

Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica¹

Doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>

Nilson Javier Ibagón-Martín

Profesor del Departamento de Historia de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Integrante del grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE). Doctorando en Educación (Universidad de Murcia); Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina); Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana); Especialista en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina); Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes); y Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Se ha desempeñado en el sector universitario en la formación de docentes de Ciencias Sociales, Filosofía, Historia y Educación Infantil. Su campo de investigación se ha concentrado principalmente en el análisis de la política educativa en Colombia, la enseñanza-aprendizaje de la historia y la formación docente.

ORCID: 0000-0002-0708-2980

Universidad del Valle, Colombia.

Correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

Pedro Miralles-Martínez

Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia (España). Investigador principal del grupo de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctor en Geografía e Historia (Universidad de Murcia); Licenciado en Filosofía y Letras (Universidad de Murcia). Ha sido coordinador del Máster y del Doctorado Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria y del programa de doctorado Didáctica de las Ciencias Sociales. Ha dirigido varios proyectos de investigación e innovación sobre didáctica de las ciencias sociales y evaluación de los contenidos geográficos e históricos en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

ORCID: 0000-0002-9143-2145

Universidad de Murcia, España.

Correo electrónico: pedromir@um.es

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación con referencia 20874/PI/18, financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (España).

El presente dossier se ha trazado como objetivo principal socializar resultados de investigación recientes, en el ámbito iberoamericano, en torno a la problematización y comprensión de las relaciones que se dan entre la *cultura histórica* y la *cultura escolar* al momento de definir y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Aunque se inscriben en contextos nacionales diversos (Perú, Venezuela, Brasil, España, Argentina, Uruguay y Colombia), los hallazgos y las propuestas teóricas y prácticas de los académicos cuyos textos conforman este número temático, permiten identificar retos y posibilidades comunes alrededor del fortalecimiento de la educación histórica en Iberoamérica; tarea que en este contexto es indispensable a la hora de estructurar acciones concretas que permitan afrontar y superar los diversos intentos de debilitamiento curricular al que ha sido sometida la enseñanza de la historia –entendida como saber escolar– durante las últimas décadas.

Los principios de discusión sobre los cuales se sustentan los artículos de este dossier, permiten ubicar el debate sobre la importancia de la formación histórica de las nuevas generaciones más allá de reivindicaciones netamente formales asociadas exclusivamente a la presencia nominal de la historia en los currículos oficiales. Así pues, aunque su lectura permite reconocer la imperante necesidad de denunciar y combatir las reformas e iniciativas en materia de política educativa que en diferentes países han puesto en duda la legitimidad de la presencia curricular de la historia en la escuela –a través de la integración con otras asignaturas, la reducción de horas o su denominación como electiva–, al retomar preguntas claves sobre el qué, para qué, cómo y por qué enseñar y aprender Historia, los artículos introducen problematizaciones de fondo que permiten entender con mayor claridad la importancia del desarrollo del *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* en las sociedades del siglo XXI.

En este sentido, a partir de lógicas argumentativas particulares, todos los textos que aquí se presentan establecen una crítica a los modelos de enseñanza y aprendizaje de la Historia fundamentados en la transmisión y memorización de conocimientos acabados e incuestionables. De ahí que pongan en cuestión la idea de una identidad homogénea, la cual, por lo general, es base central de estos modelos tradicionales de enseñanza. A partir de este consenso, se puede afirmar que la presencia de la historia en la escuela y fuera de ella no debe estar basada en perspectivas unidimensionales y descontextualizadas. Esto es, en enfoques lineales acrílicos y descriptivos que solo promueven la acumulación de información sin que medie interpretación alguna sobre esta. El pasado no puede ser visto como algo fijo y desconectado de la realidad ya

que su interconexión activa con el presente y el futuro es la que permite a los sujetos comprender diversas posibilidades de ser y estar en el mundo; proceso que es central en la defensa y el fortalecimiento de valores democráticos que hoy están en riesgo debido a los intereses particulares de diversos sectores que quieren desmontarlos a través de su negación explícita e implícita.

Impulsar un proyecto formativo que supere estas limitaciones implica, entonces, repensar los sentidos desde los cuales se entiende el valor educativo de la Historia, las lógicas que definen el conocimiento histórico y lo que, finalmente, se enseña en los contextos escolares. En otras palabras, supone el replanteamiento del *código disciplinar*² que en la mayoría de sistemas educativos iberoamericanos ha definido de forma reduccionista la noción de aprendizaje histórico; tarea en la cual los aportes teóricos y prácticos de los artículos del presente dossier cobran especial relevancia. Así pues, ya sea desde el análisis de la *historia a enseñar* (currículo prescrito); la *historia enseñada* (prácticas y discursos docentes, incluida la formación de enseñantes); la *historia aprendida* (prácticas y discursos de los estudiantes), o las interacciones que se dan entre estas tres esferas de acción; los textos que aquí se reúnen establecen aportes significativos en torno, no solo al análisis del impacto de variables curriculares *visibles e invisibles* en los sentidos que orientan la formación histórica de las personas, sino, a la vez, alrededor de la estructuración de propuestas que recuperan la agencia de profesores y estudiantes en la construcción de su pensamiento histórico y su conciencia histórica.

Por medio de la defensa de este último precepto, el artículo de María Auxiliadora Schmidt desarrolla una perspectiva teórica en torno a la didáctica de la Historia que recupera la centralidad de la epistemología de la Historia en su fundamentación, ubicando la discusión de la naturaleza de la didáctica más allá de los elementos que se derivan exclusivamente del *hacer* de los docentes –el cómo de la enseñanza–. A través de un diálogo fluido con la teoría del filósofo alemán Jörn Rüsen sobre la conciencia histórica, Schmidt propone una aproximación compleja al aprendizaje histórico, la cual redefine los alcances de la didáctica de la historia al ligarlos directamente con la posibilidad de generación de sentido que debe orientar la formación histórica de los estudiantes. Este principio permite entender la importancia que tiene la vida práctica a la hora de llevar a cabo procesos formativos escolarizados sustentados en el estudio de la Historia, vínculo que es clave para afrontar y

² Raimundo Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona: Pomares, 1997).

superar uno de los mayores inconvenientes en su enseñanza y aprendizaje: el *presentismo*³ y el efecto de *parálisis histórica*⁴ que genera en los estudiantes.

12

La educación histórica, al propiciar conexiones de sentido entre el pasado, el presente y el futuro, promueve una *reorientación cognitiva*⁵ en los estudiantes, la cual permite que estos, al entender el mundo desde múltiples perspectivas, pongan en duda los criterios de naturalización a partir de los que se ancla y desarrolla su sentido común. Por consiguiente, aprender Historia implica un proceso en el que tanto profesores como estudiantes de forma dialógica deconstruyen y construyen conocimiento. Desde esta perspectiva, los modelos de enseñanza transmisivos y expositivos comienzan a ser rebatidos, ya que el estudiante no es concebido como un receptor pasivo de información, sino que se asume como un agente activo, cuyas expectativas, saberes, necesidades y posturas son centrales en la definición de las rutas metodológicas y los alcances educacionales desde los cuales se proyecta su formación histórica.

Sin embargo, pese a que el posicionamiento teórico-práctico de formas renovadas de entender la enseñanza y el aprendizaje de la Historia ha tenido avances significativos en Iberoamérica durante los últimos años, la permanencia y vigencia de enfoques memorísticos e identitarios unidireccionales en diferentes planos del currículo prescrito, las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes generan una serie de tensiones que hoy siguen relativizando y limitando los alcances de la formación histórica que se desarrolla en espacios mediados por la escolarización. Un ejemplo claro de esta situación se encuentra materializado en los currículos oficiales y los textos escolares, los cuales tienen como uno de sus objetivos principales –no el único– definir el *qué* se debe enseñar. Las posibles respuestas a esta pregunta ponen en movimiento diferentes proyectos educativos –y por lo tanto identitarios– que, en un contexto determinado, reflejan el grado de avance o estancamiento de la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aunque es claro que los currículos oficiales y textos escolares no definen por sí solos qué se enseña y qué se aprende, pues en el proceso intervienen otras variables –prácticas docentes, medios de comunicación, agencia de los estudiantes, etc.–, su estudio

³ Sam Wineburg, "Historical Thinking and Other Unnatural Acts", en *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, ed. Sam Wineburg (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 3-27.

⁴ Peter Seixas, "Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica", *Revista Antíteses* 10, n.º 5, (2012).

⁵ Peter Lee, "Literacia histórica e história transformativa", *Educar em Revista*, n.º 60, (2016).

y análisis es fundamental en la identificación de problemas estructurales que afectan al *cómo* y el *para qué* del conocimiento histórico.

A partir de este interés, el artículo de Federico Alvez y Gustavo Faget y el de Luis Cerri y María Costa analizan, para los casos de Uruguay y Brasil respectivamente, las tensiones y disputas que recientemente han generado los intentos de reconocimiento, reivindicación e inclusión de matrices socioculturales históricamente invisibilizadas en los currículos oficiales de Historia de estos países. Según los autores, esta discusión debe ser entendida en el marco de proyectos políticos que encarnan modelos contrapuestos de identidad y que, por lo tanto, entienden de forma diferenciada el *qué* y el *para qué* enseñar y aprender Historia. Este principio de análisis es transversal en los artículos de Jorge Bracho y Eddy Romero. El primero analiza los referentes de identidad desde los cuales se fundamentan los contenidos de los textos escolares de enseñanza de la historia de Venezuela a partir de 2012, vinculándolos permanentemente con los valores culturales y políticos que comienzan a circular tras la revolución bolivariana. El segundo, con el fin de entender concepciones diversas acerca de la nación y sus implicaciones en la construcción de la identidad peruana, explora las confrontaciones de regímenes representacionales alrededor de la imagen del conquistador Francisco Pizarro y la conquista española, que se dan tanto en la historiografía, como en la producción de textos escolares en Perú.

Los textos escolares se configuran en objetos de estudio que permiten rastrear discursos y sentidos sobre aquello que prescriptivamente desde el currículo oficial debe ser transmitido. No obstante, en el campo de la investigación educativa acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la riqueza que tienen estos dispositivos pedagógicos es más prolífica, puesto que en ellos no solo es posible identificar la presencia o ausencia de determinados contenidos substantivos, sino a la vez las concepciones intrínsecas desde las cuales se define en estos la noción de aprendizaje histórico. Este tipo de análisis es el que proponen en su texto Raquel Sánchez-Ibáñez y José María Álvarez, quienes evalúan en manuales escolares españoles de Historia el uso de fuentes históricas. Los autores, en concordancia con un número importante de investigaciones desarrolladas internacionalmente durante las últimas décadas⁶, entienden las fuentes históricas como mediaciones que viabilizan

⁶ Véanse las aportaciones de: Cosme Gómez y Pedro Miralles, *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar* (Madrid: Sílex, 2017); Cosme Gómez, Jorge Ortuño y Sebastián Molina, "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", *Revista*

en ámbitos escolares el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Los resultados de este artículo evidencian una distancia considerable entre la propuesta que realizan los textos escolares sobre el uso de las fuentes y el potencial formativo de estas.

14

Dicha problemática parte de una serie de vacíos, carencias y limitaciones que se derivan de la estructura general de modelos de enseñanza estáticos y unidireccionales, los cuales hoy, a pesar de los avances en la investigación en torno al aprendizaje histórico, siguen vigentes en buena parte de los sistemas educativos iberoamericanos. No obstante, en Iberoamérica el peso y la hegemonía de este tipo de enfoque no ha logrado impedir el desarrollo de experiencias formativas exitosas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia; por el contrario, las ha alentado al constituirse en referente de lo que se debe transformar. Estas experiencias en ámbitos macro y microcurriculares, además de promover cambios metodológicos que permiten superar los alcances restringidos derivados de estrategias de enseñanza expositivas y memorísticas –desarrollando un aprendizaje basado en la investigación y la indagación–, introducen paralelamente la necesidad de entender lo humano a partir de lo múltiple y diverso, sin que ello implique incurrir en relativismos. En este sentido, los objetivos de aprendizaje se gestan y desarrollan *en y para* la problematización crítica de la realidad, lo cual implica entender de forma distinta los aspectos cognitivos, éticos y políticos que definen el aprendizaje y la enseñanza de la Historia.

A pesar que son enormes los retos que suponen movilizar y posicionar nuevos sentidos teóricos y prácticos alrededor de la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, existen procesos educativos que poco a poco están modificando a una escala importante algunos de sus principios, los cuales eran asumidos antes como “verdades” incuestionables. Sobre esta base analítica, el artículo de María Paula González explora, a través de la interrelación de diversas fuentes escolares de la educación media en Argentina, la emergencia de un nuevo *código disciplinar* de la Historia en este país. Aunque la autora es clara en afirmar que aún existen prácticas escolares afincadas en modelos tradicionales de enseñanza de la Historia, el lugar activo que hoy están ocupando estudiantes y docentes frente a la producción de conocimiento en las

Tempo e Argumento 11, n.º 6, (2014): 5-27; Nilson Ibagón, “Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior”, *Revista Voces y Silencios* 7, n.º 1, (2016): 121-133; Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. (Toronto: Nelson College Indigenous, 2013).

escuelas argentinas estaría abriendo, según González, un camino de cambios profundos en la forma en la que se concibe enseñar y aprender Historia.

Asimismo, un elemento clave en la búsqueda de transformaciones significativas en la enseñanza de la Historia, que es recurrente en los textos que componen este dossier, es la relación estrecha que debe existir entre el aprendizaje y el tratamiento crítico de problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, la simple contemplación erudita no bastaría para legitimar el lugar curricular de la Historia en la escuela, es más, es una de las prácticas que deben ser superadas.

En consecuencia, se han comenzado a posicionar en Iberoamérica diversas metodologías de enseñanza que buscan, a partir del desarrollo de experiencias educativas al interior y fuera del aula de clase, conectar pasado, presente y futuro por medio del análisis de problemas próximos a los estudiantes. El artículo de Raimundo Rodríguez y Marta Gutiérrez se centra precisamente en el estudio de las características y los alcances de una metodología de enseñanza con dichos fines: el *aprendizaje servicio*. Los autores argumentan que esta metodología aplicada en la enseñanza de la Historia facilita en los estudiantes –formación de enseñantes en el caso estudiado– la comprensión y el establecimiento de acciones concretas frente a problemas de índole local. Así pues, el conocimiento histórico cobra sentido y relevancia para quien enseña y aprende. Este fundamento también es resaltado en el artículo de Wilson Acosta, texto en el cual se analizan las potencialidades que ofrece el cine como dispositivo didáctico de enseñanza de la Historia. Según Acosta, en contextos escolares el uso de películas se constituye en un medio que permite a estudiantes y docentes entender críticamente problemas históricos recientes, ampliando sus perspectivas analíticas en torno a fenómenos socio-políticos que atraviesan su cotidianidad. Por lo tanto, el uso de fuentes de indagación histórica alternativas facilitaría la estructuración de procesos de enseñanza de mayor complejidad que los producidos a través de la reproducción acrítica de información propias de modelos tradicionales de enseñanza. Esta es la base analítica sobre la cual se soporta la experiencia de formación que sistematizan José Monteagudo y Juan Ramón Moreno. A través del desarrollo de un itinerario didáctico fundamentado en la historia del arte, los investigadores analizan los progresos de aprendizaje de estudiantes universitarios acerca del Medioevo –con muy buenos resultados–. Lo interesante de la propuesta es que el Medioevo estudiado está contextualizado y ligado a espacios que forman parte de la vida cotidiana de los participantes; vínculo que facilita un

aprendizaje histórico en el que se conjugan simultáneamente dimensiones cognitivas y estéticas.

Este tipo de conjugaciones son las que evidencian el peso de la *cultura histórica* al momento de enseñar y aprender Historia, pues en ella se articulan los procesos históricos en sí con la producción, transmisión y recepción del conocimiento histórico⁷. Esta última tríada de procesos se desarrolla desde diferentes espacios y mediaciones educativas que pueden estar integradas al espacio escolar o por fuera de él. Lo importante en cualquiera de los casos es reconocer que el conocimiento histórico no puede ser entendido fuera de los marcos de la cultura histórica en los que se origina. Cualquier iniciativa escolar que ignore esta conexión perderá capacidad de acción frente al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica de los estudiantes. Así lo deja claro la propuesta investigativa de Marcelo Fronza, quien a partir de ejercicios de análisis de cómics propuestos a estudiantes brasileños, logra evidenciar la importancia que tiene la cultura histórica y su reconocimiento, en la posibilidad de formar en las nuevas generaciones una identidad histórica basada en la interculturalidad. Tarea en la que es fundamental entender cómo operan las ideas de los estudiantes al momento de organizar y dotar de sentido las experiencias temporales.

En este punto, son de especial relevancia los aportes teóricos y metodológicos que estructuran el artículo de Isabel Barca, texto con el que se cierra el dossier. A través de una discusión de carácter epistémico sobre resultados de investigación soportados en la perspectiva de educación histórica y obtenidos en diferentes contextos y temporalidades, Barca deja entrever las posibles conexiones entre el desarrollo de la *conciencia histórica* y el *pensamiento histórico* de los estudiantes. En medio de esta exposición, las ideas de los alumnos y su estudio sistemático se configuran, según la autora, en piezas claves en la búsqueda de la resignificación de la noción de aprendizaje histórico; proceso de cambio que debe impactar y modificar las formas tradicionales de enseñanza.

Así pues, la acumulación y la reproducción de información pierden valor en contextos en los que los niños y jóvenes precisan de herramientas que les permitan comprender el mundo a través de una orientación temporal definida por su *sentido*. Este principio es base fundamental en las diferentes aproximaciones investigativas en torno a la historia a enseñar, la historia enseñada y la historia aprendida que sustentan el presente número temático.

⁷ Jörn Rüsen, "Forming Historical Consciousness -Towards a Humanistic History Didactics.", *Antíteses* 10, n.º 5: 519-536.

Lo interesante de este hilo conductor es que permite la identificación de un proyecto común en torno a la formación histórica de las nuevas generaciones en Iberoamérica, el cual, aunque se cimenta en perspectivas metodológicas y teóricas múltiples –en muchos casos pensadas desde contextos geográficos específicos–, guarda una coherencia interna definida a partir de la defensa y el fortalecimiento de una enseñanza y aprendizaje de la historia de carácter crítico. En este sentido, el reto fundamental que se deriva de los avances investigativos en el campo de la educación histórica, llevados a cabo en el ámbito iberoamericano, es el de estructurar una propuesta conjunta que permita dialógicamente resolver problemas educativos transversales asociados a los reduccionismos y limitantes por medio de los cuales se ha definido la presencia de la Historia en la escuela.

17

Dicha iniciativa, a nuestro modo de ver, no implica desconocer las diferencias contextuales en las que se desarrollan las experiencias formativas, ni tampoco la negación de las diferencias metodológicas y teóricas que se presentan a la hora de comprender los fenómenos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Supone, por el contrario, hacerlas visibles, pero de una forma no excluyente. De ahí, la importancia del establecimiento de espacios y canales de diálogo que faciliten el desarrollo de debates académicos que trasciendan y redunden en el mejoramiento de las maneras y los sentidos a través de los cuales se responde el qué, cómo, para qué y por qué formar en Historia. Este objetivo es el que ha inspirado el presente número temático, el cual se constituye en un aporte colectivo que esperamos permita comprender el valor de la formación histórica en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Cuesta, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares, 1997.
- Gómez, Cosme y Pedro Miralles. *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex, 2017.
- Gómez, Cosme; Jorge Ortuño y Sebastián Molina. "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI". *Revista Tempo e Argumento* 11, n.º 6 (2014): 5-27.
- Ibagón, Nilson. "Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior". *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 7, n.º 1 (2016): 121-133.
- Lee, Peter. "Literacia histórica e história transformativa". *Educar em Revista*, n.º 60 (2016): 107-146.

- Rüsen, Jörn. "Forming Historical Consciousness -Towards a Humanistic History Didactics". *Antíteses* 10, n.º 5 (2012): 519-536.
- Seixas, Peter y Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- Seixas, Peter. "Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica". *Revista Antíteses* 10, n.º 5 (2012): 537-553.
- Wineburg, Sam. "Historical Thinking and Other Unnatural Acts". En *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, 3-27. Editado por Sam Wineburg. Philadelphia: Temple University Press, 2001.