunidad Normalista para la Educación Histórica ha significado un esfuerzo que apunta en un sentido similar, falta mucho por hacer, pero se ha roto ya el paradigma autoritario que ve a los profesionales de la docencia como aplicadores del conocimiento que los especialistas generan.

ⁱⁱⁱ En la historiografía profesional los paradigmas permiten conferirles densidad a los objetos de estudio al proveer de supuestos para la interpretación de las fuentes. Por tanto, para nosotros, existe una relación íntima entre paradigma, método y objeto de estudio.

^v Aludimos al texto de Lucien Febvre.

^{vi} Lerner realizó antologías de textos producidos sobre todo en inglés y publicó por primera vez en México los trabajos de Mario Carretero. También organizó cursos con docentes de Escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional y educación básica para darles a conocer estos materiales e intentar un proceso de renovación de la enseñanza de la historia.