

Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica¹

Resumen

Este artículo presenta el sustento teórico, las competencias profesionales y los cursos que integran la propuesta formativa en el área de historia de los nuevos Planes y Programas de Estudios de 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar que se aplican en las escuelas normales. Partimos de una discusión historiográfica contemporánea para definir teóricamente la historia a la que nos referimos en este trabajo y retomamos el término *educación histórica* - empleado sobre todo en el ámbito anglosajón -, pues asumimos una mirada interdisciplinaria que recupera los vínculos entre la historia y otras disciplinas científicas, como la psicología y la pedagogía de la historia, que le permiten a Clío iluminar su camino a la escuela.

Palabras clave: Educación histórica; Historia; Formación de profesores; Pedagogía de la historia; Planes y programas de estudio.

Para citar este artículo:

ARTEAGA, Belinda; CAMARGO, Siddharta. Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 110 - 139, set./dez. 2014.

DOI: 10.5965/2175180306132014110

<http://dx.doi.org/10.5965/2175180306132014110>

Belinda Arteaga

Docente investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE).
México
belindaarteagacastillo@gmail.com

Siddharta Camargo

Docente investigador de tiempo completo de la UPN. Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
México
siddharta.camargo@gmail.com

¹ Una versión diferente de este trabajo fue publicada como sustento de los programas de historia que forman parte de los Planes y Programas de Estudios de 2012 de educación normal. Si bien dicho documento fue elaborado con fines institucionales, este artículo refleja los puntos de vista de los autores y no el oficial.

History education: a proposal to develop historical thinking in the 2012 syllabus for providing Elementary School teachers' training

Abstract

This article introduces the theoretical background, professional skills, and courses comprising the educational proposal in the history area of the new 2012 Study Plans and Programs of the Licentiates in Elementary School and Preschool Education that are applied to the normal schools. We start from a contemporary historiographical discussion to define theoretically the history to which we refer in this paper and we resume the term history education - used above all in the Anglo-Saxon domain -, as we adopt an interdisciplinary look that resumes the links between history and other scientific disciplines, such as psychology and history pedagogy, which allow Clio lighting her way to school.

Keywords: History education; History; Teachers training; History pedagogy; Study plans and programs.

Educação histórica: uma proposta para o desenvolvimento do pensamento histórico no plano de estudos de 2012 para a formação de professores do ensino fundamental

Resumo

Este artigo apresenta os fundamentos teóricos, competências profissionais e os cursos que integram a proposta de formação na área de história dos novos Planos e Programas de Estudo de 2012 das Licenciaturas em Ensino Fundamental e Educação Infantil aplicados nas escolas normais. Partimos de uma discussão historiográfica contemporânea para definir teoricamente a história à qual nos referimos neste trabalho e resgatamos o termo educação histórica - utilizado principalmente no âmbito anglo-saxão -, pois adotamos um olhar interdisciplinar que resgata os vínculos entre a história e outras disciplinas científicas, como a psicologia e a pedagogia da história, que possibilitam a Clío iluminar seu caminho para a escola.

Palavras-chave: Educação histórica; Formação de professores; Pedagogia da história; Planos e programas de estudo.

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. En este sentido, afirmamos con Marc Bloch (1982, p. 19) 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 historiadores² de la historia como proceso social e incluso de la memoria histórica, definida aquí como la historia recordada por los colectivos humanos. O, para decirlo con las palabras de Richard J. Evans (2000, p. 1): “Hablamos de cómo estudiamos (a la historia), cómo la investigamos, la leemos y escribimos sobre ella”.

Esta historia, hacia finales del siglo XX, se vio sacudida por la llamada “crisis de paradigmas”³, que afectó y aún afecta de muchas maneras a las ciencias sociales en general y en particular a la historia. En primer lugar, porque algunas posturas posmodernas regresaron a los viejos cuestionamientos sobre su estatuto epistemológico, poniendo en duda (una vez más) su carácter científico⁴. En el contexto de estas disputas, Evans (2000, p. 3) señaló: “Ya la cuestión no es ¿Qué es la historia?, sino ¿Es posible la historia?”.

² Al respecto Seixas (1993) pregunta: ¿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 y 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 por lo menos en Canadá y los Estados Unidos, al punto que en la actualidad redes de profesionales de la enseñanza y la historiografía se han constituido en estos 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.

³ El término paradigma es polisémico y se refiere lo mismo a una perspectiva que a una cosmovisión. En la historiografía profesional, los paradigmas delimitan, ya que 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.

⁴ “La noción de la historia científica, basada en investigaciones rigurosas en fuentes primarias, fue ampliamente atacada” (EVANS, 2000, p. 3).

Para entender esta crisis, es necesario asociar estos debates con los procesos y acontecimientos históricos que, como el derrumbe del socialismo real, jugaron un papel relevante en el cuestionamiento de algunas de las más sólidas hipótesis explicativas acerca de las sociedades y su comportamiento, como las que provienen del marxismo y el positivismo.

Ya desde principios del siglo XX, los franceses Lucien Febvre y Marc Bloch iniciaron una revuelta intelectual⁵ que mermó (en un deslizamiento que dura hasta nuestros días) no sólo la autoridad del positivismo, sino del presentismo idealista al estilo de B. Croce.

En México, el reinado del positivismo fue breve⁶. Sin embargo, las corrientes intelectuales no son dictaduras o monarquías (aunque lo parezcan) y no mueren con el rey, los rescoldos quedan, adheridos en capas más o menos superficiales a las representaciones sociales⁷.

En palabras de Evans (2000, p. 31):

A principios de los años 90 del siglo XX [...] el rápido cambio social y económico estaba minando muchas de las premisas con las que la generación más joven de historiadores había venido trabajando. El declive de la clase trabajadora industrial y el surgimiento de una sociedad posindustrial falsearon las presunciones teóricas del marxismo, al igual que [...] la degradación medioambiental puso un interrogante la fe irreflexiva de los teóricos de la modernización en los beneficios del libre crecimiento industrial. Nuevos tipos de conflictos basados en el género, la identidad étnica, la religión o la orientación sexual, llegaron a parecer más urgentes, y a la vez demandaban de nuevos tipos de explicaciones de los historiadores.

⁵ “Lucien Febvre y Marc Bloch fueron los directores de lo que podría llamarse [y Burke lo hace desde el título de su texto] la revolución historiográfica francesa” (BURKE, 1990, p. 15).

⁶ Un clásico de la historia de este encumbramiento y caída del positivismo es Zea (1975); para una explicación útil y una excelente revisión de los debates al respecto, véase Alvarado (2009).

⁷ “La enseñanza de la historia es importante por ser la memoria de la humanidad que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros del género humano. Este saber ha acompañado a los hombres desde el despegue de su vida, y la memoria de sus experiencias y descubrimientos permite la acumulación del conocimiento y su avance continuo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 11).

Como puede constatar en esta breve cita, la versión que de la historia se presenta de manera oficial a los maestros de educación básica es claramente positivista, no extraña entonces que las prácticas de su enseñanza en nuestro país tengan estas características y no es dable pensar tampoco que esta situación se deba a la falta de capacidad innovadora de los maestros, cuando se expresan de esta forma las propias autoridades y los intelectuales que las asesoran.

El modelo de causalidad con que la mayoría de los historiadores había operado [...] ya no era, a todas luces, adecuado como marco explicativo [...].

Por último [...] las líneas de demarcación intelectual de la posguerra fueron borradas repentinamente por el dramático colapso del comunismo en la Unión Soviética y en la Europa del Este en 1989-1990.

Estos hechos destruyeron [...] **cualquier idea (sobre una) historia con una única dirección y un único propósito [...]**.

Otro quiebre de la historiografía, desde esta crisis de paradigmas, lo constituye el retorno a la narrativa.

Hablamos de un retorno, puesto que, como asegura Peter Burke (1990, p. 15): “Desde la época de Herodoto y Tucídides, la historia se escribió en el Occidente en una variedad de géneros: la crónica monástica, la memoria política, el tratado sobre antigüedades, etc. Sin embargo, la **forma dominante fue durante mucho tiempo la narración de sucesos políticos y militares**”, sólo que ahora se presentaba revestida de innovación y como una salida a la crisis.

Al parecer tocamos fondo cuando

[...] 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 cuando muchos historiadores comenzaron a experimentar un sentimiento de aguda inseguridad en su profesión (EVANS, 2000, p. 33-34).

Más allá de estas visiones catastrofistas, existen otras propuestas que abren las puertas a nuevas exploraciones del pasado en donde la ortodoxia y la rigidez ceden el paso a lo inédito, sin abandonar la discusión con sustento, el método riguroso y la apuesta por la científicidad del conocimiento histórico.

Volviendo a Evans (2000, p. 34):

A comienzos de los años 2000 [...] la profesión histórica, 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.

Al parecer, lo que actualmente debe construirse es no sólo una serie de referentes explicativos sobre el “drama social” sino nuevas utopías. Las tareas, provocadoras e inciertas, tienen que ver con los compromisos respecto del presente, pero también con la responsabilidad sobre el futuro. Lo que está en juego es el poder de los sujetos para trazar su propia historicidad como destino y herencia. Esto sin dejar de aludir a la permanente tensión entre actores, instituciones y estructuras sociales. La historia, en fin, está viva y su carácter científico es reconocido por legos y (muchos) expertos que han dejado atrás los decadentes debates del posmodernismo, hoy prácticamente clausurados, con miras a responder a una historia que nos sigue convocando a la rigurosa, sistemática, ardua tarea de comprender a las sociedades humanas en el tiempo.

En este contexto, hemos decidido apostar por una mirada histórica que, en primer lugar, reconoce a la historia como ciencia. Ello, hoy en día, implica una perspectiva 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).

Apostamos por una historia que parte de la problematización, pues como Lucien Febvre (1975 p. 43) afirmara en su momento, estamos obligados a *romperle el cuello* a la idea de una historia “sujeta al respeto pueril y devoto por el hecho [...] que no tenía más que registrar”. Nos interesa destacar que esta problematización implica la relación del historiador que interpreta las fuentes seleccionadas (o encontradas) por él y, por ende, la necesaria ruptura con el vicio de declarar al documento como una especie de monumento inviolable.

Es desde esta lectura que podemos convocar a los desterrados, volver visible lo que ha sido borrado y escuchar la palabra de los herejes condenados por la historia oficial. Es a partir de este horizonte amplio y complejo que podemos también empezar a trazar nuevas ecuaciones que nos permitan ir más allá de las fronteras disciplinarias, para hablar sobre objetos que, como la iconografía, el género, los nuevos actores sociales, las migraciones y/o las regiones no pueden ser aprehendidas sino desde lo multidimensional, lo polifónico y lo diverso.

Como puede advertirse, la historia no ha estado exenta de debates, crisis y reconstrucciones. Esta disciplina, llevada a la escuela, “es otra historia”. Misma que abordamos a continuación.

Clío va a la escuela

Como hemos visto hasta aquí, no han sido pocos “Los combates por la historia”⁸ que se han librado. La historia que se ha llevado a la escuela tampoco ha estado exenta de debates, algunos de los cuales coinciden con las discusiones historiográficas más generales, mientras que otros han surgido bajo la impronta de las controversias políticas sobre la educación o a la luz de los avances pedagógicos y psicológicos sobre el aprendizaje de los sujetos o los métodos de enseñanza.

En la Gran Bretaña, en este terreno, en los años 1960, la controversia se centró en los contenidos que se debían incluir en los planes y programas de estudio, mientras que para los 1990, la cuestión tenía como eje cómo situar a la historia (con su propia lógica, nociones, problemas, evidencias, mecanismos de corroboración y validación) en el contexto escolar. Así, se pasó de la pregunta “¿qué hechos o procesos históricos deben abordarse en la escuela?”⁹ a “¿cómo lograr que se aprenda historia como una forma de conocimiento específico?” (LEE; ASHBY, 2000, p. 218).

Por su parte, Ken Osborne (2006) identificó tres formas que la educación histórica adoptó a través del tiempo: la primera se centró en la transmisión de la narrativa sobre la construcción de la nación; la segunda, más cercana al enfoque de las ciencias sociales, se enfocó al análisis de problemas contemporáneos; y la tercera tomó a la educación histórica “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina y, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente” (OSBORNE, 2006, p. 107).

⁸ Aludimos al texto de Lucien Febvre “Combates por la historia”.

⁹ Hablamos de la escuela como un constructo abstracto que incluye diversos niveles y modalidades de la educación formal y no formal.

En Estados Unidos, Samuel Wineburg (2001, p. VIII) señala que, desde los escritos de Bell y Mc Collum (1917) hasta Sean Wilentz (1997),

[...] verdaderos ríos de tinta se han vertido para explicar que los estudiantes no saben historia, descuidando preguntas más útiles como: ¿Qué es lo que sí saben? ¿Qué fuentes, además de maestros y libros de texto, contribuyen a su conocimiento? ¿Cómo descifran documentos históricos complejos? ¿Cómo navegan entre representaciones del pasado aprendidas en su hogar y aquellas que adquirieron en la escuela? ¿Cómo ubican su historia personal en el contexto de la historia?

En el caso de México, estos debates corrieron por dos vías paralelas. Por una parte, algunos actores, incluyendo a las actuales autoridades, seguían (y siguen) discutiendo los contenidos de un largo índice cronológico. Es decir, siguen centrados en el debate de qué conceptos sustantivos o contenidos de la historia deben aprender los niños en la escuela. Por otro lado, académicas como Victoria Lerner ¹⁰, Luz Elena Galván (2002) Mireya Lamonedá, Frida Díaz Barriga (1998) y Andrea Sánchez Quintanar (2006) abordaron cuestiones como la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos internacionales, la construcción del conocimiento histórico por alumnos y docentes de bachillerato, la reestructuración del currículo de historia para secundaria y la enseñanza de la historia ya fuese a través de los libros de texto, los programas de estudio en diversos momentos históricos o la forma en la que las personas desarrollan la conciencia histórica y las relaciones complejas entre los historiadores en su papel de investigadores y como docentes.

Recientemente, las investigaciones se situaron en los puntos nodales de la educación histórica, al considerar las prácticas docentes basadas en el conocimiento de la historia como disciplina científica y en sus recursos metodológicos, así como en los conocimientos ya consolidados sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la

¹⁰ Esta autora 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 UPN y educación básica para darles a conocer estos materiales e intentar un proceso de renovación de la enseñanza de la historia. Todo ello como parte de la reforma de la educación básica de los principios de los años 1990, desafortunadamente el esfuerzo no se continuó en esta dirección y el trabajo de Victoria Lerner no tuvo continuidad.

conciencia histórica: PLÁ, (2005); CAMARGO, (2008); ARTEAGA; CAMARGO, (2009), (2011), (2012).

Estas investigaciones, dicho sea de paso, demostraron la poca utilidad de una historia fundada en la reproducción de datos, la cronología y la narrativa - esa hija desnaturalizada de la narrativa anterior a la Ilustración, que Burke (1990) menciona - y con los libros de texto como única referencia. Esta historia ligada a la “historia maestra de vida” que Chinchilla y Barraza (2011) interpelan críticamente por sus cargas moralizantes.

En este contexto, situar a la historia en las aulas como una disciplina que dispone de un lenguaje y una lógica propias y que hace uso de herramientas y recursos específicos para generar nuevos conocimientos implica dilemas que debemos atender.

Al respecto, como nos dice Wineburg (2001, p. IX):

Debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿En qué contribuye la enseñanza de la historia a una sociedad democrática? O como Gaea Leinhardt dijo: ¿Qué formas de pensamiento, escritura y cuestionamiento se perderían si elimináramos la materia de historia del currículo?

A la par de estas cuestiones, diversas investigaciones nos invitan a repensar teóricamente procesos que en el pasado hicieron parte de lo que se conoció como “enseñanza de la historia”: “didáctica de la historia”, “aprendizaje de la historia” o “historia escolar”¹¹. Ello implica cuestionar si el centro de la educación histórica deben ser los procesos de aprendizaje, más que la tarea de “enseñar”; la didáctica de la disciplina más que la “didáctica general”, como procedimiento de trasmisión de contenidos (aun cuando éste sea sofisticado); el desarrollo autónomo, más que la heteronomía; el pensamiento abstracto, más que la mecanización y la reproducción.

Pero también, y quizás esta sea una de las apuestas más importantes, los debates actuales sobre la historia situada en las aulas nos convocan a superar los rígidos marcos de la historia como verdad de Estado, como maestra de vida o como justificación de un

¹¹ Entre estas investigaciones podemos citar la realizada por Arteaga y Camargo entre 2010 y 2012, en las escuelas normales, con el propósito de: “realizar una aproximación a los conocimientos y nociones que adquieren los estudiantes normalistas sobre la disciplina y su docencia a lo largo de sus estudios profesionales” (ARTEAGA; CAMARGO, 2012, p. 100).

camino único de organización social. Poner en tela de juicio estas “verdades” nos permitirá construir miradas incluyentes que recuperen las historias de los pueblos originarios, las mujeres, los jóvenes, los niños y los movimientos sociales alternativos que interpelan una historia oficial en la que ellos, sencillamente, no existen.

¿Para qué enseñar historia? La educación histórica: una nueva manera de pensar la historia en las aulas

El tema de la conciencia histórica ha sido ampliamente debatido entre los historiadores. Al respecto, Peter Seixas (2005, p. 10-11) nos convoca a desarrollar este campo de estudios y reflexión partiendo de algunas ideas básicas o principios (como él los llama):

- La relación entre historia académica e historia popular. Teorizar sobre la conciencia histórica exige reconocer la compleja relación que existe entre la práctica profesional de la historia que pretende avanzar en el conocimiento, y la práctica popular de la historia, en donde el pasado es movilizado para una gran variedad de propósitos, incluyendo proyectos de identidad, justificaciones políticas, reclamaciones de reparación (de daños), la educación pública o los espectáculos con fines de lucro y entretenimiento.
- La relación entre la teoría, la investigación empírica y la práctica. La teorización de la conciencia histórica no puede darse en el vacío práctico o empírico: necesita ser sistemáticamente probada y aplicada, reformulada, y trabajada a partir de los hallazgos en el campo de conocimiento.
- El imperativo que supone que la teorización de la conciencia histórica debe ser lo suficientemente amplia para poder dar cuenta de maneras radicalmente distintas de entender y usar el pasado, desde diferentes culturas y subculturas alrededor del mundo sin recurrir a la mirada occidental para encerrarlos en una jerarquía de desarrollo.
- La necesidad de compromisos valiosos que contribuyan al desarrollo del currículum y otras políticas públicas.

Otra postura recuperada en esta propuesta es la de la historiadora mexicana Andrea Sánchez Quintanar (2006, p. 45), la cual implica:

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran;

- La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente;
- La convicción de que yo – cada quien –, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo – mi ser social – sea como es;
- La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro; y por ende, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.

Josep Fontana (2008, p. 10), al referirse a los docentes de historia, entre quienes se incluye, sostiene:

Nuestra función [...] no debe ser la de inculcarles a nuestros alumnos una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia.

Y es que para Fontana (2008) la historia no es el relato más o menos bien organizado sobre una serie de contenidos (pasajes, eventos, sucesos que hay que aprender), sino, ante todo, un método que nos permite “mirar con otros ojos nuestro propio entorno social”, (FONTANA 2008, p. 9) lo que implica como decía su maestro Pierre Vilar, pensar históricamente.

Visto así, “el papel de quienes enseñamos historia en esta tarea de ayudar a formar una conciencia crítica” (FONTANA, 2008, p. 11) tiene que ver con seleccionar como objetos relevantes y dignos de estudio, como *hechos históricos*, no sólo los que se refieren a la vida del Estado y ubican como protagonistas a los gobernantes, a los políticos y a los que se suele calificar como “personajes ilustres”, sino aquellos en donde estamos presentes los más: los profesores y las profesoras, los niños y los jóvenes, los indígenas y su antigua palabra. Una historia en la que tienen cabida tanto los hombres y las mujeres comunes y corrientes como su vida cotidiana.

Y resume:

Pienso en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar [...] sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir (FONTANA, 2008, p. 11).

En este sentido, la historia y, con ella, la historia situada en las aulas, ¿puede limitarse a la mera reproducción de una narrativa construida de antemano (con mayor o menor validez y apego a la verdad)? o ¿deberíamos ser capaces de orientar la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento¹² y la conciencia histórica?

Porque, como afirman Lee y Ashby (2000, p. 200): “La historia es mucho más que cualquier narrativa porque es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente”.

Bajo esta perspectiva, el conocimiento histórico¹³ situado en las aulas debe ser abordado con rigor y profundidad. Es decir, la tarea de la educación histórica es promover la comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina, al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual.

Visto así, el pensamiento histórico que se pretende desarrollar en el terreno educativo (con distintos niveles de profundidad, hondura y destreza, de acuerdo con los niveles en que esté organizado el sistema escolar formal) comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que buscan que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni producto de la evolución natural de la especie humana,

¹² Por pensamiento histórico entendemos una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un *constructo* histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro. En este sentido, la capacidad de “historizar” implica situar procesos, actores y objetos en un plano espacio-temporal que les otorga sentido. El pensamiento histórico se desarrolla a partir del empleo de categorías explicativas que coadyuvan a la comprensión del pasado y sus huellas en el presente, así como a la construcción de escenarios de futuro.

¹³ Como ya señalamos, el conocimiento histórico se refiere a los contenidos “duros de la historia”, a los procesos que tuvieron lugar, a los datos con los cuales los historiadores trabajan para definir sus objetos de estudio.

sino que es resultado de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican.

Este reconocimiento se refiere también a que la historia no se aprehende de manera “natural” o espontánea, sino mediante ejercicios de abstracción. Como han demostrado las investigaciones realizadas hasta hoy, el pensamiento histórico en estricto sentido sólo puede ser el resultado de trayectorias educativas formales de mediana y larga duración. Éstas implican el acercamiento de los estudiantes a la historia como disciplina científica y se apoyan en la adquisición y aplicación de “nociones organizadoras” que coadyuvan a 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.

A partir de lo anterior, asumimos la caracterización de la educación histórica (que punteamos abajo), misma que definimos como una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir procesos de problematización en el aula.

El conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico se desarrollan a partir de procesos que involucran la elaboración de interrogantes e hipótesis que surgen del análisis e interpretación de fuentes primarias como elementos de obtención de información, validación y argumentación, así como de la producción de conocimientos, en el caso de la Educación Superior, y la formación de historiadores. Bajo esta lógica, la aproximación que se realiza desde el aula parte tanto de los contenidos como de la episteme de la disciplina histórica.

La educación histórica situada en las aulas debe modularse en función del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos, por lo que las tareas propuestas implicarán aproximaciones sucesivas y con diversos grados de complejidad a la ciencia histórica. Ello conlleva, necesariamente, el abandono de la narrativa única (*master narrative*) por parte del docente, así como de la memorización y la lectura de fuentes secundarias (como los libros de texto).

La educación histórica plantea dotar a los alumnos de elementos que les pongan en contacto con la forma en la que los historiadores “hacen historia”.

La educación histórica considera como claves para su realización a los actores del aprendizaje. Bajo esta concepción, los estudiantes¹⁴; los profesores de historia y las prácticas docentes¹⁵ centradas en el aprendizaje de los sujetos organizados en comunidades, tienen un lugar privilegiado.

En síntesis, la educación histórica integra la mirada historiográfica con un fuerte componente de organización pedagógica, a partir de la aplicación de conceptos ordenadores que permiten sistematizar las evidencias de que disponen los alumnos para explicar los procesos históricos que estudian.

Siguiendo a Seixas y Peck (2008), los nuevos esfuerzos de la educación histórica implican, en primer lugar, contar con un modelo de *cognición histórica* sólido y basado en el empleo de conceptos organizativos y en las formas de investigación propias de la disciplina. Este modelo tiene que ser claro y comunicable y, al mismo tiempo, mantener abiertos los caminos hacia la complejidad que pueden aparecer más allá de cualquier algoritmo simplista.

Es importante insistir, una vez más, en que no se trata de dejar de lado el conocimiento sobre procesos, sino de la forma de abordar estos procesos. El conocimiento y el análisis de los procesos históricos es y debe ser una meta sustantiva del aprendizaje de la historia, dejar de lado el conocimiento de la historia para lograr su aprendizaje parece una idea ridícula. Nada más lejano de nuestras intenciones.

En el centro de esta propuesta está la distinción 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 su comprensión. Es decir, los conceptos de primer orden comprenden los procesos

¹⁴ Los estudiantes son concebidos como aprendices interesados que tienen un lugar protagónico en el “taller del historiador”.

¹⁵ Estas “buenas prácticas docentes de historia”, según las define el Centro Nacional para la Educación Histórica de Australia, implican procesos de formación docente que contemplen el conocimiento disciplinario y de los sujetos del aprendizaje; la pedagogía específica de la disciplina, así como la investigación para la innovación.

históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversos espacios sociales y que frecuentemente forman parte de índices más o menos extensos, ubicados en las historias generales comprendidas en lo que hoy conocemos como “Historia Universal” o “Historia Nacional”.

Además de los contenidos históricos concretos, los conceptos de primer orden se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento, tales como “Revolución”, “Estado”, “Rey”, “Independencia”, “Gobernante”. Para que uno de estos conceptos tenga connotaciones históricas, debe situarse en un contexto específico, es decir, en un tiempo y lugar, en un marco de referencia político y social. Así, al hablar de “Revolución” aludimos a un proceso político o económico en abstracto, pero cuando hablamos de “Revolución Francesa” nos referimos a este proceso histórico social acaecido en Francia a finales del siglo XVIII, muy distinto de aquel otro que podemos denominar “Revolución Mexicana”, es decir, el proceso histórico que tuvo lugar en territorio mexicano a principios del Siglo XX.

Estos conceptos históricos son construcciones que los científicos sociales han desarrollado a lo largo del tiempo, por tanto, se trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad social en sí misma. Ello implica que estos conceptos cambian en el tiempo. Otra cuestión que debe tomarse en cuenta es que estos conceptos - abstractos y complejos - requieren del docente la realización de estrategias que permitan a los estudiantes interpretar correctamente su significado.

Resumiendo, los conceptos de primer orden constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos. Estos conceptos son centrales para la educación histórica, ya que sin ellos no es posible aplicar a cabalidad esta propuesta.

Por otro lado, los conceptos históricos de segundo orden pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que

hacemos en historia” (LEE; ASHBY, 2000). Para Santisteban (2007), se trata de metaconceptos, es decir, conceptos de conceptos.

Los conceptos de segundo orden que integramos a nuestra propuesta son los siguientes: *tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía*.

Debido a la importancia de estos conceptos, ahondaremos en su explicación, no sólo para intentar clarificarlos, sino para ponerlos en relación con la educación formal.

Tiempo histórico

Sin duda, el concepto estelar “entre historiadores” es el de tiempo histórico, ya que sin él no es posible “historizar” (otorgarle densidad histórica) a ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podrían tener lugar (BLOCH, 1982).

Ahora bien, el tiempo histórico implica siempre una relación entre el espacio¹⁶ y el tiempo¹⁷, pues ambas dimensiones son indisociables. Y son estas coordenadas las que nos permiten *situar* un proceso determinado en la historia.

Cuando hablamos de procesos históricos implicamos también la participación de actores en función de sus necesidades, intereses y motivaciones. Obvio es señalar que en estos actores se concentra la dimensión humana de la historia y que sin ellos ninguna historia tendría lugar.

¹⁶ Aunque el espacio suele asociarse al lugar (espacio geográfico), en el que ocurre un proceso histórico, como dice Josep Fontana (2008), es más que esto, una dimensión compleja que involucra componentes simbólicos y socioculturales.

¹⁷ Como asegura Peter Lee (2005): “El tiempo en historia se mide a partir de un sistema convencional de datos que nos permiten ordenar eventos y procesos del pasado en términos de *secuencia y duración*”.

Bajo esta lógica, cuando hablamos de tiempo nos referimos a una serie de registros que nos permiten ubicar el momento en que inician y culminan determinados procesos, los contextos en los que se desarrollan, las épocas en las que tienen lugar, así como sus impactos en el mediano y largo plazo. En este sentido, las etapas no son estáticas ni preexistentes, sino que establecen en función de las preguntas que nos hemos planteado y las cuestiones que tratamos de explicar, además, generalmente no se refieren a momentos, sino a lapsos que pueden implicar relaciones causales dentro de las que suelen considerarse antecedentes y saldos de mediano plazo.

En el terreno educativo, es necesario considerar que aun cuando los niños más pequeños (no familiarizados con el uso de las mediciones convencionales o que no dominan el manejo del reloj) han internalizado sus estructuras temporales básicas, como día o noche; tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo de ir a la escuela y tiempo de estar en casa, etc. Pero, sin duda, requerirán esfuerzo y ejercicios sistemáticos para distinguir entre lo viejo y lo antiguo o para mensurar procesos de larga duración (LEE, 2005).

Posteriormente, podrán desarrollar algunas nociones históricas no intuitivas, como la idea de “época”, contexto histórico, coyuntura, etc., mismas que por su complejidad implican una abstracción mayor que el manejo del reloj, el conocimiento del calendario o la ordenación cronológica de los años, lustros, décadas y siglos.

El manejo de tiempo histórico tiene que ver con la realización de tareas complejas, como la de comprender un proceso social a la luz del tiempo histórico y no con tareas mecánicas, como la memorización de fechas y nombres.

Cambio y continuidad

El pasado, según Hobsbawm (2006), es un mundo para viajeros, pues implica un permanente encuentro con territorios desconocidos que se transforman constantemente. Justamente, esta idea del cambio le hace concebir al ave migratoria como una gran metáfora de la historia como una disciplina en búsqueda permanente de nuevos confines que explorar.

En este sentido, en las aulas es pertinente asociar la noción de tiempo histórico con la de cambio y continuidad formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?

Estas preguntas orientan la comprensión no sólo de los cambios, sino de sus ritmos y su direccionalidad, ya que los cambios pueden ocurrir en diversos sentidos. No sólo hay progreso, también existen la decadencia, el retroceso, la crisis, por sólo citar

algunos ejemplos. Comprender esto implica reconocer la complejidad de las transformaciones históricas.

Empatía

La empatía en historia se asocia al supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo 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. Ello no implica penetrar la mente de los otros, sino tener la capacidad de comprender contextos distintos de los nuestros que se produjeron en momentos diferentes.

Para retomar las palabras de Samuel Wineburg (2000) el viaje histórico es un viaje a un país extranjero y no a otro planeta. A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y, a partir de este análisis, explicarnos lo que las personas hicieron.

Causalidad

La idea de causalidad se asocia a la de cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el *continuum* de la vida cotidiana. No obstante, las causas desencadenantes de estos procesos no constituyen “eslabones” de “cadenas” de eventos lineales, sino que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea, para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento. Como dice Peter Lee “Nosotros seleccionamos como causas aquellos eventos que, ausentes en otros, desencadenan ciertos procesos”.LEE (2005, p. 50)

Por esta razón, es necesario distinguir las causas de fondo preexistentes, que si bien juegan un papel como antecedentes, no son, en estricto sentido, desencadenantes de procesos particulares.

Evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias)

Esta noción es clave, pues involucra la concepción de la historia como una disciplina que nos permite conocer el pasado a partir de evidencias materiales y registros de diversos tipos (fuentes históricas primarias), con independencia de las narraciones o recuentos que podemos encontrar en libros, enciclopedias, páginas de Internet y otras fuentes secundarias.

El análisis de fuentes primarias constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera. Las evidencias nos permiten formular preguntas y elaborar respuestas autónomas, así como debatir sobre la validez de las diversas interpretaciones y narraciones ya realizadas.

En el contexto educativo, el trabajo con fuentes primarias permite a los estudiantes formular hipótesis de manera autónoma y analizar distintas versiones de un mismo proceso, pero, sobre todo, tomar distancia de la idea de que la historia es un cúmulo de datos o de recuentos acabados que deben memorizarse sin cuestionamientos.

Relevancia histórica

El concepto de relevancia histórica implica preguntarnos ¿qué 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 esta cuestión, de manera sistemática, es necesario establecer criterios que nos permitan tomar decisiones fundadas. Según Seixas y Peck (2008, p. 3), es relevante:

- El evento/persona/proceso que tuvo *profundas* consecuencias, para *mucha* gente, durante un *largo periodo* de tiempo; y
- El evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que

permite develar pasajes que de otra manera permanecerían en zonas de penumbra o de franca invisibilidad. La relevancia de algún evento, proceso o personaje histórico puede definirse atendiendo a *alguno* de estos criterios y no necesariamente a *los dos*.

La relevancia permite reconocer a la vida cotidiana y la continuidad histórica, la historia local y regional, así como los procesos coyunturales o de corta duración como cuestiones dignas de ser estudiadas y reconocidas como objetos históricos susceptibles de investigación. También posibilita abordar movimientos derrotados o alternativos, o bien, aspectos que tradicionalmente fueron dejados de lado por las grandes “historias nacionales” o “universales”, que ya antes mencionamos.

En el aula, para aplicar el criterio de relevancia, es necesario realizar dos ejercicios previos. El primero es el conocimiento, a nivel de panorámica, de los procesos históricos que se desarrollaron a lo largo del periodo que se abordará en el curso. El segundo, con el acceso a fuentes primarias que permitan su estudio.

La panorámica, construida a partir de fuentes primarias, les permitirá reconocer coyunturas, identificar las etapas, las secuencias y el devenir de procesos y acontecimientos. Además, les permitirá aplicar conceptos de segundo orden para el análisis de evidencias históricas.

Una vez que los alumnos poseen esta mirada panorámica, es posible que apliquen el criterio de relevancia para discernir la importancia de un proceso histórico frente a muchos otros. Una hipótesis es que a partir de este ejercicio la historia oficial ya sea “nacional” o “universal” convivirá con historias locales o comunitarias.

Visto así, los contenidos a tratar dependen de los acuerdos alcanzados por los alumnos y sus maestros en la clase de historia y no de los criterios de un grupo ajeno a ellos, ya sea de funcionarios del gobierno federal o estatal, de académicos o de editores de libros de texto oficiales o privados. En el fondo lo que se pretende es otorgar a estudiantes y profesores el poder de decidir la historia que les importa estudiar abriendo así el camino para que penetre en las aulas la historia de lo humano, de lo profundamente humano a la que Bloch convocara hace ya más de un siglo.

Cabe preguntarse si perderá vigor el viejo índice preestablecido basado en los periodos clásicos por todos conocidos que la “Historia Universal” parida por occidente, eurocentrista y excluyente impuso al resto del mundo o si la historia oficial se debilitará frente a las historias de las comunidades indígenas o mestizas. Pero sobre todo si las perspectivas ejemplarizantes serán cuestionadas por historias alternativas hechas de matices, luces, sombras, dudas y presagios.

Los conceptos de segundo orden suministran las herramientas necesarias para hacer historia, para pensar históricamente, pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos.

El empleo de conceptos de segundo orden implica que en las aulas los estudiantes trabajarán con evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias) para:

- Reconocer a la historia como una disciplina que permite comprender procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales), así como sus relaciones con el presente;
- Formular interrogantes, plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente, empleando conceptos históricos de primer y segundo orden;
- Discernir de manera reflexiva la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos a partir de conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en comunidad;
- Debatir, a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos del pasado.

Además, esto nos lleva a otra idea clave: la *progresión* en el pensamiento histórico, en este sentido, Lee y Ashby (2000) y sus colegas británicos han mostrado cómo, a través de la aplicación de conceptos de segundo orden, los planteamientos de los estudiantes pueden ser cada vez más sofisticados y autónomos.

La educación histórica en la formación de docentes: enfoque, competencias y cursos

Tomando en cuenta lo antes dicho, y desde esta visión de la historia, es posible

trazar dos líneas de interés para la formación de docentes: una es la que tiene que ver con el conocimiento y el análisis de la historia de la educación y, en este marco, la historia de la profesión docente. La otra es la que se refiere a la enseñanza de la historia centrada en el aprendizaje de los sujetos, en el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

En cuanto a la primera cuestión, si hablamos de conciencia histórica en términos generales, podemos preguntarnos: ¿Es posible (y deseable) hablar de la conciencia histórica de un colectivo profesional en particular? Nos parece que sí, pues admitimos la necesidad de que los miembros de los colectivos profesionales y los profesionistas en lo individual, se asuman como sujetos históricos y desarrollen un compromiso ético con su desempeño profesional.

Ello a partir de dos niveles de reflexión histórica: ¿Cuál ha sido el proceso a través del que se ha constituido el colectivo al que pertenezco y cuál el de mi campo profesional? Estas cuestiones tienden puentes hacia los procesos históricos mediante los cuales un grupo (de frente a la sociedad) se ha configurado como un colectivo que ha desarrollado tanto saberes (tácitos y explícitos) como una cultura, una forma de significar y entender los comportamientos que lo caracterizan.

El segundo nivel, se refiere a la conciencia histórica y un comportamiento ético que modula el comportamiento de un sujeto histórico que incide en la construcción de la sociedad de la que forma parte, así como de aquella que legará a las generaciones del futuro.

Desde esta perspectiva, la actuación ética y consciente implica la toma de decisiones reflexivas y meditadas, a través de las cuales se actúa por convicción y con sentido, es decir, en libertad. Esto conlleva asumir la responsabilidad de los propios actos. Entendemos que quien actúa o es omiso de forma inconsciente también influye con su comportamiento en la sociedad y su grupo profesional, pero su intervención carece del indispensable componente de la responsabilidad y la libertad.

El otro elemento a tomarse en cuenta es el que tiene que ver con los conocimientos que poseen los docentes. En este sentido, Evans (1991, p. 64) reafirma los supuestos de Wineburg y Wilson respecto a que una sólida formación en la pedagogía de

la disciplina impacta en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos: “Wilson y Wineburg [...] han encontrado que el conocimiento histórico del maestro sobre la asignatura y su sabiduría práctica tienen un profundo impacto en lo que [...] enseñan y en la forma de hacerlo”.

Bajo esta lógica, es deseable que los futuros docentes tengan acceso al conocimiento profundo de la disciplina, es decir, a su epistemología, por lo cual es necesario que accedan a la historiografía contemporánea y sus debates teóricos. Al mismo tiempo que conocen la investigación sobre la forma en la que se aprende historia al tiempo que acceden al conocimiento reflexivo sobre la práctica docente.

Con estos elementos, es posible que los futuros docentes analicen los contenidos históricos de la educación básica, rompiendo con los viejos esquemas que los condenaron a ser simples reproductores de los discursos dominantes o de las corrientes en boga, constituyéndose así en sujetos comprometidos con las tareas que desempeñan.

Además, este conocimiento les abre perspectivas de desarrollo profesional que les permitirán enfrentar las sucesivas innovaciones en su campo de trabajo (como las que tienen que ver con futuras reformas curriculares), al tiempo que les posibilita continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional, ya sea por cuenta propia o mediante los programas de desarrollo profesional.

Como afirma Joan Pagès (2012, p. 101):

[...] la formación de docentes ha de centrarse en el análisis de la racionalidad que hay detrás del currículo, de los libros de texto, de los materiales y de la práctica docente. En la formación de los docentes es más importante [...] el estudio de lo que la historia es, que el contenido de temas históricos, es decir, el estudio de hechos y procesos sin saber cómo y por qué han sido contruidos. El aprendizaje de la epistemología permite al profesorado tomar decisiones sobre los contenidos históricos escolares de manera mucho más eficaz que si lo hace sólo a partir del conocimiento factual de determinados hechos, periodos o procesos.

El maestro de historia para el siglo XXI ya no requiere saber hasta el último detalle de todos los hechos históricos, ni ser un sujeto “obediente”, que simplemente ponga en práctica un programa de estudios (como un técnico de la enseñanza) o un profesor que,

desde posturas pedagógicas y/o didácticas ingenuas, pretenda enseñar lo que no sabe, es decir, la disciplina histórica que, como ya vimos, implica una forma de pensamiento y una toma de conciencia.

Los resultados de la investigación realizada por Wineburg (2001, p. 170) sugieren que, para los maestros, particularmente los noveles, “conocer las estructuras de las disciplinas que ellos enseñan es crítico para la enseñanza”. El investigador norteamericano concluye su reporte con las siguientes palabras:

Cuando uno no está familiarizado con las formas del conocimiento en disciplinas distintas sobre las que estudió, la información nueva se convierte en esclava de la vieja, y las creencias fundamentales no se alteran. Enseñar las formas del conocimiento abarca más que un curso de metodología. Crear en los prospectos de maestros una conciencia sobre las distintas formas del conocimiento está dentro de nuestra perspectiva (WINEBURG, 2001, p. 170).

Bajo ésta lógica, se definieron las siguientes competencias:

- Fundamentos conceptuales de la historia: asume a la historia como una forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, objetos de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación, a través de una aproximación al trabajo del historiador.
- Educación histórica en el aula: comprende que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de los alumnos a partir del trabajo con fuentes.
- Investigación para la innovación en la educación histórica.

A partir de la definición de las competencias precedentes, y bajo la lógica teórica definida en este artículo, fue posible diseñar los siguientes cursos en la línea histórica para la formación de docentes:

- El **Curso de historia de la educación en México**, 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. En este curso se abordarán preguntas o problemas de indagación y reflexión, tales como: ¿Qué es la historia? ¿Qué es la historia de la educación en México a principios del siglo XXI? En el entendido de que las aproximaciones a estas cuestiones, realizadas desde diversos

paradigmas historiográficos, tienden a mantenerse como espacios de discusión abiertos, sin posibilidades de cierre definitivo.

En otras palabras, el **Curso de historia de la educación en México** abordará la comprensión del pasado de los procesos educativos y sus complejas relaciones con el presente y el futuro.

- El segundo curso, **Educación histórica en el aula**, propiciará procesos formativos que le brindarán a los maestros y 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. También se problematizará la inclusión de la historia en la educación básica: ¿Se debe incluir el aprendizaje de la historia en la Educación Básica? ¿Para qué se enseña historia? ¿Qué historia situar en las aulas y con qué propósitos?
- El tercer curso, **Educación histórica en diversos contextos**, implicará 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 cinematográficas. También se busca generar la valoración del patrimonio histórico y cultural y visibilizar la relevancia de generar experiencias didácticas innovadoras y creativas que permitan conocer el patrimonio y potenciar su conocimiento para la educación histórica.

Palabras finales

Tal como hemos intentado demostrar a lo largo de este artículo, en la propuesta de que aquí fundamentamos, se han retomado algunos debates teóricos pertinentes a ella para sustentar 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 en la construcción y reconstrucción permanente de la disciplina a la que consagran sus vidas profesionales, también las aportaciones de quienes, desde la investigación educativa, la psicología, la pedagogía y la práctica educativa, han transformado el rostro de Clío en las aulas.

Partir de esta problematización implica asumir la capacidad de los sujetos que enseñan y aprenden para definir sus propias agendas curriculares en función de sus contextos socioculturales, sus necesidades formativas y sus intereses.

Encaramos el problema de la diversidad a través de ejercicios de pertinencia que reconocen el derecho de los estudiantes y los maestros de las escuelas normales de incluir sus propias historias y no sólo las que se deciden desde los núcleos burocráticos, intelectuales o políticos del país. Frente a los rígidos programas del pasado, basados en índices más o menos exhaustivos de la historia “nacional” o “Universal”, la educación histórica que hoy se estudia en las escuelas normales permite incluir otras historias escasamente abordadas en el pasado. Nos referimos a las historias de los pueblos indígenas, los maestros y maestras, las mujeres, los niños y niñas, la relación entre los maestros y el Estado, entre el centro del país y la periferia, así como la amplia gama de tópicos que son relevantes para las comunidades normalistas.

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, para 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.

Referencias

ALVARADO, L. **La polémica sobre la Universidad en el Siglo XIX en México**. México, UNAM. 2009.

ARTEAGA, B.; CAMARGO, S. El modelo para el aprendizaje de la historia en el proyecto SEC21. **Cognición**, número 19, 2009. La Paz: FLEAD.

http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=243
(consulta:10 de octubre 2014).

ARTEAGA, B.; CAMARGO, S. ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Volumen 2012, número 11, Diciembre 2012. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, pp. 99-112.

BELL, J & MC COLLUM, D. **A Study of the Attainments of Pupils in United States History**; *Journal of Educational Psychology*, 8. 1917.

BLOCH, M. **Introducción a la historia**. México: FCE, 1982.

BURKE, P. **La revolución historiográfica francesa**. La escuela de los Annales: 1929-1989, Barcelona: Gedisa, 1990.

CHINCHILLA, P.; BARRAZA, C. Enseñanza de la historia e identidad, en: PRIETO Carlos (coord.), **Bicentenarios de independencia en América Latina. Construir el presente y el futuro**, Santiago de Chile: Universidad Pontificia Comillas-Fundación superación de la pobreza, p. 11- 37. 2011.

EVANS, Richard. Concepciones del maestro sobre la historia. **Boletín de didáctica de las ciencias sociales**. Núms. 3 y 4, 1991, Barcelona: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales, pp. 65 – 90.

EVANS, R. J. **In defense of History**, Nueva York: Norton. 2000.

FEBVRE, L. **Combates por la historia**. Barcelona: Ariel. 1975.

FONTANA, J. **¿Para qué sirve la historia?** Material inédito. 2008.

LAMONEDA, M. La historia en los libros de texto. **Memoria del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación**. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, p. 49 – 65. 2001.

LEE, P. **Putting Principles into Practice: Understanding History**. Washington: The National Academie Press. 2005.

LEE, P.; ASHBY, R. Progression in Historical Understanding among students ages 7 – 14. En: STEARNS, P. et al. **Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives**. Nueva York: NYU Press, p. 199 – 222. 2000.

OSBORNE, Ken. **"To the Past': Why We Need to Teach and Study History"** In *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, edited by Ruth W. Sandwell, 103-131. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

PAGÈS, J. La mirada externa. Análisis y reflexiones, en: LATAPÍ, Paulina, SOMOHANO, Lourdes y MIRÓ, Maribel (coords): **Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos**. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, p. 95 – 106. 2012.

PLÁ, S. **Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato**. México: Plaza y Valdés. 2005.

SÁNCHEZ QUINTANAR, A. **Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México**. México: UNAM. 2006.

SANTISTEBAN, A. Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. **Enseñanza de las ciencias sociales**, 2007, Número 6, Barcelona: Universidad de Barcelona, p. 19 – 30. 2006.

SEIXAS, P. **Theorizing historical consciousness**, Toronto: University of Toronto Press. 2005.

SEIXAS, P.; PECK, K. Benchmarcks of historical thinking. First stops. **Canadian Journal of Education**, número 31, volumen 4, p. 1015 – 1038, 2008. <http://www.csse-scee.ca/CJE/> (consulta: 11 de octubre 2014).

VÁZQUEZ, J. **Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica**. México: SEP. 2011

WILENTZ, S. "The Past Is Not a Process", *New York Times*, 20 de abril de 1997

WINEBURG, S. **Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past**. Chicago: Temple University Press. 2001.

ZEA, L. **El positivismo en México**. Nacimiento, apogeo y decadencia. México: FCE. 1975.

Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica
Belinda Arteaga, Siddharta Camargo

Recebido em 09/04/2014
Aprovado em 15/12/2014

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica

Belinda Arteaga, Siddharta Camargo

Programa de Pós-Graduação em História - PPGH

Revista Tempo e Argumento

Volume 06 - Número 13 - Ano 2014

tempoeargumento@gmail.com