



Archivo fotográfico CCH

---

# La narratividad en la enseñanza de la Historia

---

**Ohtli Lisardo Enríquez González**

## **Síntesis curricular**

Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana, Maestro en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Se ha desempeñado como profesor en los niveles de Educación Básica, Media Superior y Licenciatura. Ha escrito diversos artículos sobre historia cultural en el Estado de Veracruz.

## **Resumen**

El presente escrito aspira a concientizar al lector sobre la necesidad de replantear la enseñanza de la Historia en Educación Media Superior a partir de las formas narrativas identificadas por el historiador norteamericano Hayden White en el discurso historiográfico del siglo XIX. Dicha alternativa pretende auxiliar el trabajo en el aula centrándose en la labor docente y su reflexión sobre la significación de la Historia.

Recibido: 20-abril-2014

Aprobado: 26-mayo-2014

---

**Palabras clave:** Historia, enseñanza, narrativa, trama.

**Abstract**

In this writing is intended to raise awareness the reader on the need to restate the History education in High School from the narrative forms identified by the North American Hayden White in the historiography dicourse of the XIXth century. The above mentioned alternative tries to help the work in the classroom centring on the teaching work and its reflection on the signicance of the History.

**Keywords:** History, Teaching, narrative, plot.



**A contracorriente**

La asignatura de Historia en Educación Básica y Media Superior es un área de conocimiento relegada curricularmente y en ciertos casos, hasta despreciada. Quizás el poco pragmatismo aparente le resta validez, no sólo como parte de un imaginario colectivo, sino en los mismos planes y programas nacionales que gradualmente parecen desplazar su interés. Actualmente priva el desarrollo de competencias tan necesarias para la reproducción de un esquema capitalista ávido de mano de obra sumida en un sinsentido de las cosas, en un desconocimiento hasta de la propia existencia humana. Como analiza Francois Audigier (2002), hoy en día se vive un inquietante y lento desinterés por estudiar la historia, con lo cual poco a poco parecen abandonarse las conciencias de los hombres.

En este contexto la enseñanza de la historia cobra vital trascendencia, pues es un conocimiento científico que, a partir de su incesante y acuciosa investigación, otorga una identidad a los pueblos en este complejo proceso de mundialización –mejor dicho *Americanización*- y mantiene vigente una memoria colectiva de los acontecimientos, procesos y actores sociales que definen el presente de nuestros Estados-nación.

Independientemente de los obstáculos impuestos por el entorno económico y político, la limitada preparación de los profesionales de la educación a cargo de la impartición de esta asignatura se ha convertido en uno de los principales impedimentos por el cual el conocimiento del pasado se subestima. Así, los profesores deben centrar la atención en las formas de enseñar historia, problema inherente a la comprensión, gusto y revaloración de este conocimiento por parte de los estudiantes, futuros ciudadanos. Como bien señala Joaquín Prats (2000), hay dos tipos de problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la historia: por un lado se encuentran los factores contextuales como la visión social de la historia, los objetos his-

---

tóricos tradicionales, la organización de temas, recursos historiográficos, currículo, utilización política y formación del profesorado. Por otro lado se encuentran los elementos ligados a la propia naturaleza de la historia, a saber: información abstracta, relativismo conceptual, cronología, causalidad, hermenéutica de hechos, etcétera.

La propuesta de Prats consiste en abandonar los modelos clásicos de trabajo e innovar la didáctica. Sin embargo, el principal reto será incorporar en los planes y programas los aspectos propios ligados a la naturaleza de la historia, mismos que han sido soslayados en relación con el mismo niño y joven en formación. Sin embargo, pareciera que en los últimos años sólo se ha realizado un desplazamiento en los métodos. De la técnica memorística en la que se transmiten unidireccionalmente verdades absolutas a un esquema cuya principal distinción es la amplia gama de estrategias para la representación de información (esencialmente mapas cognitivos), la consulta de fuentes de primera mano y escenificaciones que reproducen los contenidos del programa.

Una propuesta para motivar en el estudiante (particularmente de Educación Media Superior) el desarrollo de un pensamiento histórico capaz de explicar el comportamiento humano en el tiempo y fomentar en él una conciencia de sí mismo y su sociedad es el enfoque narrativo en la enseñanza de la historia. En la educación contemporánea es indiscu-

tible el empleo de medios electrónicos, el trabajo por proyectos y la resolución de problemas de forma colaborativa para lograr los objetivos curriculares. En fin, es menester desplegar las competencias para la vida, centradas en la construcción de los aprendizajes por parte del alumno y proscribiendo la presencia del docente. Con el enfoque narrativo se afirma su carácter irremplazable, más allá de su máscara de orientador o facilitador de procesos. Ahora más que nunca debe comprometerse y responsabilizarse de su papel como mediador entre experiencias de un mundo a familiarizar y seres humanos en formación. Por otro lado se aspira a fomentar el desarrollo de la redacción en los alumnos, operación que implica la puesta en marcha de una serie de habilidades de procesamiento de información. Así, los estudiantes serán los autores de sus propias narraciones históricas.

### **Narración y comprensión de la realidad**

A partir de la década de 1970 surgió una preocupación por la forma de narrar las historias, su principal influencia provino del giro lingüístico aplicado a la historiografía: *Giro historiográfico* según Alfonso Mendiola (2000). Dicha tendencia se preocupa por crear narraciones creíbles que demuestren las características con las que fue elaborado el relato, haciendo evidente el lugar de su producción. Este enfoque formalista plantea el problema del lenguaje, deja



Archivo fotográfico CCH

atrás el descubrimiento de lo ocurrido (y por ende verdadero) para dar paso a su reconstrucción. Recrea un posible pasado y configura una imagen a partir de la estructuración del cuadro coherente de las secuencias del pasado por medio del análisis a las fuentes. Al repensar el pasado, éste comúnmente es orientado hacia una determinada perspectiva y bajo un interés particular (consciente o no). De tal suerte, la tarea del profesor es relacionar al estudiante con todo ese conjunto de acontecimientos y procesos para encontrar su similitud desde un cierto tipo de relato. Precisamente el sentido determinará el tipo de historia que se quiere externalar, lo cual se logra a partir de la traza con que se elaborará el relato. Siguiendo al norteamericano Hayden White, el relato histórico necesariamente posee un tipo de ficción para hacer asimilable un acontecimiento pretérito y, además, con un significado concebible. De esta manera se puede tramar

un acontecimiento de diversas maneras sin afectar la estructura cronológica con base en variaciones y mezclas dentro de la narración.

Para White (1994, p. 11) “ha habido un rechazo para considerar a las narraciones históricas con lo que son más de manera manifiesta: ficciones verbales cuyo contenido es tanto inventado como encontrado, y cuyas formas tienen más en común con sus contrapartes en la literatura que con las de la ciencia”. Desde esta perspectiva, en la reconstrucción histórica va implícito el uso de la imaginación para dar significado a los documentos, la narración histórica contiene tintes literarios, mezcla de imaginación y memoria. Con esto tenemos que el pasado histórico cambia, de acuerdo al análisis del pensamiento que siempre es alegórico en relación con el discurso que utiliza. En la historia narrativa es necesario organizar los acontecimientos y estructurarlos en una trama específica para su comprensión, según la forma en que se quiera contar la historia y el significado que se pretenda hacer llegar al interlocutor. La preocupación central recae en aumentar nuestra comprensión del ser, su contexto y sus circunstancias en el tiempo.

Partiendo de este presupuesto, el carácter narrativo en la enseñanza busca la asimilación sencilla de la realidad (en su indisociable relación presente-pasado-presente) por figuras o alegorías. Imágenes elaboradas sobre la base de metáforas que tienen como fin sig-

---

nificar de forma diferente (simbólica) a la enunciación común de palabras. Esta forma de comprensión traslada el significado de un discurso hacia el referente cultural del pensamiento, social o individual. Con ello, lo expresado se basa en lo interpretado por un efecto de familiarización inmerso en los símbolos. Estas figuras conducen a verdades o falsedades acerca del mundo de manera muy parecida a como lo hace el lenguaje más común, aunque el cuerpo del mensaje se organice bajo un esquema en apariencia más excéntrico. Aspecto prejuiciado por la perspectiva positivista, la cual ve con desencanto el empleo de un relato figurativo como producto de un trabajo científico.

Al respecto, Hayden White (1992, p. 63) menciona, “en la medida que la narrativa histórica dota a conjuntos de acontecimientos reales del tipo de significados que por lo demás sólo se halla en el mito y la literatura, está justificado considerarla como un producto de *allegoresis*”. La *allegoresis* refuerza la asimilación del discurso histórico pues proporciona un referente único de la cultura que llega directo al pensamiento. De este modo, estas alegorías son verdaderas y relativas a hechos reales, producto de un juicio, no de una conclusión. Principalmente por la caracterización de los hechos reales que, de acuerdo con nuestro código cultural, son entendidos dentro los géneros de figuración literaria, pero bajo el carácter de hechos históricos.

La narrativa tiene en la trama su

mayor virtud, pues se estructura mediante la selección y eliminación de dispositivos, ya sean temporales o espaciales. Las narraciones inician y concluyen, poseen un cierre que en su conjunto se comprende gracias a la llamada repetición. Mecanismo mediante el cual el final se entiende en la globalidad de los episodios. El análisis trenza la imaginación y la memoria, propiciando el tránsito de la intratemporalidad a la historicidad. Un rechazo a la validez de esta prefabricación es traducible como una negación al significado de la historicidad de las sociedades. Esta inicia cuando, parafraseando a Paul Ricoeur, se reconoce la temporalidad más allá de la serialidad en relatos vividos que funcionan como inauguraciones, transiciones y conclusiones de procesos con significado por su estructura en tramas.

¿De qué otro modo puede ser representada la experiencia humana de la historicidad sino es por la forma narrativa? Aquí se describe literalmente lo sucedido y sugiere figurativamente que estos acontecimientos tienen tanto orden como sentido. Representa la realidad como es entendida y se evoca, en vez de calcularla obtusamente. Toma como referente último al tiempo hablando indirectamente de él, al igual que otros tipos de relatos que se ocupan de las acciones humanas en el tiempo. Por defecto los mismos acontecimientos históricos son simbólicos, porque los actores sociales buscan, de forma más o menos autoconsciente, dotar al mundo que habi-

---

tan de símbolos y significados. En sus acciones ya va encarnada la palabra, la compleja labor del docente-historiador reside en representarla.

### **La enseñanza de la Historia en Educación Media Superior mediante figuras narrativas.**

La narrativa histórica adopta un carácter dinámico y fluido que no se limita a reducir o determinar causas, pues expande los distintos puntos de vista a una forma de representación. Hace más inteligibles procesos complejos considerando a diversos actores sociales en un contexto determinado y reconstruyendo posibles pasados con ayuda de la imaginación. La que de facto ya es imbuida por el profesor y se expande por increíbles rumbos en el estudiante interlocutor. El joven alumno de Educación Media Superior ya posee las habilidades cognitivas, conoce las convenciones sociales básicas y cuenta con un criterio de sí mismo y el mundo. Por consiguiente, consideramos es capaz de identificar la trama que subyace en un discurso histórico. De acuerdo con el provocador texto *Metahistoria*, publicado por el norteamericano Hayden White en 1973, un relato histórico puede tramarse como romance, tragedia, comedia o sátira, aunque también pueden existir otros como la épica. Esto lo observa al realizar un estudio sobre los discursos historiográficos del siglo XIX y de ninguna manera lo propone para la comprensión del siglo XX o con fines

didácticos. La intención de este trabajo es plantear el empleo de estos géneros literarios como una forma de trabajar la comprensión del pasado mediante la escritura de esos relatos y su oralidad. A continuación se presentan las características generales de cada relato.

Siguiendo la visión expuesta en *Metahistoria*, “el romance es fundamentalmente un drama de autoidentificación simbolizado por la trascendencia del héroe del mundo de la experiencia, su victoria sobre éste y su liberación final de ese mundo” (White, 1992, p. 20). Entendido así el pasado, el personaje central es artífice de su éxito sobre las contingencias que el marco contextual impone sobre sí y las trasciende. Es autorreflexivo y dueño de sus actos, germen de transformaciones revolucionarias.

Por otro lado, “la sátira es un drama de desgarramiento, un drama dominado por el temor de que finalmente el hombre sea el prisionero del mundo antes que su amo.” (White, 1992, p. 20). En completa oposición al romance, la sátira evidencia la finitud del hombre y restringe la ilusión, asume en forma irónica que las cosas son así, exhibiendo la mediocridad de la existencia humana. Es una derrota absoluta.

En cuanto a la comedia, “se mantiene la esperanza de un triunfo provisional del hombre sobre su mundo por medio de la perspectiva de ocasionales reconciliaciones festivas de las fuerzas en juego en los mundos social y natural.” (White, 1992, p. 20). A partir de tal



---

referencia, estos escritos hablan sobre la transformación en pequeñas coyunturas. Fugaces acontecimientos a la luz de los cuales la sociedad se reconcilia entres sí, a pesar de las diferencias, intereses y proyectos. Al final, la bondad del hombre prevalece. Pero como el devenir se mantiene en constante tensión, la victoria es episódica, parcial, de bajo impacto.

### **Finalmente, en la tragedia**

“Hay intimaciones de estados de división entre hombres más terribles que el que incitó el *agón* trágico al comienzo del drama. Sin embargo, la caída del protagonista y la conmoción del mundo en que habita que ocurren al final de la obra trágica no son vistas como totalmente amenazantes para quienes sobreviven a la prueba agónica. Para los espectadores de la contienda ha habido una ganancia de conciencia.” (White, 1992, p. 20)

El consuelo que otorga el relato trágico recae en mostrar al hombre esforzado que entregó hasta el último aliento por lograr su objetivo. Una cálida resignación ante las posibilidades que el mundo ofrece, demarcando claramente límites estructurales que no nos son ajenos. No es un completo fracaso, es una toma de conciencia sobre las áreas de oportunidad del actor social.

Inicialmente se propone que el docente sea quien realice esta actividad para ejemplificar a los alumnos la forma de crear una narración histórica y poste-

riormente ellos realicen tal actividad reflexiva. Para cumplirlo se deben tramar los contenidos históricos según algún género narrativo de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Identificar un problema contemporáneo que se relacione directamente con la cotidianidad del estudiante.
- Realizar una investigación seria en libros especializados y fuentes de primera mano sobre los personajes principales y sus acciones durante el periodo estudiado, además de caracterizar la vida de la época, usos y costumbres.
- Valorar y establecer los acontecimientos centrales a destacar, sus variables, interrelación, su desarrollo y consecuencias.
- Formular y comprobar hipótesis sobre las causas y conexiones de los hechos históricos con las esferas económica, política, social, cultural, etcétera en periodos de tiempo determinados.
- Elegir de forma consciente y justificada una trama para estructurar y significar el relato. Originalmente se propone el empleo de las tramas identificadas por White según la adecuación que se pueda dar a los hechos y personajes de un periodo particular.
- Contar (de forma oral o escrita) la experiencia del pasado bajo un hilo conductor.

---

Finalmente, se espera que sea el mismo alumno quien pueda tramar esa realidad de forma colectiva o individual. Al lograr explicar el devenir de un actor social en un contexto determinado, la comprensión del pasado puede ser más profunda. Sobre todo porque al momento en que el estudiante redacte una narración histórica desarrollará su capacidad de ubicarse espacialmente, organizar el tiempo, establecer inferencias deductivas e inductivas, analogías entre su cultura presente y occidental con respecto al sistema de valores, costumbres y tradiciones de otras sociedades. De igual forma se abre un espacio para la abstracción de los comportamientos y formas de pensar del ser humano en el tiempo, independientemente del mismo ejercicio de redacción que implica el correcto uso de la gramática y ortografía. ¿Cómo realizar esta operación declarativa y simbólica a la vez? Un ejemplo puede aclarar el panorama.

Un personaje enigmático en la historia y cultura popular mexicana contemporánea es Emiliano Zapata. En gran parte la imagen que se tiene de él fue creada por el clásico de la historiografía mexicana *Zapata y la Revolución mexicana*, de John Womack (2004). Siguiendo el modelo propuesto por White, en esta obra se puede encontrar el desarrollo de una trama trágica. La narración presenta una serie de gloriosas batallas, sitios y personajes ilustres con apariencia fatal que provocan compasión y espanto, llevando al lector a considerar el

enigma del destino humano. La pugna entre libertad y necesidad termina generalmente en un desenlace funesto. Promesas incumplidas, logros militares al interior del Estado de Morelos, entradas triunfales a la Ciudad de México, amargas derrotas, acuerdos fallidos, trampas, peligrosas relaciones políticas y, en el clímax del relato mismo, una traición y la muerte del héroe son los principales elementos. Como resultado, el escenario permanece dolorosamente estático, como si no hubiera pasado nada. El saldo final: miles de muertos, propiedades perdidas y el rezago del paraje mexicano ante la acelerada urbanización y modernización, a la cual los campesinos morelenses, como muchos otros en el país, se resisten.

La forma en que es caracterizado Zapata para la tragedia es la de un hombre duro, antipático, taciturno, desconfiado y de carácter fuerte, pero leal a sus firmes principios. Inquebrantable hasta su misma muerte, su legado es posterior. Hoy Zapata se mantiene como símbolo de lucha contra las injusticias estatales y liberales, defensor de las causas marginales e indígenas en particular. La trama en este caso sirve para representar una vida, una lucha ante la tiranía inserta en un proceso de transformación mundial. El estudiante debe ejercitar este análisis y atreverse a plasmar su visión y sentido común entendiendo la naturaleza de las instituciones, los grupos y sus mentalidades, sustituyendo el sentido oficialista por su propio sentido.



---

Como se puede observar, la historia adquiere un carácter ciceroniano como maestra de la vida, regresando a su génesis existencial. No como la historia de bronce cuestionada por Luis González (1994) en la que se emulen las acciones de seres supremos o sea un discurso al servicio del gobierno. Más allá del embellecimiento artístico y el empleo de seductoras analogías, la trama pretende ser un vehículo para comprender un estado de cosas y caracterizar de forma humana una realidad que desde un pupitre, con una serie de necesidades y preocupaciones, parece tan lejana y extraña.

### **La enseñanza de la historia replanteada desde sí misma.**

Lo expuesto es sólo un somero acercamiento a la labor del docente de la asignatura de Historia y una forma de superar los retos de un mundo cambiante expuesto a los embates de la economía de mercado y la masificación de la información. La reflexión sigue en proceso, pues ningún modelo es universal y depende del contexto en el cual se sitúe la enseñanza. Lo invariable recae en el amor e interés por el pasado propio que la historia dimensiona. Para que el adolescente y joven encuentre atractivo el estudio del pasado, deben ser primero los profesores quienes modifiquen su concepción de la disciplina histórica y sus variantes, más allá de fechas y nombres impasibles. Esto se cumplirá cuando la didáctica de la historia mantenga de forma constante la



Archivo fotográfico CCH

reflexión y el debate sobre la epistemología de la Historia y se tome conciencia de los paradigmas historiográficos subyacentes en la enseñanza y el aprendizaje de este conocimiento.

Por otro lado es necesario resaltar cómo a partir del lenguaje reconstruimos la ubicación de uno de los posibles pasados que denominamos hecho histórico. Retomando la postura de Michel de Certeau (1995), la exposición de lo real no debe constituirse en una especie de Secreto Divino limitado a la narratividad de unos cuantos que poseen tal revelación. Por tanto, el enfoque constructivista tan perseguido no se verá reflejado propiamente en la disposición del aula, los compañeros de trabajo o las estrategias procedimentales, sino en la reformulación y resignificación de los contenidos propios a analizar. Incorporando en ellos un sentido consciente y explícito que otorgue el andamiaje



Archivo fotográfico CCH

necesario para caracterizar problemas, estructuras, ciclos o acontecimientos en relación con nuestro hacer presente y cotidiano. Por otro lado, al reconstruir el relato histórico debe explicitarse la posición que uno sostiene, dando un tono objetivo al hecho planteado. Esta no pretende ser una crónica habitual y el profesor no debe reducirse a una especie de cuenta-cuentos. Sin duda esta propuesta implica un gran rigor científico e investigativo, literario y de reflexión intelectual.

El ser humano es un narrador nato y a partir del relato ha transmitido generacionalmente los rasgos estructurales de su sociedad y los modos en que la concibe. En las últimas décadas la verbalización de la realidad ha reñido con la cultura de la imagen, la cual se consagra como referente de verdad gracias al incesante bombardeo mediático. La seducción del presentismo, del aquí y aho-

ra, nos aleja de la necesaria comprensión del pasado. La construcción de cadenas causales y procesos multifactoriales pierden valor frente a una yuxtaposición de datos que economizan los procesos de pensamiento. Frente a este escenario, se pretende recuperar el carácter narrativo de la sociedad para estimular un proceso reflexivo en los estudiantes, asimilando el devenir colectivo como producto de las motivaciones humanas. La representación histórica así entendida, se apoya en el carácter literario que permite la apropiación del otro en un mundo que ya no existe, pero que de algún modo pervive en nosotros. Los símbolos que se hallen en un género de ficción crean un sentido diferente, pero paralelo del discurso declarativo.

Al construir un relato histórico bajo esta propuesta, el cómo es necesariamente antecedido por el por qué y el para qué mediante un riguroso proceso de selección de la información e identificación de valores que antepongan la libertad, la justicia, la democracia y la inclusión sobre los valores instrumentales. Como se ha mencionado, la narración distingue la experiencia humana y su historicidad. Siguiendo la tesis central de *Tiempo y Narración* propuesta por Paul Ricoeur y expresada por Luis Vergara, “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo y la narración alcanza su plena significación al constituirse en una condición de la existencia temporal” (Vergara, 2006, p. 41). Por eso esta forma de

---

enseñanza globalmente representa un tiempo histórico donde el acto pretérito, la palabra y la comprensión son uno mismo.

## REFERENCIAS:

- Audigier, F. (2002), Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación* [en línea] 1, p. 3-16. Recuperado junio 15, 2015 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500407>
- Burke, P. (1993), Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En Burke, P. (Ed.) *Formas de hacer la historia*, Madrid, Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (1995), Historia, ciencia y ficción. En Chinchilla, P. *Historia y Psicoanálisis*, México, Universidad Iberoamericana.
- González, L. (1994), De la múltiple utilización de la historia. En Pereyra, C. (Ed.), *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI.
- Mendiola, A. (2000), El giro historiográfico: La observación de observaciones del pasado. En *Historia y Grafía*, Núm. 15, México, Universidad Iberoamericana.
- Pagès, J. (2003, octubre), Ciudadanía y enseñanza de la historia. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1 (1), pp. 11-42. Recuperado junio 10, 2015 de: <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>
- Prats, J. (2000), Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. En *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. 5(1) Recuperado mayo 28, 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200505>
- Vergara, L. (2006), *Paul Ricoeur para historiadores*, México, Universidad Iberoamericana-Plaza y Valdés editores.
- White, H. (1992), *El contenido de la forma*, Barcelona, Paidós.
- White, H. (1992), *Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (1994), El texto historiográfico como artefacto literario. En *Historia y Grafía*, Núm 2, México, Universidad Iberoamericana.
- Womack, J. (2004) *Zapata y la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI.



Pieza Centro Cultural Tlatelolco