



La enseñanza de la historia en la formación de sujetos críticos

Lilly Darinka Ramos Arciniega

Síntesis curricular

Pasante en psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, cursa la licenciatura en historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Colaboró como coautora en un capítulo del libro *Alimentación en México, ensayos de antropología e historia* y obtuvo el segundo lugar en el concurso de reseñas de la Revista *Cuicuilco*.

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la potencialidad de la historia para desarrollar el pensamiento crítico en los jóvenes y repensar el papel del profesor como constructor de experiencias de aprendizaje que lo posibiliten. Se incluyen algunas recomendaciones para generar espacios de diálogo y ciertos recursos que pueden ser utilizados en clase.

Palabras clave: Pensamiento crítico, didáctica de la historia, conciencia histórica, comunidad de conocimiento.

Recibido: 28-09-2015
Aprobado: 20-10-2015

Abstract: This article aims to reflect on the potentiality of History to help young people to develop a critical thinking. It also explores the role of history teacher in this issue. The text includes some advices to build spaces for dialogue and certain resources that can be used in class.

Key words: Critical thinking, didactics of history, historical conscious, knowledge community.



En su ejercicio tradicional, tanto docentes como alumnos han desempeñado un papel pasivo: uno da, el otro recibe. Cierta tipo de conocimiento, el fáctico, seguro, cierto, coherente e indiscutible, se colocó en la posición estelar. Se privilegió su transmisión unilateral sobre el establecimiento de relaciones sociales que permitieran su construcción. Aún en nuestros días, este conocimiento se intercambia como si fuera una mercancía, una elaborada en una fábrica extranjera que poco tiene que ver con uno mismo.

Una de las principales tareas del docente como formador de pensadores críticos es dar cuenta de la historicidad del conocimiento y su transmisión, abrir el razonamiento más allá de los contenidos acumulados que lo condicionan, trascender lo dado y lo sabido. Siguiendo a Zemelman (2006), se trata de transitar de una consciencia teórica en la que la realidad aparece como un todo organizado, definido y sistemático, a una consciencia histórico-crítica en la que se abre hacia lo productivo. Es decir, pasar de la acumulación de enunciados sobre la realidad a la reflexión y articulación de realidad.

Lo diverso, el cambio y el conflicto son elementos que están siempre presentes en el movimiento histórico. Por tal motivo, la historia dentro del currículo escolar tiene un gran potencial para generar una consciencia de lo concreto y provisional de la experiencia y del conocimiento que se desprende de ella, al mismo tiempo que nos invita a reelaborar nuestra relación con la temporalidad.

El tiempo histórico es diferente al de la física clásica, no es un tiempo lineal encaminado hacia un sentido único y progresivo. Por el contrario, es uno en el que presente, pasado y futuro forman parte de una unidad. Para explicar mejor esta idea, puede ser de utilidad el concepto de “vida histórica” que propone José Luis Romero. La vida histórica no se constituye con la mera determinación del pasado, responde a lo vivido, lo viviente y lo por vivirse, lo que transcurre y cambia en esa temporalidad (Romero, 2008).

En síntesis, la tarea principal consiste en marchar de lo empírico a lo problemático y de lo problemático a una articulación posible de relaciones que per-

mitan responder a una realidad que está muy lejos de agotarse (Gómez, 2006). El acto de conocer implica pasado, presente y futuro: un pasado que nos da ciertas pistas, un presente que nos invita a plantearnos interrogantes y un futuro impredecible que se nos presenta como deseo y posibilidad.

El papel del profesor

Dentro de este marco, el profesor de historia tiene una responsabilidad sumamente importante. Su tarea consiste en mucho más que transmitir información a los estudiantes. Debe ser capaz de construir experiencias de aprendizaje dentro del aula y tomar conciencia de la ineludible dimensión política de su quehacer.

En este punto es necesario reconocer los factores sociales que dificultan que esto se consiga. La docencia es una actividad que no goza de elevado prestigio social, sobre todo la que se desempeña en los niveles básico y medio; las condiciones de trabajo son precarias y, tanto en el sector público como en el privado, los sueldos son bajos. Todo esto hace que el profesor mismo subestime la importancia de su trabajo.

El profesor necesita combatir las preconcepciones que tiene de su propia labor. La autorreflexión es un hábito fundamental para todo docente que quiera potenciar el pensamiento crítico en sus alumnos. Debe ser capaz de autocriticar sus valores, prejuicios, intereses, desempeño profesional y motivación. No pue-

de esperar que sus alumnos sean críticos cuando él mismo no lo está siendo.

De la misma forma, el docente debe volverse un investigador de la experiencia cotidiana en clase. Si bien hay especialistas que han estudiado la didáctica de la historia desde perspectivas tan distintas como la historiográfica, psicopedagógica y etnológica (Plá, 2014), lo cierto es que muchas veces están desvinculadas de la práctica docente concreta y aparecen como contribuciones aisladas.

No es necesario pertenecer a una institución para realizar investigación. Un ejemplo de cómo los docentes pueden ser activos investigadores de su propio trabajo, es el de la Red del Profesorado Investigador en Finlandia. Este grupo de trabajo busca que los profesores construyan su propia teoría docente sobre la práctica. Está compuesto por docentes de diversas escuelas que discuten y comparten entre iguales su experiencia en el aula (Husso, Korpinen, y Asunta, 2014).

Diseñar un curso

Al diseñar un curso de historia el profesor debe tomar ciertas decisiones importantes: plantear objetivos, definir recursos y establecer criterios de evaluación. Siguiendo la misma lógica, estos deben ser pensados como parámetros flexibles, provisionales y falibles, que deberán enriquecerse a partir de la experiencia concreta en clase y la interacción con los estudiantes. Considero que existen cuatro cuestiones principales que el profesor de

historia debe resolver cuando se propone diseñar un curso.

La primera se relaciona con el balance entre contenidos y procesos. Si bien es importante que los estudiantes conozcan lo que otros han concluido acerca del devenir histórico, también necesitan desarrollar su propia capacidad para elaborar conclusiones. Información y formación mantienen una relación dialéctica en la que ninguna está sobre la otra, pues ambas se construyen en un ir y venir (Gershon, 2014).

En segundo lugar, es necesario plantearse la lógica a partir de la cual se estructurará del curso, si esta será temática o cronológica. Ambos enfoques tienen sus ventajas. El enfoque temático funciona muy bien para desarrollar la capacidad de establecer relaciones comparativas y mejorar la comprensión de procesos de larga duración. Por su parte el modelo cronológico apoya a la capacidad para establecer relaciones causales. Lo mejor es no descartar ninguno de estos y utilizarlos de forma complementaria.

Otro punto que cabe destacar son los parámetros de evaluación. La recomendación es que sea siempre significativa, que más que cuantitativa sea cualitativa. De nada le sirve a un estudiante ver un número escrito en el ensayo que presentó si no tiene idea de que fue lo hizo merecedor de éste. La evaluación debe presentarle al estudiante la oportunidad de conocer en qué y cómo puede mejorar. Cada ejercicio que el profesor

solicite a sus alumnos debe ser retroalimentado, de lo contrario pierde todo sentido.

Por último, el profesor debe diversificar tareas, lenguajes y escenarios para el aprendizaje. Al hacerlo multiplica las formas en las que los alumnos adquieren y generan conocimiento. Las siguientes secciones presentan una serie de actitudes y recursos que el profesor puede tomar en cuenta para motivar el aprendizaje e impulsar el desarrollo de habilidades críticas.

El día a día en la clase de historia

En el aula debe construirse el clima propicio para el intercambio de ideas. El respeto, la tolerancia y la confianza son aspectos fundamentales. La motivación genuina del alumno para asumir un papel activo en clase sólo se consigue a través del conocimiento, reconocimiento y respeto de su subjetividad.

El siguiente paso es generar un espacio de confianza en el que son los argumentos y no las personas los que se enfrentan. Escuchar con atención cada intervención, retomar las ideas aportadas por alguien y retroalimentar las participaciones son maneras de decirle al alumno “te respeto y confío en ti”, lo que a su vez, propiciará el desarrollo de su autoconfianza.

El uso del silencio para promover la reflexión es otro elemento clave para construir un verdadero clima de confianza. El silencio no debe subestimarse

y no tiene porqué ser incómodo, invita a dedicar el tiempo necesario para madurar una idea al mismo tiempo que indica la apertura al diálogo.

Es muy importante hacer un balance entre monólogo y diálogo. El monólogo es un esquema muy cómodo para el profesor, pues le ofrece el control total de la situación. Es excelente para presentar problemas, ofrecer información que no está en los libros, clarificar conceptos difíciles y sintetizar algunas ideas. Sin embargo, la clase no puede basarse en él. La interacción es clave para lograr un aprendizaje realmente significativo y evitar la rutina (Meyers, 1988).

La enseñanza tradicional enfatiza el seguimiento de instrucciones sobre el planteamiento de preguntas, lo que ocasiona que la curiosidad se vea mermada. Para contrarrestar esta situación y desarrollar nuevas estructuras mentales es necesario generar incertidumbre y desequilibrio en el alumno. Algunas estrategias basadas en estos principios pueden ser empleadas en clase.

Iniciar los cursos planteando problemas es una de las mejores. En vez de ofrecer a los alumnos una lista interminable de cronologías, conceptos e interpretaciones correctas, se puede iniciar el curso con una actitud más humilde, planteando a los alumnos algunas de las muchas cuestiones que la disciplina aún no resuelve (Meyers, 1988). Esto además permite evidenciar la historicidad y la incompletud de la propia historia.

Mostrar versiones opuestas en la



Archivo fotográfico CCH

explicación de un proceso es otra buena estrategia. Escuchar puntos de vista dramáticamente incompatibles obliga al estudiante a cuestionarse sobre el porqué de esas diferencias; le muestra que la historia la escriben seres humanos que hablan desde contextos específicos, lo invita a dudar y a construir su propia interpretación. Esta estrategia ayuda al alumno a pensar en el devenir histórico como un problema y no como un tema.

Presentar un asunto controversial puede aportar mucho a la clase. Puede utilizarse material hemerográfico reciente, por ejemplo, acerca de la situación actual en Siria y a partir de ello discutir sobre cuestiones generales como el desarrollo de la tecnología armamentística o las grandes migraciones humanas en la

historia, o de cuestiones más específicas como la relación que tiene el acontecimiento con su pasado inmediato. Este ejercicio apoya al alumno en, al menos, dos sentidos, en primer lugar hace evidente que el pasado se vincula estrechamente con el presente y el futuro, y en segundo lugar, explora, refina y ordena su pensamiento al construir argumentos para participar en el debate.

El mejor momento para plantear preguntas a los alumnos es antes de una presentación y no al final. Así se invita a los alumnos a reflexionar sobre el conocimiento previo que tienen del tema que vaya a ser tratado y compartirlo con el grupo, además da la señal de que el docente está abierto a aceptar intervenciones en cualquier momento (Meyers, 1988).

El profesor no tiene que saberlo todo. Es completamente válido reconocer los vacíos en el propio conocimiento frente a los alumnos. Si los estudiantes preguntan algo sobre lo que el profesor se siente inseguro lo mejor es responder que no lo sabe e invitarlos a investigarlo en conjunto (Gershon, 2014). Reconocer nuestras limitaciones frente a otros es un acto de valentía que lejos de hacer que se pierda el respeto, lo inspira.

Alentar al alumno a tomar decisiones con respecto a su aprendizaje es otra de las tareas del docente (Spiegel, 2006). Un ejemplo es ofrecer contenidos optativos de entre los cuales el estudiante pueda seleccionar uno de su

interés. Esto también aplica a la forma en la que plasma lo que aprende, puede ser que unos se expresen mejor a través de la escritura y otros a través de la creación plástica. El profesor debe ser lo bastante abierto para aceptar todas estas manifestaciones.

Diversificar los lenguajes

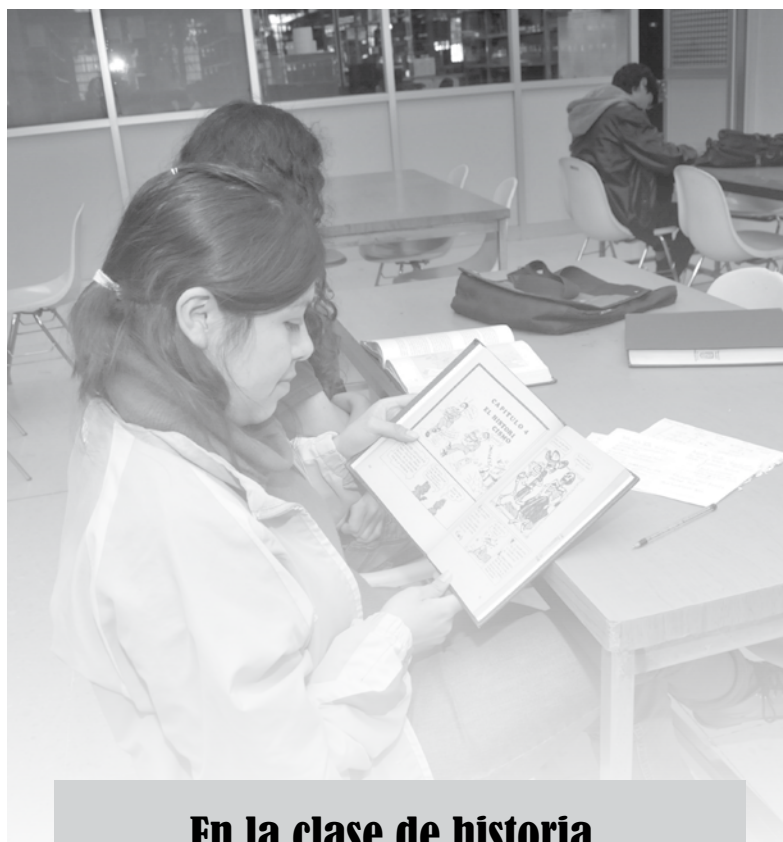
Imágenes. El mundo en el que vivimos está saturado de imágenes, todos estamos familiarizados con ellas, pero muchas veces no las cuestionamos con el suficiente cuidado. En la clase de historia, las imágenes no deberían ser usadas como meras ilustraciones, sino como objetos de análisis y debate. Las actividades con imágenes deben implicar el aprendizaje de herramientas que permitan valorarlas críticamente y defenderse de su manipulación. La pintura, la fotografía, la caricatura o el cartel son herramientas muy poderosas, sobre todo en el estudio de la historia reciente, pues le dan la oportunidad a la clase de conectarse con un fragmento de historia que puede expresar con mayor claridad que el texto escrito la forma de pensar de una sociedad, pues la imagen es una fuente menos vigilada y controlada por el poder que la palabra (Moreno, 2000).

Recursos audiovisuales: ficción y no ficción. El cine como la historia es movimiento, fluye como la vida misma. Igual que la imagen, revela la vida interior de una sociedad, hace eco de sus

formas de vida y pensamiento. Algunas de las ventajas que tiene su uso dentro de la clase de historia es que ofrece una perspectiva metafórica, global y sintética del devenir histórico. Al usarlo como recurso didáctico es importante ponderar esto y evitar trivializar la historia. De nuevo, es necesario emplearlo como un objeto sujeto al debate (Breu, 2012).

Un caso especial dentro de los recursos audiovisuales es el documental. El cine de no ficción permite observar lo cotidiano atravesado por la historia. Es un buen recurso para mostrar la relación entre experiencias concretas, la sociedad y el momento histórico al que pertenecen. Es una especie de microhistoria en formato visual. La propuesta es utilizar documentales reflexivos y performativos, elaborados desde una perspectiva más estética que informativa, en los que la realidad no es presentada “tal cual es”, sino en los que se asume una subjetividad a partir de la cual se intenta comprender la realidad (Breu, 2010). Un ejemplo de este tipo de materiales es *The act of killing*, documental estrenado en 2012 en el que los propios asesinos relatan su participación en un genocidio como si de la filmación de una película hollywoodense se tratara.

Escribir. La escritura no le pertenece sólo a los vencedores, los vencidos tienen la obligación, y no sólo el derecho, de contar su historia. Siguiendo a Walter Benjamin, al escribir su historia, los oprimidos no sólo tienen la oportunidad de plantear una versión que se



**En la clase de historia,
las imágenes no deberían ser
usadas como meras ilustraciones,
sino como objetos de análisis
y debate**

enfrenta a la hegemónica, sino también de elaborar una filosofía de la historia propia, en la que pueden reflexionar sobre el sentido y construyen una conciencia histórica (Ruiz, 2011). Es justo esto último lo que se pretende que los alumnos sean capaces de hacer: cuestionar la idea de unidireccionalidad en la historia, poner en duda la idea del progreso, generar ideas acerca del sentido y asumirse como sujetos constructores de la historia.

Historia oral. La historia oral se relaciona con la historia del tiempo presente y la construcción de una historia desde abajo, en ella se vincula el presente con el pasado reciente a partir de testimonios de los hombres que viven día a día los procesos y de los que no se habla en los libros de historia oficial. Las historias orales cuestionan el clásico relato histórico que se caracteriza por ser enunciativo, acabado y lejano. Una propuesta interesante es la de Valdemarka (2013), quien propone la elaboración de historias orales en videos cortos de no más de cinco minutos que pueden presentarse en clase para apoyar un tema. Asimismo plantea la posibilidad de que los propios alumnos realicen historias orales a sus conocidos para posteriormente compartirlas con la clase.

Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje de la historia trasciende parámetros rígidos, pragmáticos y uniformes. No encaja dentro del modelo de competencias impulsado por instituciones internacionales como la prueba PISA. La conciencia histórica no es algo que se pueda replantear para volverla medible a partir de pruebas estandarizadas como algunas investigaciones sugieren (Kölbl y Konrad, 2015), y tampoco puede limitarse a la adquisición de orientaciones morales, ideológicas e identitarias.

Si bien es cierto que la historia sigue siendo un campo de conocimiento que funciona como medio de transmisión de imaginarios sociales definidos, esto no ocurre de forma automática. Somos estudiantes y profesores los que permitimos que esto siga siendo así, y somos nosotros mismos los que podemos generar un cambio.

Los recursos presentados son sólo una muestra del universo de posibilidades que podemos explorar para enseñar una historia distinta, una que deje de ser ajena y se vincule a nuestra experiencia vital. Es tarea del profesor experimentarlos, criticarlos, generar nuevos y compartirlos, de forma paralela debe hacerse consiente de la importancia de su labor y autocriticarse continuamente.

El objetivo es modificar el sentido que tiene la enseñanza de la historia, lograr que en lugar de ser un campo que da indicaciones a los jóvenes sobre el rol que deben jugar en la sociedad, los invite a imaginar y construir sociedades posibles, a asumir un papel activo en la comunidad de la que son parte y responsabilizarse por sus acciones.

Referencias

Breu, R. (2010), *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, Diez propuestas de actividades*, Barcelona, Graó.

Breu, R. (2012), *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*, Barcelona, Graó.

Gershon, M. (2014), *Teach now! History. Becoming a great history teacher*, Londres, Routledge.

Gómez, M. (2006), Formación de sujetos y educación. En Gómez, M. y Zemelman, H. *La labor docente formar y formarse*, México, Pax México.

Husso, M., Korpinen, E. y Asunta, T. (2014), Red del profesorado investigador: un foro interactivo de profesionalidad y capacitación. En Jakku R. y Niemi, H. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*, Madrid, Ministerio de educación, cultura y deporte-Kaleida Forma.

Kölbl, C. y Konrad, L. (2015), Historical consciousness in Germany. Concept implementation assessment. En Ercikan, K. y Seixas, P. *New directions in assessing historical thinking*, Nueva York, Routledge.

Meyers, C. (1988), *Teaching students to think critically*, San Francisco, Jossey-Bass Limited.

Moreno, M. (2000), *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la historia contemporánea*, Alicante, Universidad de Alicante.

Plá, S. y Latapí, P. (2014), La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá S. y Pagès J. (Eds.), *La investigación de la enseñanza de la historia en América Latina*, México, Bonilla Artigas Editores-UPN.

Romero, J. (2008), *La vida histórica*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ruiz, A. (2011), *Nación, moral y narraciones: Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia* (pp. 23-56), Buenos Aires, Miño y Dávila.

Spiegel, A. (2006), *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Valdemarca, L. (2013), “Historias” en la Historia. Una propuesta para abordar el pasado reciente. En Benadiva L. (Ed.) *Recursos metodológicos para enseñar ciencias sociales. La historia oral, los jóvenes y el pasado*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Zemelman, H. (2006), Historicidad y transmisión del conocimiento, el papel de la epistemología. En Gómez M. y Zemelman H. *La labor docente formar y formarse*, México, Pax México.

