

01062

8



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO.

LA NARRATIVA HISTÓRICA EN SU DIMENSIÓN
EDUCATIVA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA
EN HISTORIA (HISTORIA DE MÉXICO).

PRESENTA:

JULIA SALAZAR SOTELO

ASESORA:

DRA. MARIA ALBA PASTOR LLANEZA.



MEXICO, D.F.

VERANO DEL 2003.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PAGINACIÓN DISCONTINUA

LA NARRATIVA HISTÓRICA EN SU DIMENSIÓN EDUCATIVA

... difusión ...
... difundir ...
...
NOMBRE Salazar Sotelo
Julia
FECHA 1- oct-03
FIRMA [Signature]

A CARMEN Y DIEGO:

Por su presencia y paciencia, al compartir conmigo un largo trayecto lleno de tropiezos, arrebatos y apasionamiento.

Con todo mi amor.

A MIS PADRES:

Fundamento de este proyecto, aunque ya no estén conmigo.

INTRODUCCIÓN.

La Historia como asignatura escolar ha generado diversas opiniones, algunos señalan que no sirve para nada ya que la vida puede vivirse perfectamente sin saber de ella; otros hacen énfasis en lo aburrida y tediosa que resulta, pues hay que repasar montañas de información sobre personajes que ya no existen, otros -los más optimistas- simplemente expresan que es una materia que les gusta. Así como he podido atestiguar esta percepción sobre la Historia, también he valorado la función de este conocimiento en la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los jóvenes estudiantes. Creo sinceramente que todo depende del cristal con el cual se vea el problema.

Si se piensa que la Historia es sólo información sobre los acontecimientos sucedidos cronológicamente y la explicación de todo hecho histórico es causal y unívoca, se tiene razón al señalar que esta asignatura escolar no es útil en la formación intelectual de los alumnos. En cambio, si a la Historia se le concibe como conocimiento que problematiza el pasado a partir de la realidad presente, esta ciencia se percibe como un conocimiento que responde plenamente a las necesidades formativas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, no sólo se aprecia la poesía (en el sentido aristotélico) de la Historia, también se valora su función en las actividades cognitivas que ayudan a la organización de la información conceptual y factual en torno a representaciones narrativas que problematizan la realidad.

La Historia implica un conocimiento de particular complejidad intelectual que no se corresponde al paradigma de cientificidad dominante, incluso se ha llegado a plantear que esta asignatura debería tener sus propios criterios de verdad. Sin embargo, su importancia y presencia en el currículo escolar debe asociarse al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, cualidades inherentes al pensamiento histórico.

Un supuesto importante para el desarrollo de esta investigación es considerar el hecho de que toda forma de conocimiento tiene sus propias maneras de proceder, modos diferentes de articular y relacionar sus conceptos. Cada campo de conocimiento posee formas específicas de abordar las evidencias que apoyan la validez de sus planteamientos o teorías, incluso, tiene maneras ilimitadas de ver el mundo y de relacionarse con él. La Historia, por ejemplo, no pretende establecer leyes que expliquen los hechos particulares, busca la reconstrucción de éstos para dar inteligibilidad a lo particular, investiga y elige las fuentes de acuerdo a la interpretación que el historiador construye de ese pasado. La Historia imagina situaciones que den sentido a su interpretación, pero no imagina tal como lo hace la ficción, ella -la Historia- reconstruye los hechos luchando por su principio de realidad, la otra por “crear” realidades.

Las investigaciones psicopedagógicas más recientes, han precisado que las capacidades cognitivas de tipo universal (generalizar, recordar, razonar, formar conceptos) manifiestan diferencias sustanciales en la manera de utilizarlas, en situaciones concretas y aprendizajes específicos. Cada ciencia impone distintos modos de adquirir y representar el saber, así como sus propias formas de comprensión, es decir, las habilidades cognitivas se desarrollan en función de la “resolución de problemas específicos”. Para lograr que el alumno se apropie del conocimiento histórico, tiene necesariamente que enfrentar el modo de razonar de la Historia y la manera, en que configura su explicación; narrativamente.

El hecho de que el desarrollo de las habilidades cognitivas se de en relación estrecha con la propia estructura de la disciplina que se enseña, nos permite plantear que la Historia, como objeto de enseñanza, debe apuntar necesariamente a que el alumno desarrolle las actitudes científicas del razonamiento histórico. El alumno no tiene que enfrentarse solamente a la masa de información fáctica sino captar la estructura de esta ciencia, es decir, vivir la historia como investigación, interpretación y escritura.

La idea fundamental de este trabajo es que la historia coadyuva a madurar las competencias del pensamiento histórico: al hacer uso de la imaginación creativa; establecer analogías; comparar información; arribar a conclusiones, entre otras habilidades del razonamiento histórico; para que el alumno penetre en la estructura lógica de la Historia, comprenda gradual y sistemáticamente el modo de razonar de esta asignatura y progresivamente construya el andamiaje conceptual relevante al conocimiento histórico, concretado en la comprensión narrativa.

La narrativa histórica se revela como lo que es, en la medida en que organiza y da sentido a la realidad caótica, da significación a los acontecimientos pasados. Esta configuración se hace desde un presente que le imprime historicidad al pasado. La narrativa circula permanentemente en el plasma del tiempo y no termina, como sería el caso de una crónica o un cuento de niños, sino que por estar imbuida de la conciencia del presente de quien escribe, está abierta a su discusión y a su permanente reconstrucción como producto social con historicidad. Por esa razón se plantea que la explicación narrativa es la forma idónea de enseñar historia, ya que por una parte expresa un contenido, a su vez que es una puerta abierta hacia la historia vivida que es configurada en una narración.

Ortega y Gasset señala que lo que permite comprender que nuestro ser histórico es diferente al ser físico, es precisamente la capacidad de narrar. Si el conocimiento histórico se expresa de forma narrativa, habría que dimensionar lo que da sustancia a la historia como conocimiento en el currículo escolar. Hay que estimular una actitud de búsqueda, ante las interrogantes del ser histórico y, frente sus problemas y conflictos.

El alumno puede enfrentar -al igual que el historiador-, el "modo de pensar" de la Historia: al forjar metáforas, imaginar diálogos y monólogos, describir emociones, etcétera, de tal manera que la Historia adquiera sentido para él. Sólo así, la enseñanza de esta asignatura se convierte en acto cognitivo. Hay que

aceptar que el conocimiento histórico es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación y que por su propia naturaleza rechaza la idea absolutista de la verdad como una colección creciente de hechos comprobados.

Se trata no sólo de conocer los hechos del pasado, hay que apropiarse del proceso que conduce a este conocimiento, y para ello es necesario visualizar que las nuevas experiencias generan un reconocimiento constante de los conocimientos adquiridos en el marco de las experiencias ya consolidadas. La narrativa histórica debe entenderse como una operación de conocimiento que no pertenece al orden de la retórica sino que plantea la posible inteligibilidad del fenómeno histórico a partir del cruce de sus huellas accesibles.

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos. Por ello, es factible "contar historias" que hagan comprensible la realidad, dado que la narración histórica es una forma de comprenderla e intentar explicarla, creando "mundos posibles" o buscando la significación de los acontecimientos históricos y, a su vez, revela coherencia en la interpretación y una noción de realidad de quien escribe esa narración. La Historia implica el despliegue de la competencia narrativa -o facultad de construir representaciones de la realidad-, para poder actuar en ella.

El impacto de este enfoque en el aprendizaje de la historia sería múltiple, en la medida en que el alumno no tendría una actitud pasiva frente al conocimiento histórico, como si fuese algo dado fuera de él. Narrando historias se convierte en participante activo y productivo dentro del proceso de aprendizaje. La competencia narrativa no significa que se aprenda cualquier forma de narrar, sino la manera de narrar racionalmente.

Para justificar la importancia que puede tener la narrativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, es necesario exponer los argumentos del por qué la narración es la forma natural que asume la escritura de la Historia para ser inteligible su conocimiento. Así mismo, precisar que lo narrativo no sólo es un estilo literario que sirve para re-escribir la Historia en forma amena o para su divulgación. Por ello, en el primer capítulo de este trabajo se aborda la importancia de la narrativa para hacer comprensible y dar significado a la realidad. En la medida en que el ser humano narra, forma una representación de lo real y dota de significado a las acciones o acontecimientos que están inmersos en un contexto cultural determinado. Esta representación de lo real configura una perspectiva de aquello que hace significativo al fenómeno o acontecimiento, de acuerdo a la práctica socio-cultural que interpreta esa realidad. Dicho de manera muy sintética, en este primer acercamiento se aborda sobre la idea de que narrar es configurar una historia.

El segundo capítulo reflexiona sobre la función de la narrativa en la explicación histórica, en estrecha correspondencia con su estatuto epistemológico; cuestión que por su propia naturaleza es heterogénea y llena de ambigüedades y, a su vez, refleja el estado actual del debate en la historiografía. La preocupación de este apartado, esta relacionada con el hecho de que la Historia se interesa por conocer los hechos que sucedieron en el pasado y, para ello, se conduce por el camino de la comprensión de lo particular y, no de la explicación que generaliza como lo hacen las ciencias naturales. La explicación en la Historia es comprender de manera más profunda y desde diversas perspectivas al mismo hecho. Esta afirmación que podría parecer ambigua, sólo hace referencia a la posibilidad de que la Historia como productora de conocimiento de un objeto tan peculiar, como las acciones o experiencia humana, tenga formas propias de validar su conocimiento.

Otro elemento importante de este capítulo, es la línea fronteriza entre el discurso histórico y el ficcional, problemática derivada de la reflexión filosófica

sobre la objetividad en la Historia. Ambos discursos enfrentan el problema de lo real y se hermanan en las formas de escritura, sin embargo, el discurso histórico, por un lado, observa prácticas que se han instituido como válidas para acercarse a lo que ha sucedido, y por otro lado, la perspectiva temporal tiene matices que abren una diferencia, es decir, el historiador re-construye un pasado ubicado desde la problemática que tiene el presente, y es a partir de esa temporalidad en que construye su explicación, por su parte, el discurso ficcional no está sometido a ninguna pretensión de verdad. A pesar de estas diferencias, hay elementos importantes que hermanan ambos discursos, como el papel de la imaginación para construir narrativas, elemento que se desarrolla más ampliamente en el último apartado del capítulo quinto, dado que es parte fundamental de la propuesta educativa que se hace en este trabajo.

El tercer capítulo aborda el análisis de la Historia como objeto de enseñanza. Se analiza el papel que ha tenido esta asignatura en el currículo de educación básica y su contribución en el proceso de maduración de habilidades cognitivas, necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico.

El análisis de la Historia como objeto de enseñanza se centra en los avances, tropiezos y perspectivas de algunos de los proyectos educativos que han sido relevantes en el ámbito educativo. Profundizar sobre las propuestas educativas en relación al diseño curricular implicó adentrarse a los planteamientos de la psicología, ya que estos cohesionan la tendencia innovadora en el diseño curricular en la década de los setenta. Las propuestas que emergieron en esta década plantearon un "activismo" en donde el contenido histórico se consideraba un "pretexto" para lograr el desarrollo de habilidades cognitivas. Esta idea inicial sufre una severa transformación, al aceptarse que cada ciencia impone formas específicas de aprender. El contenido recuperaba su posición en el escenario de la discusión curricular y, la Historia al ser una ciencia con una naturaleza epistemológica muy peculiar, implica nuevos retos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por supuesto, la revisión de los proyectos educativos también incluye los cambios que han sufrido el diseño curricular, los programas y los libros de texto de Historia en el sistema educativo mexicano, con el fin de dar una perspectiva amplia de la situación en que se encuentra la enseñanza de esta asignatura. La idea que se tenga sobre la Historia, va a determinar la manera en que se estructura como asignatura escolar. En México, sigue prevaleciendo -entre los funcionarios educativos- la idea de que la Historia sólo cumple su papel en la medida que trasmite los valores propios la proyecto de nación que se pretenda consolidar, desnudando a esta ciencia de su naturaleza epistemológica y de su importancia educativa para coadyuvar al proceso de maduración de habilidades del pensamiento analítico y crítico.

Consecuente con la idea de que la Historia -por su propia naturaleza epistémica-, es actividad cognitiva que implica habilidades de razonamiento como la imaginación creativa, el análisis, la síntesis, la abstracción, etcétera. Habría que rescatar algunas características epistemológicas de este conocimiento histórico y los procesos mentales del razonamiento histórico, para dimensionarlos al ámbito educativo. Así en el capítulo cuatro, se desarrolla el planteamiento de que cualquier iniciativa que pretenda una enseñanza crítica, tiene que reconocer que la Historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, o cronología, en la cual sea suficiente la memoria para lograr un aprendizaje, sino que hay que llevar al salón escolar una enseñanza que exija a los alumnos actividades de razonamiento -acordes a su nivel cognitivo- que los acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la Historia y, con ello, madurar las habilidades de razonamiento crítico, inferencia, juicios de valor, etcétera. Sólo bajo este argumento se podría aceptar la pertinencia de la Historia en el currículo.

Plantear que el diseño curricular debe tener presente las formas de razonamiento de este conocimiento, es, en primer momento, tener presente, que la Historia como actividad cognitiva re-construye e interpreta el pasado para

comprender la particularidad del hecho -es decir, tener presente la naturaleza de la Historia-. En segundo lugar, que las formas de razonar del este conocimiento no son precisamente los procedimientos del trabajo del historiador (como el uso de fuentes, por ejemplo), sino las habilidades cognitivas que se ponen en marcha para comprender e interpretar la realidad. Por ello, reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento histórico es sustancial al desarrollo del presente trabajo, ya que, permitió idear los elementos que concretan el modo de razonar de la Historia. Así que el capítulo quinto, desarrolla tres momentos cognitivos propios (no necesariamente exclusivos) del pensamiento histórico: la *problematización* como forma del razonamiento que lleva a nuevas interrogantes y diversas interpretaciones (más que a la suma de verdades absolutas); la *perspectiva de totalidad* para dar a lo particular y, la *imaginación* que es sustento de la configuración de la realidad y del trabajo del historiador para crear las representaciones y “ver más de allá” de lo que diga el documento.

En este capítulo se fundamenta por qué la Historia debería tener la misma importancia educativa que la enseñanza de las matemáticas o las ciencias en general, ya que presupone, al igual que ellas, un pensamiento lógico-deductivo, pero sobre todo, una forma de pensar, que implica habilidades cognitivas que no han sido consideradas en el currículo. En este sentido, el capítulo quinto plantea que la enseñanza de la historia puede ser tan compleja como las matemáticas, ya que, la Historia estimula competencias cognitivas, como la acción interpretativa de la cual se constituye la escritura de la historia.

Con base a lo anterior, en el capítulo sexto, se plantea la necesidad de estimular la capacidad de crear “historias”, de salirse de la historia tradicional que obliga a repetir información sin ningún significado. La narración es una forma de pensar, una estructura que nos permite organizar nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en las ciencias humanas. Por ello considero que la enseñanza de la historia no necesariamente tiene que partir del entramado conceptual jerarquizado o de proposiciones analíticas, sino

que hay que tomar en cuenta que la explicación histórica puede presentarse pletórica de acciones humanas expresada en la sencillez de una trama. Para comprender la historia es necesario partir de la riqueza de lo particular, solo así se podrá entender lo conceptual. Enseñar historia implica confrontar al estudiante con la complejidad de los problemas para contribuir a mejorar su percepción y explicación del mundo. Para orientar su acción hay que colocarlo frente a los problemas presentes con el instrumental racional y con la imaginación creadora que le permiten desarrollar el pensamiento histórico.

El fin, esta propuesta educativa aspira a contribuir al debate de la Historia como objeto de enseñanza y a valorar la importancia de esta asignatura en la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos de los diferentes niveles educativos.

Por último, sólo quisiera agregar que este trabajo se benefició de las observaciones críticas y acertadas de mis colegas María del Carmen Acevedo, Mónica García y Remedios Salazar, quienes nos hemos aventurado al desafío que implica construir una reflexión en torno a *La Historia como objeto de enseñanza*. Y a partir de esta reflexión construir propuestas de intervención educativa. No podría dejar mencionar a los alumnos -de la especialización en *Estrategias de enseñanza de la Historia* de la Universidad Pedagógica Nacional-, quienes fueron cómplices, oyentes y críticos de varios de los argumentos de este trabajo.

1. - LA NARRATIVA, INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD¹

Bueno, señora, con su permiso, ya me voy. (¿Cómo aclararle: me matan si regreso después de las ocho?). Un millón de gracias, señora. Todo estuvo muy bueno de veras. Voy a decirle a mi mamá que compre el asador y me haga platos voladores. No hay en México, intervino por primera vez Jim. Si quieres te lo traigo ahora que vaya a los Estados Unidos.

Aquí tienes tu casa. Vuelve pronto. Muchas gracias de nuevo, señora. Gracias Jim. Nos vemos el lunes. Cómo me hubiera gustado permanecer allí para siempre o, cuando menos llevarme la foto de Mariana que estaba en la sala. Camine por Tabasco, di vuelta en Córdoba para llegar a mi casa en Zacatecas: los faroles plateados daban muy poca luz: Ciudad en penumbra, misteriosa colonia Roma de entonces. Átomo del inmenso mundo, dispuesto muchos años antes de mi nacimiento como una escenografía para mi representación. Una sinfonía tocaba el bolero. Hasta ese momento la música había sido nada más el Himno Nacional, los cánticos de mayo en la iglesia, Cri-Cri, sus canciones infantiles -Los caballitos, Marcha de las letras, Negrito sandía, El ratón vaquero, Juan Pestañas- y la melodía circular envolvente, húmeda de Ravel con que la XEQ iniciaba sus transmisiones a las seis y media, cuando mi padre encendía la radio para despertarme con el estruendo de La legión de los Madrugadores" (José Emilio Pacheco, *Las Batallas en el Desierto*).

Para imaginar y comprender la escena descrita en líneas anteriores es necesario re-configurar la experiencia humana que se ha expresado de forma narrativa. Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio-temporal, de hacer inteligible la experiencia humana que puede ser narrable dado que ha dejado huella -ya sea esta material o emocional-, experiencia que a su vez es expresión de una cultura, un lenguaje, una historia, e incluso de una posición ideológica.

¹ El resurgimiento de la narrativa como una forma de conocimiento se ha dado en la investigación de distintos campos de conocimiento. Lo encontramos en la crítica literaria, en el análisis semiótico, en la reflexión filosófica y antropológica y por supuesto en la lingüística y en la psicología cognitiva. En este diálogo reflexivo en torno a lo narración, la Historia no podía quedar fuera y ha expresado desde diferentes posiciones filosóficas sus aportaciones, continuidades y coincidencias con las otras ciencias.

La importancia en torno a la configuración narrativa -que ha resurgido con especial interés en las disciplinas de la comunidad educativa-, parte del supuesto de que analizar la problemática de la narrativa y su función como medio para configurar la realidad, es fundamental en la definición de cualquier currículo escolar, ya que uno de los primeros acercamientos que tiene el niño para ordenar el caos de la realidad es narrativo. Aunado a lo anterior, está la aceptación de que la ciencia histórica tiene su expresión natural en la narrativa. Pese a este reconocimiento y, a lo antigua que es la práctica humana de inventar y contar historias, la explicación narrativa había sido relegada de la investigación educativa y de las otras ciencias entre ellas la historiografía, por no considerársele como elemento que dotara de cientificidad al pensamiento.

Narrar es una tendencia natural del hombre para hacerse humano. No en vano se ha dicho que, "el desarrollo de las civilizaciones, el uso y la presencia de la narrativa ha sido objeto de interés y curiosidad; el hombre se ha dedicado a relatar historias desde el surgimiento mismo de la sociedad, ya sea por la vía lingüística (oral, desde el inicio del lenguaje; gráfica, a partir de la invención de la escritura) o mediante otros recursos como sus manifestaciones pictóricas y artísticas en general. Es decir la vida del *homo loquens* en sociedad, ha corrido paralela a un permanente afán por relatar acontecimientos propios o ajenos, reales o imaginados. Al igual que el lenguaje hablado, la narración constituye una materia discursiva atada inevitablemente al devenir de la especie humana" (Barrera,1994,p.15), dicho de otra manera, para poder ser, los humanos nos tenemos previamente que contar historias. En este sentido, Janer Manila (1994) ha afirmado que nuestra identidad no es más que el relato que hacemos de nosotros mismos, por ello es que nos atraen tanto las historias, ya que estas relatan la vida, a su vez, generan realidades ficticias, universos posibles, creaciones de la lengua, metáforas del mundo.

La tendencia a compartir historias que hablan sobre la diversidad de los actos humanos, y elaborar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura, es parte de lo que le da cohesión social a cada sociedad, y la forma en que se expresa es de naturaleza narrativa. Cuanto más consciente es el hombre de sí mismo hilvana su historicidad, porque da sentido a su propia existencia, es por ello que el plantear la cuestión de la naturaleza de la narración implica motivar la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y, posiblemente, incluso sobre la naturaleza de la propia humanidad como lo ha expresado Hayden White.²

² Hayden White, en el primer capítulo de su texto *El contenido de la forma* (1992), considera que plantear la cuestión de la naturaleza de la narración es suscitar la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura, ya que el narrar es un proceso inevitable de toda sociedad. La narrativa, concebida como un hecho de cultura omnicomprendiva, implica "el problema de configurar la experiencia humana en una forma asimilable a estructuras de significación humanas" (p.17) lo que significa para este autor que la narrativa "es simplemente como la vida misma". Más adelante

El hombre, a través del lenguaje, ha logrado comunicar sus pensamientos, sentimientos y acciones, -disposición que se objetiva en el mundo de manera narrativa-, da significado al mundo mediante la competencia de organizar el caos de su experiencia. La forma que tenemos para hacernos comprensible la realidad es la narración. Contando una historia sobre algún acontecimiento que se considere relevante es como damos inteligibilidad a la realidad que se nos presenta como caótica. La intención es comprender -dar sentido- a lo que sucede en nuestro entorno, para poder explicarlo, ya sea de forma, científica, religiosa, mítica, siempre se busca la inteligibilidad, construimos nuestra comprensión del mundo, por cierto "de forma muy parecida a como construimos las ficticias: las mismas reglas de formación, las mismas estructuras narrativas: Sencillamente, no sabemos ni sabremos si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas. Pero nadie cuestiona que aprender las sutilezas de la narrativa es una de las rutas primarias para pensar en la vida; tanto como el entendimiento de las reglas asociativas, comunicativas y distributivas nos ayuda a entender lo que es el pensamiento algebraico" (Bruner, 1997, p.112).

La narrativa, como expresión fundamental de la organización de la experiencia humana, busca comprender o explicar un hecho que se considere relevante desde la posición de quien cuenta la historia. No se narra lo continuo o la regularidad, incluso ni siquiera se narra "lo que sucedió" como puede ser el caso de un excepcional día de nieve o una granizada en la ciudad de México, se narra porque hay que darle sentido a eso que "sucedió", hay que dotar a estos acontecimientos de inteligibilidad mediante una trama que los cohesione. En otras palabras, tiene que haber un motivo para exponer a los demás "eso que sucedió" y ese motivo es lo que le da posibilidad de existencia a la narración; es precisamente la **problematización** de la realidad lo que posibilita

señala que "La narrativa, que surge como dice Barthes, entre nuestra experiencia del mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente esa experiencia, sustituye incesantemente la significación por la copia directa de los acontecimientos relatados. De ellos se sigue que la falta de capacidad narrativa o el rechazo a la narrativa indica una falta o rechazo de la misma significación".

dar significado a las acciones de la experiencia humana. La narración es una necesidad del hombre para explicarse su realidad. En la historiografía, por ejemplo, los acontecimientos que conforman una trama están marcados por la ruptura; de allí que el tiempo histórico, en su dimensión pasada y futura, sea más visible en los momentos de ruptura y de crisis que en los tiempos de relativa calma; el acontecimiento **es**, en la medida en que forma parte de la trama.

Se narra cuando se tiene algo que narrar: Feldman³ observa que "el acontecimiento no es lo que sucede. El acontecimiento es lo que puede ser narrado": La narración habla de lo particular como el "sitio de Cuautla", ya que nos ayuda a comprender la derrota del proyecto popular de los insurgentes, o sobre el terremoto que sacudió la ciudad de México en septiembre del año de 1985 por el impacto que tuvo en la sociedad mexicana; lo que se narra es lo que pasó a las personas que vivieron o participaron en esos hechos. Se narra sobre las vicisitudes de cualquier hecho particular, sobre el entendido que este hecho es parte de una **problematización** de la realidad y por ello, es significativo para quien narra, es decir, se narra porque existe la necesidad de solucionar un problema y proporcionar claves sobre la naturaleza de una situación determinada. Los acontecimientos no nos hablan por sí mismos, sino que es la narración la que habla por ellos, "precisamente porque los acontecimientos reales no se presentan como relatos resulta tan difícil su narrativización" (White 1992,p.20).

Cada narrativa se construye sobre la base de acontecimientos que se seleccionaron previamente, desde horizontes culturales diferentes -tanto para las narraciones imaginarias como reales-. En ella hay implícitamente una significación cultural que las configura, lo cual significa que una narrativa no es única o absoluta, o que pueda encerrarse dentro de los límites de un solo horizonte. Veamos un ejemplo ilustrativo de nuestra cultura: la Conquista de

³ Feldamn, citado en Mc Laren, 1993 p.50.

México en el siglo XVI. De acuerdo con lo que escribe el historiador Federico Navarrete, a partir de que conquistadores como Cortés y Díaz del Castillo nos narraron la toma de Imperio mexica como una gesta digna de ser recompensada -ya que para ellos era la reedición de la mítica reconquista de la península ibérica y de las cruzadas-, los historiadores occidentales la han visto como un suceso lógico de la "superioridad europea". Sin embargo, la visión de los indígenas es muy diferente, pues no hay "una visión" indígena sino muchas visiones de la conquista -la de los mexicas, los tlaxcaltecas, los cuahntinchantlacas-, cada pueblo vivió la conquista de forma diferente y la narró también según la posición y la fortuna que ésta le deparó (Navarrete, en Curiel, 2000). La narrativa nos habla tanto de la *producción de sentido* que le da el narrador, como de quien escribe la narración. La razón intrínseca del narrar somos nosotros mismos, la configuración de nuestra propia identidad.⁴

Cualquier narración tiene la intención de contarnos "algo", de establecer un hecho particular en una perspectiva de totalidad -lo cual le confiere el status narrativo-, es decir de dotar de unidad e inteligibilidad a lo específico al pertenecer a una trama, pues "nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser integrado en una trama." (Cruz, 1996,p.156).

La trama dota a los acontecimientos de sentido, los cuales a su vez se desarrollan en un contexto. Si, volvemos a la narrativa con que da inicio este capítulo observaremos que posee una trama de la cual irradian una serie de significados que transmite al posible lector. Desde una determinada perspectiva, el personaje nos transmite sus vivencias, que nos permiten ubicar la trama en la ciudad de México -más que en un país europeo por ejemplo-, dado que menciona una colonia muy conocida de esta gran urbe, además

⁴ Hayden White (1992), señala que sólo desde nuestro conocimiento de la historia posterior de Europa occidental podemos aspirar a clasificar los acontecimientos en cuanto a su significación histórica-universal, e incluso entonces su significado es menos histórico universal que simplemente europeo occidental, representando la tendencia de los historiadores modernos a clasificar jerárquicamente los hechos del registro desde una perspectiva cultural específica y no universal.

describe una secuencia de acciones, sensaciones y experiencia del personaje que refleja un ritmo sobre el cual se engarza el movimiento de la narración. En este sentido, la trama va a ser el medio a través del cual se manifiestan las características esenciales de la existencia humana, expresadas a través de acontecimientos específicos que aspiran a comprender "lo que sucedió"⁵. Los acontecimientos de la trama toman sus significados en el propio desarrollo de la narrativa (vista desde una perspectiva de globalidad) y esta se construye desde sus partes.

Para que cualquiera pueda re-configurar esa experiencia que ha sido narrada es necesario que tenga referentes a la práctica social del que interpreta esa realidad, que considere el sistema cultural de creencias y tradiciones del cual parte el narrador lo que permite continuamente interpretar la realidad.⁶ En el proceso interpretativo tiene que haber necesariamente una serie de referencias conceptuales y culturales, un conocimiento previo que posibilite la interacción de las experiencias individuales con el arsenal de significados en que esta implicada la cotidianidad. Bruner (1997) ofrece un ejemplo ilustrativo de la referencia conceptual y cultural para poder comprender los significados en un contexto determinado: ¿cómo podríamos entender lo que alguien está pensando cuando dice ¿me podrías pasar sal?, si no tuviéramos las presuposiciones orientativas requeridas por los actos del habla?

⁵ "todo texto tiene un contexto, no es una unidad de sentido que se vuelve autónoma (como querían los estructuralistas), sino que todo texto tiene un sentido que no se agota en la analítica de su estructura, en el análisis estructural. De esta manera Ricoeur asevera que tanto la narración histórica como la narración ficticia tienen una unidad de fondo, esa unidad es proceder de una misma operación que consiste en la trama, es decir, el trabar y entretrejer los acontecimientos de nuestra memoria y nuestra imaginación para recuperar en ellos nuestra propia identidad como sujetos humanos. Todo acontecimiento, para ser tal, ha de ser algo integrable en una trama, en una historia. Y la trama con la que escribimos nuestra historia, autobiográfica o universal, revela la idea que tenemos de lo que somos. Y lo mismo los relatos fantásticos, la narración de ficción, aportan otro aspecto de esa idea que tenemos de lo que somos" (Beuchot, 1989, p.26).

⁶ "Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogénético, cultural y filogenético de esa expresión. Culturalmente, el desarrollo se ve enormemente, ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente preciosos que suponen las técnicas interpretativas: los mitos, las tipologías de los dramas humanos y, también sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes" (Bruner, 1991, p. 47).

En nuestra vida común y corriente, tenemos la impresión de que comprendemos el estado de ánimo o la intencionalidad de un gesto, desde un saludo diario, una sonrisa, hasta acciones comunicativas, "aun aquello que en una sociedad como la nuestra, tenemos el sentimiento de comprender de modo absolutamente intuitivo y directo, exige como condición un conjunto de conocimientos, de experiencias, de la diversidad, que se revela en cuanto trasponen los límites, sino de su sociedad nacional, por lo menos los de una cultura. Huelga decir que, tratándose de gestos o de conductas, estos mismos gestos o conductas pueden tener, según las sociedades, significaciones relativamente diferentes que hay que aprender" (Aron,1996,pp.167-8).

Mediante la comprensión narrativa⁷ -que puede estar constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales-, se podría entender por ejemplo el significado que tiene para la cultura indígena-mexicana esa tradición compleja mediante la cual los mexicanos rendimos culto a la muerte conocida como *Día de muertos*. La narrativa posibilitaría no sólo entender la acción narrada en sí misma, sino la "esencia" del pensamiento del que configura esa experiencia, que a su vez es parte activa de la gama de significados que comparte una cultura.⁸

⁷ La comprensión se puede entender como una re-construcción intelectual de una "realidad existente" y esta reconstitución "supone en realidad una experiencia basada en cúmulo de información y conocimientos de lo que se quiere comprender. Imaginemos el caso contrario "un ser humano que acaba de llegar al mundo tuviera que aprenderlo todo por sí mismo, sin recibir nada de sus congéneres (...) Por supuesto no podría adquirir ni el lenguaje, ni por supuesto la escritura, la numeración, o las complejas redes de conducta que rigen las relaciones humanas: Realmente es difícil imaginar cómo sería la vida de mujeres y hombres, y la sociedad humana, si no recibiéramos el conocimiento de los demás, pues lo característico de nuestra especie es que aprendemos de los otros que nos transmiten los conocimientos acumulados por nuestros antepasados durante milenios" (DeIval, 2000, p.14).

⁸ De acuerdo a Jerome Bruner, la cultura configura la "forma a las mentes de los individuos. Su expresión individual es sustancial a la creación de significado, la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones. La creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber <<de qué se tratan>>. Aunque los significados están <<en la mente>>, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad. La cuestión no es si existen los <<significados privados>>; lo que es importante es que los significados aportan una base para el intercambio cultural. En esta perspectiva, el conocer y el comunicar son altamente interdependientes en su naturaleza, de hecho virtualmente inseparables. Pues por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al

Se podría decir que la narrativa es, en sí misma, una construcción y reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen un cierto sentido, pero lo más importante de la narratividad es que da cuenta de la historicidad del hombre; el ser consciente de su ser. Esta competencia del sujeto implica una categoría abierta de discursos, que van desde el habla informal, los productos de la reflexión literaria y artística, el conocimiento histórico, todos ellos parte esencial de nuestras prácticas, así lo narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que lo constituyen. Por ello, se afirma que la narrativa impone significado a los acontecimientos particulares para revelar al final una estructura coherente, en la cual los hechos de alguna manera dejan de ser objetos en sí mismos para registrarse y comprenderse de otro modo; de modo narrativo.

1.1. - La cualidad humana de lo narrativo

Se despertó con náuseas, vendado, en una celda que tenía algo de pozo y, en los días que siguieron a la operación pudo entender que apenas había estado, hasta entonces en un arrabal del infierno. El hielo no dejaba en su boca el menor rastro de frescura. En esos días, Dahlmann minuciosamente se odió; odió su identidad, sus necesidades corporales, su humillación, la barba que le erizaba la cara. Sufrió con estoicismo las curaciones, que eran muy dolorosas, pero cuando el cirujano le dijo que había estado a punto de morir de una septicemia, Dahlmann se echó a llorar, conolido de su destino. Las miserias físicas y la incesante previsión de las malas noches no le habían dejado pensar en algo tan abstracto como la muerte (Jorge Luis Borges, "Artificios" en *Ficciones*, 1992, p.197).

El discurso narrativo, al igual que el habla, nos remite a acciones de los hombres cargadas de humanidad. Si no fuera así, las narraciones que inundan nuestra vida, como las leyendas o los corridos, e incluso los propios mitos, no

llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura. Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es un <<mono desnudo>> sino una abstracción vacía" (Bruner, 1997, p.21).

tendrían sentido. Estas historias que narran e inventan el mundo captan la forma de vida que está presente en las vidas que relatan; son representaciones de la realidad. Janer Manila (1994) afirma que a los seres humanos les encanta contar historias; porque las historias son un tanteo de ordenación de aquellos elementos, a menudo caóticos, que circulan entre los meandros olvidados de la mente. Bajo esta perspectiva es que se plantea que la cualidad más importante de la narrativa es la secuencia singular de acontecimientos, sucesos, estados mentales, e intenciones en los que participan seres humanos como personajes o actores.

Las narraciones están presentes en todas las actividades del hombre, en la charla cotidiana, en el contar o re-crear el sueño de la noche anterior, en el análisis político o en el simple chisme de oficina. En ellas hay la intención de organizar de alguna manera la forma caótica en que se presenta la realidad. Narrar es configurar una historia, organizar la experiencia o darle sentido a esa experiencia. A pesar de que la experiencia narrada sea de carácter individual el significado de esa experiencia es finalmente cultural, las personas y las culturas están gobernados por significados y valores compartidos, como lo ha explicado Bruner (1991), es por ello, que plantea que son los significados culturales los que guían y controlan nuestros actos individuales.

Sólo bajo estas premisas podemos comprender porqué narrativas que hoy suenan a nuestros oídos como fantásticas, en algún tiempo y espacio fueron bastante creíbles, y no tan sólo creíbles, sino que eran la explicación de la realidad. García Márquez nos dice, por ejemplo, que la credulidad de los conquistadores de encontrar ciudades repletas de oro sólo era comprensible por la fiebre metafísica de la Edad Media y del delirio de las novelas de caballería. Apunta que, "acostumbrados a unas novelas donde había ungüentos para pegarles las cabezas cortadas a los caballeros, Gonzalo Pizarro no podía dudar cuando le contaron en Quito, en el siglo XVI, que muy cerca de allí había un reino con tres mil artesanos dedicados a fabricar muebles de oro y en cuyo

palacio real había una escalera de oro macizo, y estaba custodiado por leones con cadenas de oro. ¡Leones en los Andes! (García Márquez, p.174). Lo que es claro es que Pizarro no dudaba de la veracidad de esa información porque sus prácticas estaban inmersas en este tipo de explicaciones, tan sencillo como que en la actualidad no se duda de que en un futuro cercano pueda existir la selección de los seres humanos vía la manipulación del genoma humano, o ya en una esfera más fantasiosa, que sin embargo mucha gente lo cree, la existencia de vida extraterrestre en nuestro planeta.

En esta línea argumentativa nos es útil el planteamiento de McEwan (1998) al señalar que el habla informal o habla cotidiana se estructura a partir de la construcción y reconstrucción del significado que se da a los eventos en un orden que los coloca o los configura de manera tal que implique cierta dirección o cierta orientación hacia un objetivo. "También los productos de la reflexión literaria y artística se estructuran de la misma manera. Y así se estructuran nuestras prácticas, y este punto es decisivo, tanto que el lenguaje constitutivo de la práctica tiende a esclarecer los propósitos de la práctica. Así, el lenguaje narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye. Esta conclusión indica que no basta con que tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están constituidas en parte por una narrativa, porque además y a consecuencia de ello, debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra comprensión narrativa" (p.255).

En la medida en que la narrativa estructura la realidad y con ello cada acción social adquiere su significado, la narrativa refleja "al tiempo en que se vive", desde las acciones cotidianas, la forma de saludar hasta las formas de consumo e incluso lo que soñamos. Todo ello es parte de lo que continuamente se narra ya que con ella se representa al mundo. Sino fuera así, no habría necesidad de largas disquisiciones en torno a la historicidad. Para Peter Mc Laren (1993) "las narrativas nos ayudan a representar el mundo. También nos

ayudan a recordar tanto sus placeres como su horror. Las narrativas estructuran nuestros sueños, nuestros mitos, y nuestras visiones en la medida en que soñadas, mitificadas e imaginadas. Nos ayudan a dar forma a nuestra realidad social tanto por lo que excluyen por lo que incluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar la carga de los saberes en acto de narrar. Traducir una experiencia en historia es tal vez el acto más fundamental de la comprensión humana" (p.43).⁹

Lo fundamental de lo narrativo es que se refiere a una categoría abierta de discursos que por lo general se refieren a la construcción y reconstrucción de la experiencia humana. La narrativa no es sólo un conjunto de secuencias cronológicas, personajes, y acciones, estos son sus componentes, pero estos componentes no poseen, por así decir, una vida o significados propios, su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia, es decir en la trama o problematización (Bruner,1991). Contarle a alguien que ha sucedido algo -diferente o digno de contar-, implica que alguien -el narrador- interpreta las acciones humanas, organizándolas por medio de una serie de eventos establecidos en una trama.

El vínculo vital que existe entre la forma narrativa y el conocimiento o experiencia humana destaca la importancia de la narración para comprender cómo funciona el mundo real y cómo se construyen las diversas interpretaciones de la realidad; las transacciones y la adquisición de ideas dependen de cómo estas ideas se incorporan en la narrativa. Barrera (1994), asevera que el desarrollo del hombre ha corrido paralelo al relatar aconteceres ya sean propios o ajenos, reales o imaginados, por la vía lingüística, oral o

⁹ McLaren llama a estos procesos "contrato cultural" y Bruner los denomina como sistemas culturales interpretativos, nuestras acciones sociales "reproducen las historias que nos narramos acerca de nosotros mismos" (McLaren, 1993,p.38).

pictórica; lo narrativo se encuentra atado inevitablemente al devenir de la especie humana.¹⁰

Por lo anterior, se puede afirmar que en una narrativa los acontecimientos no se presentan como sucedieron cronológicamente, sino que se revelan como sucesos dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia. Así que, lo narrativo está ineludiblemente atado a la significación que da el hombre a los acontecimientos ya sean reales o imaginarios. La función narrativa implica interpretación y reinterpretación, es decir la estructuración de la experiencia y la competencia de contarle algo a alguien.

La fuerza de la narración es que habla de *un* hecho en particular -no habla de generalidades o de teorías-, pero lo que le da sentido es precisamente la trama mediante la cual se estructura la representación de ese hecho. Cuando contamos "un día de campo", no hacemos un recuento pormenorizado de lo que pasó, sino que estructuramos la narración bajo la idea de un problema o trama. La trama no tiene como centro la sucesión de los acontecimientos si no que va más allá de ellos. De hecho "crea" o pone de relieve una experiencia o problema nuevo, que es construido desde la perspectiva del narrador y en función de un presente que "reconstruye"; ahí es donde se encuentra el meollo de la narración.

A pesar de que existe el supuesto (por cierto muy difundido) de que la narrativa puede tener una forma de expresión que repite las mismas fórmulas universales sólo que con distintos hechos particulares. Bajo el argumento de que existen ciertas estructuras ontológicas (ser en el mundo, ser con otros),

¹⁰ "La psicolingüística antropológica y experimental han demostrado fehacientemente que el lenguaje hablado es una facultad privativa del hombre. Hoy es posible asegurar que rasgos como la <<doble articulación>>, el <<desplazamiento>> (temporal y espacial), <<la creatividad>> entendida en la concepción chomskiana, <<la prevaricación>> y las llamadas operaciones de dependencia cultural -propias de las lenguas naturales- sólo son factibles de manera espontánea e integral en el lenguaje humano" (Barrera, 1994, p. 16).

similares tanto por el hombre/mujer contemporáneo como para un ser mesoamericano, se asume que los rasgos generales de la naturaleza humana (la ambición, el ansia de poder y riqueza, el amor, etcétera) se manifiestan de forma invariable. Cuántas veces hemos leído, frente al problema del maltrato de la mujer en las relaciones de pareja, que es la misma historia pero con nombres diferentes. Pero aún aceptando una estructura ontológica del hombre, habría que hacer hincapié en la historicidad de su hacer social, en las infinitas formas en que se presenta, por ejemplo, la estupidez humana. Más que repetir los rasgos generales, la narrativa examina las condiciones particulares de las razones y los actos que puede expresar una emoción humana.

Lo que da sentido a la realidad social es comprender los fenómenos particulares en su historicidad, precisamente porque la emoción humana es tan generalizable en sí misma, no posee la significación que da el contexto socio-histórico. Si no fuera así, con un tratado de revoluciones sería suficiente para explicar todos los movimientos sociales. La riqueza de las razones y los actos sociales se encuentra precisamente en las consecuencias que históricamente son siempre diversas.

Así que el arquetipo “toda mujer sufre maltrato por el hombre machista” puede ser útil para establecer ciertas generalizaciones en el psicoanálisis, pero lo fundamental de la narrativa es que lo particular es una forma de comprender la realidad y no sólo la actualización de estas generalidades. Hay que explicar las condiciones socio-históricas y los efectos que pueda tener o generar una emoción, más que la emoción en sí misma; en distintas circunstancias históricas tendrían efectos diferentes. Por lo anterior, es necesario hacer hincapié que lo particular puede pertenecer a varias tramas o intrigas como gusta llamarle Paul Veyne, y no el adorno que llena una estructura canónica. Al contrario, la narrativa es la estructura; la manera en que ha de organizarse la trama, lo que da significado a lo narrado,

Como lo han expresado muy claramente los psicólogos Hunter McEwan y Kieran Egan (1998) "Es conveniente recordar que todo el conocimiento que tenemos ha sido obtenido en el contexto de la vida de alguien, como un producto de las esperanzas, los temores y los sueños de alguien" (p.10). Todo conocimiento social es de carácter interactivo -ya sea con el medio, las experiencias de otros o la interiorización de uno mismo- lo que implica la siempre presente necesidad de solucionar problemas, de encontrar sentido(s) a la realidad. Por ello es que se plantea que las apropiaciones de saberes se concreta vía el pensamiento narrativo y que al "concentramos en la narrativa en educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del currículo, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas, en efecto pueden brindarnos significación y realización" (Ibíd.).

2.- NATURALEZA NARRATIVA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

El conocimiento histórico no ha sido el mismo desde su origen a la actualidad. Ha sufrido cambios, tanto en su forma de aprehender y concebir el pasado, como en la manera en que construye el conocimiento de esa realidad; se añaden nuevas experiencias, se superan antiguos cuestionamientos y se plantean preguntas nuevas que exigen reflexionar constantemente sobre su naturaleza. En este andar, la reflexión sobre el conocimiento histórico ha tenido diferentes horizontes, perspectivas y problemáticas. Muestra de ello, es el heterogéneo tratamiento dado a la huella histórica y a la validez de las técnicas y métodos; el manejo con respecto al criterio de verdad y las posturas frente al relativismo histórico dependiendo de la tradición filosófica e histórica en que se sitúe; incluso la perspectiva del pasado -nutrimento esencial de esta disciplina- ha sido cambiante y no definitorio en su escritura y, fundamentalmente el problema de ubicar la naturaleza de su explicación, si es ésta causal -propia de las ciencias empírico-analíticas- o teleológica, es decir, si está ubicada en explicaciones de tipo nomológico-deductivo (al igual, que las ciencias naturales) o en la comprensión narrativa, propia del análisis hermenéutico.¹¹

¹¹ El cambiante sentido que ha tenido esta disciplina se puede apreciar en la concepción de Heródoto y Tucídides por citar un ejemplo. Para ellos, la historia se construía a partir de la investigación basada en el testimonio directo del investigador (solo él puede dar cuenta de lo que ha visto), o bien, de la indagación de testimonios de testigos directos. Tanto para los historiadores mencionados, como para Aristóteles, la observación era considerada como el método idóneo de la historia, el supuesto epistemológico se fundamentaba en la idea de que la dimensión histórica del hombre es contemporánea, en ese sentido, el historiador narra sucesos que él mismo ha visto; la fiabilidad y credibilidad de sus relatos estarán garantizados, puesto que quien los narra los ha visto. "Además en la organización textual, el <<he visto>> indica, en cuanto manifestación del sujeto de la enunciación, la imbricación e intervención del narrador en su relato, lo que le concede autoridad, ethos, en el proceso de persuasión que conlleva (o pretende) el escribir -o recitar- un texto" (Lozano, 1994, p.19).

Así que para los griegos la escritura de la historia correspondería a lo que se produce en la esfera de lo vivido, en cambio en la historiografía medieval se abandona el supuesto de que el historiador era el garante de la verdad de lo relatado, con lo cual, implícitamente se acepta que la distancia temporal entre el historiador y su objeto implica desplazar el trabajo de este hacia la investigación -lo que garantiza la verdad del conocimiento- y la inferencia, como forma de hacer inteligible un pasado que era la especificidad del conocimiento histórico. El desplazamiento del conocimiento inmediato al conocimiento inferencial se tradujo en la búsqueda de técnicas y métodos que permitieran conocer el pasado, como "si se pudiera ver". Serán pues los métodos científicos los que sustituyan a la percepción inmediata. Esa era la creencia del positivismo. Para los postulados positivistas, para la ciencia, ver lo que realmente acontece quiere decir en realidad ver lo que

Sin evadir la importancia de cada uno de estos puntos de reflexión, el interés de este trabajo se centra en la manera en que el conocimiento del pasado se conforma para ser inteligible su objeto, es decir, en la configuración narrativa de la explicación histórica. El hecho de que algunas posiciones historiográficas hayan planteado que lo narrativo es una forma discursiva que pueda utilizarse o no para representar los acontecimientos reales, puso en cuestionamiento a la forma narrativa del conocimiento histórico. Para los historiadores que aspiraban a la cientificidad esta negación se asoció a la idea de que la narrativa son los efectos poéticos de la explicación, lo que puede llevar a concepciones ilusorias de la realidad, mientras que para otros, lo narrativo histórico supone asumir determinadas opciones ontológicas y epistemológicas frente a la realidad y no sólo una forma discursiva de escribir, es decir, admitir el hecho de que la narrativa no es "algo" que impongan los historiadores a la secuencia de los acontecimientos, sino que la comprensión de estos implica en sí misma la estructura del discurso narrativo, dado que el acontecimiento sólo puede ser considerado como acontecimiento histórico en la medida que es parte de un contexto de hechos interrelacionados por la perspectiva del tiempo.¹²

Al respecto, es necesario retomar una de las preocupaciones que expresa Paul Ricoeur en relación a la escritura de la historia, en la que plantea

captan los métodos científicos y verlo tal como lo captan. Este cambio fundamental -en la historia de la historiografía- provocará también que la investigación, progresivamente, se vaya ubicando bajo los auspicios de la razón, que en su constante búsqueda de la verdad cuestionará hasta la propia tradición (Lozano, 1994).

¹² "el contenido de un suceso sólo puede ser considerado como "histórico" si es colocado en un complejo contexto de hechos interrelacionados temporalmente, pues si aparece aislado o es intencionalmente aislado, pierde su historicidad. El hecho sólo es histórico allí donde el "estado de las cosas" se corta, donde se temporaliza el contenido sobre la base de una comprensión que se pretende atemporal. "El tiempo físico", decía Benjamín (citado por Stéphane Mosès en *L'ange de l'histoire*), "el que percibimos espontáneamente como continuo e irreversible, no posee en sí mismo carácter histórico: para que el tiempo aparezca como histórico hace falta, al contrario, que su desarrollo sea interrumpido". En principio, esto sólo puede acontecer allí donde el comprender abarca la globalidad de los contenidos, porque lo particular sólo se torna comprensible en el contexto del todo absoluto. Dice Wallerstein, en *El sistema mundial moderno* que la realidad social puesta sobre la dimensión del tiempo no es tan sencilla como a veces aparenta, pues "existe en el presente y desaparece al ir convirtiéndose en pasado, y por esto, sólo se puede narrar verdaderamente el pasado como es y no como era..." (García de León, "Los desafíos del tiempo", 1997).

que el carácter narrativo de la historia no ha sido tan evidente como tendría que ser, ya que frecuentemente ha sido puesto en duda por los historiadores o filósofos e incluso ha sido negado, al punto de que la "narrativa" ha dejado de ser una característica de la historiografía y un punto polémico en la reflexión. (Semiosis,1989) Sin embargo, es necesario señalar que en la práctica de los últimos años en el trabajo del historiador, se ha aceptado que la historia es tanto conocimiento, como lenguaje que participa en la construcción de su significado (Chartier,1997, p.22).

La reflexión sobre la función de la narrativa en la explicación histórica se encuentra en estrecha correspondencia con la definición del estatuto epistemológico de la Historia, preocupación que se observa desde las más antiguas discusiones filosóficas -presente ya en la obra de Aristóteles-, y como todas las discusiones, guarda en su seno todo un conjunto de cuestiones de naturaleza a veces muy heterogénea y lleno de ambigüedades. Situación que ha llevado a plantear que la historia es una ciencia que representa con precisión lo que ha sucedido y por ello, aspira a ser ciencia nomológica, o bien, considerar a la historia como una configuración que produce inteligibilidad, que impacta de la misma manera tanto a la producción del texto histórico como al texto literario, lo que ha provocado, que a la historia se le caracterice como "una novela de hechos realmente sucedidos". El actual debate historiográfico, apunta con mayor fuerza hacia la consideración de lo vivido -sin abandonar la dimensión científica de este conocimiento-, dado que se parte del supuesto de que la historia es siempre narración, aún cuando pretenda evacuar lo narrativo de su discurso.¹³

¹³ La polémica sobre la explicación en la historia en el siglo XX tuvo su momento más intenso a partir de los años cuarenta, en que la propuesta hecha desde la filosofía analítica (que sostenía la unidad del método científico en las ciencias físico-naturales y las humanas-sociales), debatió fuertemente con los argumentos dados por Droysen, Croce y Collingwood, que planteaban en términos generales, que la historia busca comprender las peculiaridades individuales de los acontecimientos históricos y que la inteligibilidad de la historia -o ciencias del espíritu de acuerdo a Croce- no tiene que ver con la explicación científica de las ciencias físico-naturales. Droysen por ejemplo, introdujo la dicotomía metodológica entre explicación y comprensión al señalar que "el objetivo de las ciencias naturales consiste en explicar; el propósito de la historia es más bien comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito. (véase, capítulo I de Georg Henri von

Para el cientificismo alemán, por ejemplo, la explicación histórica se produce al momento en que se establece el nexo causal entre varios acontecimientos (el antes y el después) sin tomar en cuenta que es la perspectiva temporal la que influye en la configuración de la explicación de un acontecimiento y no la sucesión cronológica. Esta concepción propia de la historiografía del siglo XIX se basa en un ambigüedad, ya que por una parte considera a la narrativa como sólo una forma del discurso que adorna a un contenido y, por otra, planteaba que los acontecimientos hablaban por sí mismos, que su ordenación como sucesión era el sustento de la historia. Para esta corriente historiográfica, la representación de los acontecimientos -en cuanto a su orden cronológico de presentación-, era en sí mismo el método de los estudios históricos; el tiempo va en una sola línea y con una connotación en la singularidad de los hechos.

Esta perspectiva historiográfica ha propiciado afirmaciones que conciben al contenido como el que posee el valor de verdad y lo demás como simple ornamento a partir de lo cual niega la enorme variedad de interpretaciones de significado que posee cada cultura y sobre todo, que la narrativa transforma en historia "lo que ha sucedido", convirtiendo los acontecimientos -ya sean políticos, militares o de vida cotidiana- en una representación significativa en razón de una trama, la cual está mediada por la perspectiva temporal, que es lo que le da el carácter de histórico. En el trabajo de Paul Ricoeur (2002) se hace evidente que la temporalidad es la *estructura de la existencia que alcanza el lenguaje en la narratividad* y que la narratividad es la *estructura del lenguaje*

Wright, 1987 En este debate, el cuestionamiento a la existencia de las leyes que subsuman a los acontecimientos particulares en la explicación histórica o a elaborar explicaciones basadas en leyes de otras disciplinas para hacer inteligible el pasado, o a las explicaciones generalizadoras para comprender lo particular, condujo a formular desde los planteamientos de la filosofía analítica varios planos problemáticos en la explicación histórica, por ejemplo, se planteaba, si la construcción teórica es intrínsecamente de un mismo género para todas las ciencias o hay una científicidad diferente para la historia; o bien, reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento histórico con base al lenguaje del historiador (la oración narrativa) cuando se refiere a la realidad y la temporalidad histórica, en la que no existe un cronista ideal, sino alguien que interpreta esa realidad (Danto, 1989).

que tiene a la temporalidad como su referente último y, afirma que “la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus forma, es su *carácter temporal*” (p.16).

En la definición de la Historia como actividad cognitiva del hombre -la confluencia de lo “que ha sucedido” y la narración de “lo sucedido”- evidencia la ambigüedad específica del conocimiento histórico al afirmar por un lado que “lo verdadero” se encuentra en relación a los hechos que ocurrieron y, por otro, que la re-construcción de estos acontecimientos que sucedieron en un tiempo y un espacio es la cara no-objetiva de esta disciplina. Sin embargo, en este trabajo se parte del reconocimiento de que la historia es algo más que la enumeración de acontecimientos, que éstos deben estar constituidos en una totalidad inteligible, en una historia narrada que se configura en la trama.

En la construcción de la trama histórica cualquier conjunto de acontecimientos reales pueden ser interpretados de diferente manera, dependiendo de la perspectiva y del horizonte cultural en que se sitúe el historiador. No hay que olvidar que la reconstrucción de un acontecimiento está situado en el tiempo actual (lo que da sentido al tiempo anterior; al pasado), es en este sentido en el que se afirma que la escritura de la historia no es solamente una puesta en orden cronológico, o una simple estructuración en periodos, sino principalmente una constante re-interpretación del pasado a partir de nuevas preguntas con lo que la jerarquización de los fenómenos se da en función de la problematización y profundización de un determinado momento histórico.¹⁴

¹⁴ García de León (1997) nos dice que el tiempo de la historia no es así una línea recta, ni una línea rota en periodos, ni siquiera un mapa: las líneas que lo entrecruzan componen más bien un relieve. Hay en este relieve la apariencia de espesor y profundidad, apariencia principalmente causada por la complejidad del proceso histórico. Pero la razón de ese relieve se remite a escalas precisas, por lo cual no se puede mezclarlas sin perder la dimensión del análisis. Esas escalas tienen, como en la construcción de los mapas, límites prefijados. Según la escala en que nos movamos, hay siempre curvas o detalles del plano que no serán detectados.

Bajo este supuesto, cualquier conjunto dado de acontecimientos reales puede ser dispuesto de diferentes maneras, puede soportar el peso de ser contado como diferentes tipos de relato. Hayden White (1992) arguye que ningún determinado conjunto o secuencia de acontecimientos reales es intrínsecamente trágico, cómico o propio de la farsa, sino que puede construirse como tal sólo en virtud de imponer la estructura de un determinado tipo de relato y sus imposiciones a los acontecimientos lo que dota de significado a éstos (p.61). El hecho de que lo "real" de los acontecimientos históricos puedan asumir una forma literaria sólo constata que la naturaleza de la historia es de diferente sustancia que la de las otras ciencias (los acontecimientos físicos no se expresan de manera narrativa), pero no por ello falta científicidad, ya que explica otro orden de la realidad. La narrativa histórica se encuentra en relación a la producción de significados o modos de entramado, como gusta llamarle Hayden White.

2.1.- La tenue frontera entre historia y ficción

La escritura de la Historia guarda en su seno una problemática intrínseca que se ubica entre los límites de lo que "realmente sucedió" y lo "ficticio", situación que constantemente lleva a una de las grandes controversias a las que ha estado sometida desde la antigüedad. Para algunos la Historia debe poseer un "contenido de verdad" que le da un estatuto superior al de la poesía, ya que muestra "la realidad de los acontecimientos tal como sucedieron", o se aproxima a ella; para otros, más cercanos a la posición aristotélica, la historia adquiere su credibilidad por la coherencia de su trama o lo que verosímelmente pueda suceder. Esta ambigüedad de las fronteras entre lo histórico y lo literario, abre un ámbito de análisis que nos permite trazar una multiplicidad de vínculos entre las *res facte* y las *res fictae* en la escritura de la Historia. Característica específica de la Historia que permite dimensionar nuevas y sugerentes posibilidades en su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se

podría retomar lo dicho por el historiador Antonio Rubial quien señala que "la utilización de recursos estéticos en la narración histórica se convierte así en una vía de acceso a otros campos de la actividad intelectual y de la creatividad" (en Curiel,2000, p.42).

Esta doble dimensionalidad en la escritura de la historia -a decir de Shotweel (1982)- parece haber quebrado la cabeza de muchos historiadores y filósofos que han escrito acerca de la naturaleza de la materia de la historia. La misma palabra "historia" desde los tiempos antiguos ha planteado una dualidad de significados. Por ejemplo, para Herodoto era la investigación y la narración de lo que juiciosamente se considerará; sin embargo, para Polibio, el término es aplicado al producto literario en vez de la investigación. Será por ello que a ciertos historiadores se les ha leído por su imaginación creadora o rima poética e incluso se les ubica junto a los poetas y dramaturgos en vez de considerárseles como simples historiadores. Shotweel señala que "Túcidides ha sido leído por la belleza de su griego, Tito Livio por la de su latín, Carlyle aparece en los repertorios bibliográficos al lado de Ruskin, el artista que manejaba la palabra como un pincel" (p.15). En este mismo sentido, el historiador francés Marc Bloch (1995) afirmó que la historia tiene mucho de poesía y de voluptuosidad, y no por el hecho de que ejerce un atractivo a la sensibilidad de los hombres, es menos capaz de satisfacer la inteligencia.

Es un hecho, que la historia-grafía ha estado asociada al discurso ficcional y que tanto la obra de historiadores tan distantes como Herodoto, Lucien Febvre, Marc Bloch¹⁵, Miguel León Portilla o Carlo Ginzburg aspiran a narrar la experiencia humana al igual que lo ha hecho "*Don Quijote de la*

¹⁵ Por ejemplo, Febvre y Bloch sostenían que en sociedad todo se mezcla y se determina mutuamente, las creencias, lo económico, todo, absolutamente todo. Sus planteamientos caminaban sobre la búsqueda de una historia más global, centrada en la actividad humana, en la vida, en la cotidianidad de los grupos y sociedades, en sus interacciones económicas y sociales, en su dinámica demográfica, cultural, etcétera. "La historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarian y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un *modus vivendi* al que denominamos vida" (Febvre, 1993, p. 41).

Mancha" de M. Cervantes, el *Fausto* de Goethe, o *Germinal* de Emile Zola, ambos discursos han tenido la pretensión de narrar los actos humanos, de dar inteligibilidad a los acontecimientos particulares, lo que establece entre ellos, una *analogía esencial* (Cruz, 1996, p.156). Sin embargo, no hay que olvidar que la historia "objetiva lo real", al dotar de significado a los acontecimientos de la experiencia humana que *han sucedido* en el tiempo; en cambio la novela es libre de inventar los acontecimientos de su relato. El historiador no puede inventar (en el sentido tradicional de la invención); lo que hace es re-construir del torrente de la experiencia humana y configurar los acontecimientos en una trama que le dé significado a esa experiencia. El novelista prueba hacer hablar a la realidad, si quiere convencer y causar buena impresión, con una narrativa que aspira o que habla de lo "real" pero no a esta sometido a la pretensión de verdad como el discurso histórico, a diferencia del novelista, el historiador fundamenta su trabajo en la constancia de hacer verídica la posibilidad de su historia mediante perspectivas teóricas, hipótesis y fundamentos, pero sobre todo en referencia a "lo que sucedió", sin embargo, ambos discursos deben conseguir para su historia la unidad que exige el sentido.

Esta operación mediadora que dota de inteligibilidad a los acontecimientos es precisamente *la problemática o la invención* de una trama, que permite que los hechos particulares se cohesionen en una obra de síntesis, en virtud de que ahí se reúnen fines, causas y azares en la unidad temporal de una acción total y completa (Cfr.Ricoeur,1995,p.31). En la trama, los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría ya sea de narrativa histórica o de narrativa de ficción. Si bien esta analogía esencial las acerca, cada una de ellas posee una *producción de sentido* que las diferencia. "Historia y literatura, objetividad y subjetividad, dato e imaginación, son los materiales incandescentes con los cuales el hombre crea un universo de sentido que está allí para ser aprehendido por los hombres, una interminable galaxia dotada de tanta belleza y poder de persuasión que el ser humano no puede permanecer ajeno a ella" (Revueltas, en Curiel, 2000, p.166). Sí el historiador pretende dotar

de inteligibilidad a los acontecimientos de la realidad histórica, en una perspectiva de totalidad, es necesario constituirlos en una trama que imprescindiblemente se configura mediante la imaginación creadora.¹⁶

La hermandad entre la narrativa histórica y la narrativa de ficción, hizo que la historia ansiará su alejamiento de lo ficticio buscando su acreditación mediante el uso de metodologías y marcos teóricos para situar con mayor vigor su "posible relación con lo real", de manera que va a instituir como errónea a la ficción -producto de la imaginación que en apariencia aleja del conocimiento real-, al situarla "bajo el signo de lo falso" como lo denomina Michel de Certeau.¹⁷ Sin embargo, este alejamiento nunca fue tarea fácil, ya que en esa determinación recíproca vemos que la historia tiende a utilizar constantemente a la imaginación para dar sentido y coherencia a su discurso: La imaginación está presente en el trabajo del historiador cuando en la recuperación de lo desaparecido (el pasado) tiene que re-construir, "cuando construye los sistemas de correlaciones entre unidades definidas como distintas y estables; cuando, en el espacio del pasado hace funcionar hipótesis y reglas científicas actuales, y, de esta manera, produce modelos diferentes de sociedad" (De Certeau, 1995, p.52). Cuando realiza inferencias para cubrir la falta de huellas

¹⁶ Un supuesto para caracterizar al conocimiento histórico como un conocimiento que se hermana a la literatura es el uso de la *imaginación* y la *intuición* en la construcción de la trama. Para Topolsky estos dos elementos son los que constituyen a la imaginación histórica y la fuente del conocimiento que no se basa en vestigios. Al respecto afirma que "Ese conocimiento no basado en hechos, que satura su memoria, le permite formar un cuadro más o menos apropiado de los hechos pasados que le interesan. Ese cuadro, a su vez le permite, pensar constantemente, mientras elabora una narración, en el todo reconstruido que es un reflejo de ese cuadro" (1985, p.472). Así que, el pensamiento histórico implica a la imaginación para poder relacionar el conocimiento que se basa en los vestigios y lo que permite articular los acontecimientos para tener una perspectiva de totalidad.

¹⁷ Para Michel de Certeau, "la ficción es acusada de no ser un discurso unívoco, dicho de otra manera, de carecer de "limpieza" científica. En efecto, ella funciona sobre una estratificación de sentidos, cuenta una cosa para decir otra, se escribe en un lenguaje del cual hace salir, indefinidamente, efectos de sentido que no pueden ser ni circunscritos ni controlados. A diferencia de lo que pasa en un lenguaje artificial, en principio unívoco, ella no tiene un lugar propio. Es "metafórica". Se mueve, inaprensible, en el campo del otro. El saber no encuentra ahí un lugar seguro, y su esfuerzo consiste en analizarla con la finalidad de reducirla o traducirla en elementos estables y combinables. Desde este punto de vista la ficción transgrede una regla de cientificidad. Es la bruja a la que el saber dedica sus esfuerzos para fijarla y clasificarla, exorcizándola de sus laboratorios. Es la sirena de la cual el historiador debe defenderse, como un Ulises atado a su mástil" (De Certeau, 1995, pp.53-54).

históricas en la re-construcción del pasado, para instituir "lo real" con cierta unidad que exige la narración de los acontecimientos; en gran medida el conocimiento histórico consiste en relacionar, lo cual da lugar a una visión más o menos integral de las estructuras.

Es por ello que se afirma que el discurso histórico comparte con la literatura la fuerza de la imaginación, en la medida en que ambos discursos crean "mundos posibles" de forma escrita mediante la trama. Sin embargo, la historia re-crea "lo sucedido", -cualidad inherente al conocimiento histórico-, desde una perspectiva temporal y como respuesta a una serie de preguntas elaboradas desde un horizonte cultural. El historiador imagina una realidad pasada con los restos que posee, tiene que constreñirse a lo que es racional y coherentemente relacionable (que ha sido instituido por el trabajo de otros), a diferencia de la ficción que puede relacionar lo que nunca existió.

Para dar inteligibilidad a un hecho histórico no basta con describir lo que pasó, como lo hace la crónica o la ordenación de cientos de "historias orales" de los campesinos zapatistas, por poner un ejemplo, (la visión de los zapatistas sobre sus acciones o intenciones, son pre-figuraciones de una futura trama); sino examinarlos, problematizar y expresarlos de manera narrativa, lo que posibilita dar sentido a los acontecimientos y poner en jugo el potencial de la imaginación, lo que permite al historiador percibir con claridad "lo que sucedió" en el pasado. Sólo mediante este desplazamiento de fronteras entre lo real y lo ficticio al interior de la narrativa histórica, es que podemos tener una representación posible o imágenes históricas de lo que fue la lucha zapatista de 1910 en la Revolución Mexicana y de lo que significaron los ideales de "la tierra es para quien la trabaja" de este grupo de campesinos, en un contexto político beligerante de las diversas fracciones políticas que participaron en esta contienda militar, así como el replanteamiento continuo que ha tenido en la historiografía la figura de Emiliano Zapata y en la reivindicación de su lema "tierra y libertad" por indígenas mexicanos en el contexto de la globalización.

El desplazamiento de las fronteras entre lo real y lo ficticio se manifiesta más nítidamente, cuando, paradójicamente, al trabajo del historiador se le exige mostrar hipótesis y fundamentos teóricos a su interpretación, ya que a su vez debe poseer, veracidad y verosimilitud para dar sentido a su escritura¹⁸. Koselleck, (1993) afirma que, "tan pronto como el historiador se ve precisado a construir su historia fundamentándola poética y racionalmente, se remite también a los medios de ficción" (p.269). El hecho de que la Historia utilice la recreación ficcional para hacerse inteligible, no la exime de que esta recreación deba seguir ciertas reglas o límites que le impone las huellas dejadas por el pasado, y la perspectiva desde donde ve su problema histórico. El fundamento de un texto histórico implica conocer a fondo la época que se intenta recrear y cuando no exista la suficiente información o documentos, puede hacerse uso de recursos como la inferencia o la elipsis para llenar las lagunas de información, recursos que el historiador siempre ha utilizado en la construcción de su discurso, pero respetando el contexto y los criterios de posibilidad y credibilidad históricas (Rubial, en Curiel, 2000,p.47).¹⁹

A pesar de la afinidad entre narrativa histórica y la narrativa ficcional, no se puede negar la diferencia entre las historias que hablan sobre lo que ha sucedido basadas en el recurso de los vestigios dejados por la acción humana y los historias que renuncian a lo real del pasado. Manuel Cruz (1996) nos dice que ambas persiguen la inteligibilidad de los acontecimientos particulares, sin embargo el discurso histórico observa prácticas de escritura ligada a referentes culturales (o la forma en que se piensa la realidad del pasado) que plantean el

¹⁸ De acuerdo a De Certeau, lo verosímil que caracteriza el discurso histórico defiende el principio de una explicación y el derecho a un sentido. El "como si" del razonamiento (el estilo entimético de las demostraciones historiográficas) tiene el valor de un proyecto científico (1995, p.74).

¹⁹ Muchos historiadores han abierto la posibilidad de elaborar obras históricas noveladas o la llamada novela histórica, Entre ellos Antonio Rubial, quien se interesó en escribir una novela sobre "un caso criminal de oficio de la justicia eclesiástica" en la Nueva España. Para él fue muy importante " la localización espacial del hecho en la ciudad de México y su circunscripción temporal al último tercio del siglo XVII , lo que le ayudó a delimitar su estudio. Para ello tuvo que recrear el período y tuvo que remitirse a la fuentes primarias: narraciones de viajeros, crónicas religiosas, poemas, textos literarios y cartas. Apunta que "el único conocimiento histórico factible es aquel que se hace a partir de huellas dejadas por el hombre del pasado" (Rubial, p.49).

tema de la acción humana, el historiador se somete a lo que en un determinado momento ocurrió (la introducción de la idea del tiempo y de sus aporías proporciona a dicho discurso un impulso teórico que le permite plantear el tema de la acción humana); por su parte, la ficción también aspira a lo real (no necesariamente lo realidad socio-histórica), sólo que plantea de forma diferente al *tiempo* y los referentes que utiliza de la realidad.²⁰ Esta no se empeña en preguntarse por lo que nos pasa en el tiempo más bien apunta a variaciones imaginarias sobre el tema de la fisura que separa la dos perspectivas de tiempo. Lo imaginario potencia la experiencia temporal común, dando lugar a una exploración de lo posible, exenta de las constricciones de lo histórico, aunque sometida a las suyas propias.

Es pues la introducción de la temporalidad a la reflexión lo que permite diferenciar a la narrativa histórica de la ficcional, "el tiempo histórico no existe de manera independiente de los acontecimientos, no existe al margen de los sucesos, no tiene sentido ni realidad fuera del torrente de la historia. (...) no actúa por sí mismo: porque ni el punto del espacio ni el momento mismo disponen de realidad física *per se*, si no es en el acontecimiento propiamente dicho. El tiempo propiamente histórico tiene sentido en la perspectiva de un presente, por ello no existe al exterior de una trama histórica". (García de León, 1997)

En este sentido es que se plantea que la particularidad de la experiencia temporal produce discursos diferenciados, la historia media entre el tiempo vivido y el tiempo desde donde se va a observar la experiencia pasada. Ricoeur (1995) afirma que "la forma singular en que la historia responde a las aporías de la fenomenología del tiempo consiste en la elaboración de un tiempo

²⁰ En el discurso de ficción se puede hablar sin hacer caso a lo referentes temporales o reales (el hablante no pretende que sus expresiones referenciales tengan referentes), por ejemplo se puede afirmar "el actual emperador de México", esta afirmación en sentido literal es incorrecta dado que en el México actual de principios del siglo XXI, no se vive en monarquía, sin embargo, sí se hace alusión a la historia de México en el siglo XIX, tendría otro sentido, o bien dentro del propio discurso ficcional puede ser utilizado metafóricamente.

propiamente histórico, que media entre el tiempo vivido y la configuración de este, también afirma que "el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo en una condición de la existencia temporal" (1995, p.113).

La Historia se esfuerza por la objetividad **preguntándose** por lo que nos pasa en el tiempo, por "*re-construir el pasado*" que ha dejado huella en monumentos, documentos y testimonios, busca re-construir a través de la memoria, de la experiencia humana. No es su intención re-construir el pasado como lo hace la literatura e incluso la literatura histórica que puede estar cargada de "situaciones verdaderas" o de "proposiciones históricas verdaderas" sino el sentido de ser, la historia busca ante todo la inteligibilidad de la realidad social mediante la problematización que se hace desde un presente determinado.²¹

El historiador no actúa ciegamente, hay detrás de su trabajo conocimiento para dar forma a una explicación que posibilite la coherencia a los hechos aislados. Después de haber establecido el problema a investigar, habrá de establecer y sistematizar su información, interpretará para aproximarse a una reconstrucción lo más cercana a la realidad, construirá hipótesis para las lagunas de información que se le presenten. Al abordar un problema, el historiador no se enfrenta los textos "desnudo de cultura", su trabajo tiene un carácter eminentemente social, posee un instrumental cultural que le permite leer e interpretar documentos. Para poder leer los documentos, despliega un conjunto de ideas, con respecto al tiempo, espacio, la causalidad, los agentes, etcétera, que le permite crearse imágenes del período estudiado. Bermejo(1994) señala que el *entendimiento histórico* no trabaja simplemente con los documentos, sino básicamente con los hechos extraídos de ellos; los

²¹ Es pertinente aclarar que no se niega el valor cognitivo de la ficción, dado que, los discursos ficcionales son producto de la realidad que testimonian. Nos sugieren lo que una sociedad piensa de sí misma, de su pasado y de los otros a su vez, que nos muestra como cada sociedad se interpreta a sí misma.

ordena y trata de interpretarlos y mediante la *razón histórica* se formula el objeto que debemos estudiar²². Bien lo dice De Certeau “no hay relato histórico donde no esté explicitada la relación con un cuerpo social y con una institución de saber” (1995, p.101).

Como se puede apreciar, la similitud entre narrativa histórica y ficcional se define en relación a la materia prima que utilizan e incluso al lenguaje con el que se construyen -ambos pueden ser o parecer iguales-. No obstante, la dificultad se encuentra en el sentido de “realidad” que poseen. Ricoeur (1995) precisa que las operaciones configurantes son esencialmente las mismas en ambos tipos de relato, aunque, las intenciones de cada tipo de relato son diferentes. El relato histórico enfrenta las aporías de la temporalidad a través de la elaboración del tiempo histórico, en cambio, la ficción lo hace mediante argucias imaginativas que se pueden organizar en relación con una indeterminada temporalidad –sea esta actual o pasada-.²³ Así pues, la narrativa histórica configura lo que “alguna vez ocurrió”, “lo que ya no es” pero de alguna manera esta presente, e instituye lo “sucedido” al “estar en lugar de”; esto sólo es posible desde la perspectiva temporal o como lo afirma Danto, “sólo retrospectivamente nos sentimos autorizados a atribuir un significado a tal o cual acontecimiento; la pregunta por el significado sólo puede tener respuesta en el contexto de un relato (*story*)” (1989, p.24).

En la medida en que el historiador se ve precisado a construir su historia y exponerla con una cierta unidad y con sentido verosímil, tiene que ser consciente de la necesidad de fundamentarla coherente y racionalmente, lo que lo obligaba a recurrir a los medios de ficción y a la poesía en el sentido aristotélico (no informa de lo que ha sucedido, sino más bien de lo que

²² Para Bermejo, el conocimiento histórico se articula en cuatro niveles que siguiendo la terminología kantiana ha denominado: a) sensibilidad histórica; b) entendimiento histórico; c) razón histórica; y d) imaginación histórica, todos estos niveles funcionan de un modo coordinado (1994, p.176 y ss.).

²³ Para Ricoeur, “el arte de la ficción consiste así en tejer juntos el mundo de la acción y de la introspección, en entremezclar el sentido de la cotidianidad y el de la interioridad” (1995, p.539).

verosímilmente pudiera suceder). De acuerdo con esta idea, la relación de la historia escrita con el pasado tiende a revelarse en el momento en que el historiador intenta dar sentido a esa realidad, por ello, enfatiza la interdependencia que hay entre historia y ficción, uno y otro género se entretejen para ofrecer una configuración de la realidad. Así "la refiguración del tiempo por la historia y la ficción se vuelve concreta en virtud de los préstamos que cada modo se hace del otro. Estos préstamos se sustentan en el hecho de que la intencionalidad histórica sólo se hace efectiva a través de la incorporación a su objeto pretendido de recursos de ficcionalización que surgen de la forma narrativa de la imaginación, en tanto que la intencionalidad de la ficción produce sus efectos de detección y transformación del actuar y el sufrir sólo a través de asumir simétricamente los recursos de historización que se le presentan en sus intentos de reconstruir el pasado verdadero". (Ricoeur, citado en Vergara, 1995, p.230).

El resbaladizo límite de fronteras entre la historia y la ficción se hace más evidente en el discurso histórico, en tanto que la historia se presenta como una representación de la realidad, que crea significados y que extrae su autoridad del documento y de la pretensión de ser una re-construcción del pasado (*representa* "lo que es" o "lo que fue"), a diferencia del discurso ficcional que desconoce esta pretensión de verdad. La fuerza de la historiografía está en plantear los problemas sociales que interesan al sujeto y dar luz acerca de ellos. Michel de Certeau (1993, 1995) nos dice que todo relato que cuenta "lo que pasa" (o lo que pasó) instituye lo real, él se impone a nombre de los acontecimientos de los que pretende ser el intérprete, y se nos presenta como la representación de una realidad (pasada), que extrae su autoridad precisamente de hacerse pasar por el testigo de lo que es, o lo que fue; la historiografía adquiere ese poder en tanto que presenta o interpreta esos hechos, así que se puede precisar que la diferencia fundamental entre historia y

ficción se encuentra en la pretensión de establecer “lo que fue” por parte de la primera.²⁴

Siguiendo la lógica de esta argumentación y apoyados en Ricoeur, tendríamos que partir de que la labor de la praxis refigurante a través de la narrativa, tomada ésta en su sentido más amplio posible, se encuentra en estrecha relación con el planteamiento de Collingwood, acerca de que la Historia es una “re-creación” del pasado que nos habla de acontecimientos espacio temporales que ya no están teniendo lugar pero que han dejado huellas a través de las cuales el historiador puede tener acceso al pasado.²⁵ Hay que precisar que la recreación, no consiste en revivir, sino en repensar y el repensar contiene ya el momento crítico que nos obliga a tomar una vía por la imaginación histórica.²⁶

Esta reflexión nos permite adelantar la idea de que la Historia como *graffa* se constituye a partir de huellas dejadas por acontecimientos que sucedieron, lo que implica el carácter documental del conocimiento histórico (una huella se convierte en huella del pasado sólo cuando se toma posesión de ella), y para lograr la interpretación del documento hay que recurrir a la *imaginación* que posibilita precisamente apropiarse de ese pasado contenido en la huella. Así que la re-creación no designa un método alterno, sino el resultado

²⁴ Esta pretensión es por supuesto sólo formulable en el plano de la mimesis 3, que asume implícitamente el postulado ontológico de la referencia y debe ser comprendida desde la dialéctica de lo mismo, lo otro y lo análogo. “Para el historiador, la pregunta ontológica implícitamente presente en la noción de huella se encuentra ocultada por la pregunta epistemológica que plantea el documento, a saber: ¿Qué valor tiene éste como garante, sustento, prueba, en la explicación del pasado?” (Ricoeur en *Historia y Graffa* no 4, p185).

²⁵ Es pertinente aclarar, que la noción de re-creación aportada por Collingwood es tomada en el sentido de que permite “construir una imagen de los acontecimientos que sucedieron y que dejaron huella”.

²⁶ Ricoeur cita la idea de Collingwood de que “todo pensar es pensamiento crítico; por lo tanto, el pensar que recrea los pensamientos pasados los critica al tiempo que los recrea”, para precisar que si en verdad la causa es lo interior del mismo acontecimiento, entonces sólo un largo trabajo de interpretación nos permite imaginarnos (*picture ourselves*) en la situación, pensar por nosotros mismos qué juzgó apropiado en el pasado un agente. Repensar lo que alguna vez se pensó no puede ser menos que una operación extremadamente compleja si el pensamiento original fue ya complejo en sí. (Ricoeur, en *Historia y graffa*, 1995, p189).

que busca la interpretación de los documentos y las construcciones de la imaginación" (Cfr. Ricoeur, en *Historia y grafía*, 1995, p.188).

El hecho de que la escritura de la Historia se constituya a partir de huellas, entendidas estas como "una marca perceptible dejada por un fenómeno que en sí no es posible asir (Bloch, 1995) y que el trabajo del historiador sea transferir esta "evidencia" extraída de las huellas a la escritura de la historia, nos lleva a plantear alguno de los matices que existe entre el trabajo del historiador y el literato. El primero reconstruye y crea una representación del pasado mediante una operación intelectual que implica a la razón, la imaginación y al tiempo, el literato en cambio, puede producir o inventar con la imaginación los acontecimientos de sus relatos. La representación del historiador tiene que ser coincidente con los documentos de los que ha hecho uso, él no inventa los acontecimientos los teje de una manera discernible en la narración y busca en ella resaltar el status de una representación histórica y no de ficción.

A decir de Paul Ricoeur, el referente coincidente entre la historia y la literatura, en la producción de relatos que hablen de la experiencia humana en el tiempo, hermana a ambos relatos, sin embargo difieren en cuanto a su referencias inmediatas: en el primer caso son los acontecimientos reales y los imaginarios en el segundo. Para ambos relatos, la temporalidad es inherente a la propia narración por la secuencia de significados, pero esto no implica de ningún modo una secuencia de atrás hacia adelante, sino que el significado es el que da sentido a la temporalidad y esta puede ser de atrás para delante o en sentido inverso o con saltos en esa temporalidad, mejor dicho "el pasado a intervalos" como lo ha denominado Virginia Woolf. Si pensamos el pasado como posible de recuperar desde el presente, dándole significado a partir de las preguntas que elaboremos, nos encontramos con que los acontecimientos se presentan de forma alternada -no cronológicamente-. Por ejemplo, en la cinta

filmica "*Antes de la lluvia*"²⁷ con una estructura de círculos que se conectan (la película termina donde inicia), nos muestra una historia en la que no se impone una estructura secuencial al espectador y es hasta el final de la película en que captamos la secuencia a la que estamos acostumbrados "de atrás hacia delante", pero lo percibimos mediante una estructura temporal que sitúa las acciones humanas dentro de los límites de esa red de acontecimientos que es la narración. No es sólo que haya un punto de vista, sino diferentes miradas en el tiempo y distintos lugares desde lo que se mira. El tiempo narrativo -como ha señalado Paul Ricoeur-, es "tiempo humanamente relevante" cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos, ya sea por los protagonistas de la narración; por el narrador al contarla; o por ambos, pero no por cómo sucedieron. La narrativa presenta una ubicuidad temporal que no necesariamente corresponde a una cronología lineal.

Así que lo narrativo en el conocimiento histórico no sería la retórica que cohesiona a los acontecimientos sino la perspectiva temporal, la conciencia del cambio que configura esa representación de la realidad. El historiador León Portilla afirma que el papel de la historia es "reintegrar la vida a un pasado que se antoja muerto" (1992, p.61), integrarlo en una narración que dé sentido a lo particular. De acuerdo con Walsh,²⁸ lo que todo historiador busca no es un relato escueto de hechos inconexos, sino una fluida narración en la que cada acontecimiento esté por así decirlo, en su lugar natural y forme parte de un todo inteligible. En este respecto el ideal del historiador es en principio idéntico al del novelista o el dramaturgo. Así como una buena comedia parece consistir no en una serie de episodios aislados, sino en el desarrollo ordenado de la situación compleja de la cual parte, así una buena historia posee una cierta unidad de

²⁷ "*Antes de la lluvia*", "*Before the rain*", de Nilcho Manchevski (1994). Este filme enlaza tres episodios aparentemente independientes que giran en torno a los problemas de la desintegración de la antigua Yugoslavia: En Macedonia un monje ortodoxo oculta a una muchacha albanesa que es perseguida. En Londres, la editora de una agencia de noticias se estremece al recibir las fotografías de lo que está sucediendo en los Balcanes y el episodio final muestra el regreso de un fotógrafo yugoslavo decidido a enfrentarse con sus propios ojos a la guerra en la que está inmersa su familia y amigos. Las fotos que recibe la editora son el drama de estos personajes y la trama de la película.

argumento o tema" (1980,p.34). En esta misma línea argumentativa Hayden White (1992) afirma que la narrativa histórica no es una reproducción literal de lo que ha sucedido, sino que la narrativa configura el cuerpo de acontecimientos que constituyen su referente primario y transforma estos acontecimientos en sugerencias de pautas de significado. Lo cual no quiere decir que un discurso histórico no se valore en relación al valor de verdad de su contenido fáctico, sino que también debe considerarse la conjunción lógica de su trama.

La exigencia de unidad en el argumento o trama no es la exigencia de la Historia -esa tendría que darse por asentada-, hay otra que es fundamental en este conocimiento y es el rigor metodológico de las *interrogantes* que se hacen al pasado (Ricoeur,1995). Para posesionarse de las huellas del pasado hay que lanzar sobre él una hipótesis de trabajo. Esta interrogante es la que le da estatuto de documento histórico, a las huellas dejadas en el tiempo. En la medida en que el historiador hace discernible los acontecimientos que han pasado y configura una narrativa sobre ellos, nos ofrece una perspectiva de conjunto. Así que interpretar las huellas del pasado implica configurarlo de una manera particular, pero esto no significa que no existan otras maneras de interpretarlos. Sin embargo, el carácter histórico de los acontecimientos, si bien depende de la perspectiva, también tiene que reflejar ciertas pautas de evidencia, coherencia y verosimilitud, instituidas en las prácticas del trabajo histórico. Hay criterios inherentes al conocimiento histórico y la posibilidad de interpretaciones alternativas son muchas, sin embargo, no todas tienen la misma autoridad.

La comprensión histórica es el esfuerzo intelectual del hombre por dotar de significado a las acciones del hombre que han acontecido, y es el transcurrir del tiempo el mejor crisol para hacer inteligible esa realidad, dado que es prácticamente imposible entender un pensamiento, un acto, un movimiento de cualquier tipo desde la situación que ocurre y este entendimiento se va configurando de los acontecimientos particulares -aunque aspire a cierta

universalidad-. Así que la posibilidad de existencia de la historia se da en el aquí y ahora o en el presente y en la definición de una situación particular. "Para Ricoeur, la comprensión de la historia se traduce en un esfuerzo humano por dotar a la vida de significado. Esta búsqueda humana es universal y se despliega en la conciencia del poder corrosivo del tiempo, que todo lo desgasta, y sólo podemos aprehender el pasado (de manera real, aunque provisional) mediante las historias narrativas. La verdad de estas historias reside no sólo en su fidelidad a los hechos que relatan, ya sea de vidas individuales o colectivas, sino porque sugieren simbólicamente una experiencia trágica del tiempo. Cada discurso histórico digno de ese nombre no sólo es una representación literal del pasado y una figuración de la temporalidad, sino, por encima de eso, una representación de un drama intemporal, el de la humanidad, que se enfrenta a la experiencia de la temporalidad" (Corcuera, 1997, p. 355), y por supuesto del lenguaje.

La explicación en la historia no necesariamente tiene que estar asociada a la explicación científicista, (incluso, Paul Veyne plantea que en esta disciplina no tendría por qué haber "explicación", (1972), el argumento a favor de este planteamiento es que la historia es fundamentalmente comprensión de la realidad y a partir de que la comprendemos la podemos hacer inteligible. Para este autor, la explicación no es otra cosa que la claridad que emana de una trama suficientemente documentada. Todo lo que se narra es comprensible, puesto que se puede narrar. Por lo tanto, podemos reservar cómodamente al mundo de lo vivido, de las causas y de los fines, la palabra comprensión. De acuerdo a ello, el historiador desarrolla una trama en el que se suceden episodios y los personaje -o cuasi personajes (según afirma Ricoeur), como el mar Mediterráneo en la obra de Braudel-, articulan los acontecimientos. Explicar más es relatar mejor y de todos modos, no se puede relatar sin explicar. La idea de conocer la realidad social es para transformarla y no "comprenderla" desde una posición contemplativa.

Así como el lenguaje es el medio social en el que construimos nuestra identidad de modo narrativo ¿el quién soy?, la historia es escritura que intrínsecamente posee significado, por ello la historia, como conocimiento de la realidad, constituye una base especialmente idónea sobre la cual se puede reconfigurar el saber social, ya que al narrar la experiencia humana en un tiempo y espacio determinado, se reúne y origina las huellas de su paso y devenir, es decir, se organiza la re-memorización y construcción sistemática de los hechos históricos y sus respectivos vínculos y valores socioculturales, promoviendo con ello una actitud creativa en el desarrollo de "mundos posibles." -como gusta llamarle el psicólogo Jerome Bruner- que faciliten la comprensión de la realidad.

Si consideramos a la narración como medio en la que se entremeten, actúan, representan o se resuelven las pretensiones del conflicto de lo imaginario y lo real, empezamos a comprender las razones de porqué se plantea que la narrativa, como una actividad del conocimiento, posibilita explicar a la realidad socio-histórica de la cual formamos parte, al tomar de ella acontecimientos singulares para transformarlos en una historia, organizándolos en una totalidad inteligible que nos permite a su vez actuar en ella. No hay que olvidar, que la interpretación no es el "producto" o conclusión a la que llega el historiador como etapa final de su trabajo, la interpretación es ante todo "un modo de aprender" el mundo, lo que implica poner en marcha un sistema conceptual que determina el tratamiento que se le da a la evidencia histórica o la formulación de afirmaciones o preguntas, parte del proceso de investigación.

La idea que subyace a toda esta investigación es que la identidad de la Historia se encuentra en la narrativa o propiedad de configuración de la realidad, que es la base de la inteligibilidad. "Entre vivir y relatar se abre un espacio, por ínfimo que sea: La vida es vivida, la historia es relatada" (Ricoeur, 2002, p.18).

3. - LA HISTORIA EN LA ESCUELA

Una de las preocupaciones del mundo moderno en torno al sistema educativo es el de lograr las competencias y habilidades del pensamiento matemático y científico. Las evaluaciones realizadas a los alumnos de educación básica de países miembros de la OCDE, reiteran esa posición, a pesar de que en algunos de esos países se padezca de pobreza extrema. Esta situación nos hace sospechar (sic) que para las grandes potencias industrializadas la prioridad educativa se centra en la racionalidad tecnocientífica. Frente a ello, las habilidades que pueden ofrecer asignaturas como la historia y la literatura, que apuntan más hacia el desarrollo de la imaginación; la inferencia o el pensamiento comprensivo de la realidad, son consideradas de poca utilidad.

Aunado a lo anterior, la Historia como disciplina escolar ha estado sometida a duras críticas por considerarse una asignatura llena de adornos retóricos a favor de nacionalismos trasnochados o decimonónicos que sólo provoca un memorismo "culturalista" en los alumnos. El punto más álgido de la crítica a la función educativa de la historia en la escuela se dio precisamente con las reformas educativas de los años sesenta y setenta que tendieron a modificar el currículo -en diversos países, incluyendo al nuestro-, conformando propuestas educativas que aspiraban a abandonar el memorismo como única forma de aprendizaje, respaldando su propuesta en la muy en boga "enseñanza activa" que priorizaba la actividad del sujeto para arribar al conocimiento.

La innovación curricular de la Historia en la escuela produjo interesantes polémicas que instaló en la mesa del debate, a qué elemento del proceso educativo se le tendría que dar mayor relevancia: al contenido temático o a las habilidades -punto que por cierto, sigue siendo toral en la definición de las diversas propuestas educativas-. Por ejemplo, en Francia e Inglaterra se produjo una protesta por parte de corporaciones de historiadores que se

opusieron a estas reformas educativas por considerar que el conocimiento histórico se banalizaba en favor de las habilidades cognitivas o se diluía en el "cajón de sastre de las ciencias sociales" como lo señaló el historiador español Julio Valdeón (1988). Incluso en México, cuando se estrenó la reforma educativa de los 70', hubo polémica. Sin embargo, aquí el matiz se centró en las posturas ideológicas que presentaban los nuevos contenidos escolares en los textos gratuitos publicados por la Secretaría de Educación.

En los países desarrollados económicamente las propuestas educativas sobre esta asignatura han sido constantes -sostenidas por grupos de investigadores que financian los ministerios, departamentos o secretarías de educación-. En cambio, en países como el nuestro -en el cual también ha habido modificaciones al currículo escolar-, no existe una tradición de grupos de investigación para esta asignatura. Las reformas al currículo de los setenta o la de la modernización de los noventa, son más producto de la importación de modas educativas que de la investigación o de planteamientos serios por parte de la sociedad civil y política para encaminar al sistema educativo nacional.

En este proceso reformador de los últimos cuarenta años, *la Historia en la escuela* ha transitado por diferentes rumbos, guiada por la tendencia psicopedagógica que hayan asumido los reformadores o por las siempre presentes posiciones ideológicas que impregnan al discurso histórico; cambios que por supuesto se han manifestado tanto en la estructura curricular como en las materias y libros de texto. Por ejemplo, en México, en los libros de los setenta de la reforma echeverrista, en los cuales *la Historia* pasó a formar parte de *las Ciencias Sociales*, el relato de los grandes héroes que llenaban los libros de historia conocidos como *Libros de la Patria*, se transformó en síntesis apretadas de los procesos más relevantes de la historia universal. En cambio en España e Inglaterra, la nueva currícula de los setenta se inclinó más hacia el desarrollo de habilidades de historiador, es decir, hacia las actividades que coadyuvaran al análisis de la documentación y de las fuentes históricas, en

detrimento de los tradicionales relatos históricos (Valdeón,1988).

Este proceso de reforma curricular tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación tuvo como fundamento los aportes de la psicología cognitiva y, en particular, los de la epistemología genética de Jean Piaget que sirvieron de base para confeccionar las propuestas curriculares de los diferentes ciclos y niveles escolares. Es decir, el diseño curricular contempló de manera muy particular los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y de cómo éstos podrían ser el soporte cardinal en el diseño y elaboración de propuestas de intervención educativa. No obstante, estas iniciales "reformas educativas" -no sin cierta ingenuidad psicopedagógica-, dejaron un tanto relegados los aspectos intrínsecos de las ciencias; el ideal educativo era "saber hacer".

El conocimiento psicológico fue utilizado para diseñar nuevos objetivos educativos, así como contenidos más adecuados al paradigma del "saber hacer". Se argumentaba que la enseñanza tradicional de la historia apuntaba exclusivamente a memorizar mucha información que no tenía utilidad ni en la vida práctica ni en la escuela. Ante ello se pensó en inducir a la escuela como el espacio que enseñara a "hacer o a construir el conocimiento", en el caso de la asignatura histórica por ejemplo habría que saber analizar documentos históricos, noticias periodísticas, y/o seguir las técnicas del historiador, lo que implicaba habilidades y competencias que habría que inducir en los diferentes momentos educativos que tenía que enfrentar el alumno para arribar a su conocimiento. Dicho de otra manera, el conocimiento de la realidad socio-histórica no se debía limitar a la acumulación de la información sino que requería "la elaboración de saberes" respecto a cómo dicha realidad es analizada, comprendida, explicada.

Sin duda, los aportes de la psicología permitieron este renovador sentido al diseño curricular y en particular a la asignatura o asignaturas que tenían que

ver con los problemas histórico-sociales. Ya para los años setenta y ochenta era un lugar común señalar que en el diseño de propuestas educativas se tendría que considerar las estructuras cognitivas de los alumnos, así como la información que poseen para poder formar nuevos conceptos que le permitan comprender el mundo en el que vive, planteamiento que por supuesto no contemplaba el currículo tradicional anterior a las reformas curriculares de los setenta.

Es pertinente señalar que en la definición de algunas propuestas educativas se abusó de la información que brindaba la psicología, con lo que se perdió de vista *el contenido que se enseñaba* y la perspectiva social de la educación. Como es de suponerse, en la puesta en marcha y en las evaluaciones de las propuestas hubo avances y tropiezos, los primeros se caracterizaron por abrir una perspectiva plural a las diversas corrientes de la psicología, en la que destacó el constructivismo y la incorporación de nuevas formas de la escritura de la historia en el currículo escolar, los tropiezos estuvieron relacionados con la toma de posición de una perspectiva estrictamente psicologizante, que puso el acento de la enseñanza de la historia en los procedimientos y las técnicas del historiador.

Por supuesto, en las propuestas educativas hubo momentos en que se consideró con cierta fuerza "al contenido histórico" y se revaloró el papel formativo de la ciencia histórica, por ejemplo el proyecto "*History 13-16*"²⁸ tuvo como idea primigenia que el contenido escolar fuera elaborado a partir de temáticas históricas, con el fin de penetrar en la lógica de construcción del conocimiento histórico, a su vez, que cumplieran su función social como "contenido culturales del pasado". Sin embargo, no hubo acuerdo en torno a los contenidos que habría que desarrollar en el aula para que los alumnos

²⁸ El proyecto "*History 13-16*", posteriormente "*History Project*"- financiado por el Schools Council británico desde el año de 1972-, se basaba en tres puntos: el papel formativo que se otorga a la historia; el grado de desarrollo evolutivo de los alumnos y la defensa de la idea de que la historia era una forma de conocimiento que debía ser impartida penetrando a la lógica, métodos y perspectivas de esta disciplina (Cfr. Luis, 2000,p.28 y ss) .

penetraran a lo lógico de esta asignatura, por ello se tuvo que "recortar" su intención inicial, a sólo trabajar la manera con la que el historiador desarrolla su trabajo o "contenido procedimental". Esta propuesta evidenció que a la Historia se le consideraba sólo por sus métodos y procedimientos relegando el ámbito conceptual de ella, que es lo que le da coherencia y pertinencia como ciencia. Es necesario señalar, que en la década de los ochenta y debido a las presiones políticas, la enseñanza de la historia tuvo un giro de tuerca más, ya que empezó a predominar al afán "culturalista" de la enseñanza por encima de un sentido formativo.

Por otro lado, las investigaciones colegiadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde la perspectiva psicológica han tendido también diferentes perspectivas. Por ejemplo los psicólogos Mario Carretero, Ignacio Pozo y Mikel Asensio de la Universidad de Madrid, en su análisis al proyecto "Historia 13-16" (la versión española del *History* 13-16), tenía como supuesto medular, en un primer momento, las dificultades psicológicas de los niños y adolescentes para arribar a la comprensión de la explicación histórica. Estos autores expresaban que el desarrollo del pensamiento abstracto es una estructura del pensamiento indispensable para arribar en toda su complejidad a la explicación histórica, sin la competencia de la abstracción -carencia cognitiva del alumno que cursa la educación básica-, no es posible acercarse a la explicación histórica. En los ochenta hubo un cierto alejamiento de estas primeras ideas, sobre todo el trabajo de Carretero (1993, 1995) derivó hacia un replanteamiento de la enseñanza de la historia, al aceptar que la historia es conocimiento que conlleva habilidades específicas. Los planteamientos de fundamento piagetano se fueron diluyendo en la práctica educativa, e incluso se gestaron críticas por algunos psicólogos como los estadounidenses Evans y Gardner y el propio J. Bruner -que han establecido proyectos educativos- que no necesariamente tienen como punto nodal desarrollar el pensamiento hipotético, sino trabajar con otras habilidades cognitivas como la imaginación, la inferencia, etcétera.

En este proceso de ensayo y error se ha tenido que aceptar que el pensamiento abstracto no es algo que se desarrolle espontáneamente, sino que hay que ayudar a madurarlo mediante actividades que impliquen la ejercitación de marcos conceptuales sobre contenidos específicos, con el fin de que el alumno adquiera determinados conocimientos y habilidades de razonamiento de la ciencia en particular que se enseñe.

En este inicio de milenio, la premisa educativa en el diseño curricular de la asignatura histórica -punto medular de este trabajo-, aspira a que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia pongan en marcha una serie de competencias y habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión del tiempo y el espacio -dos categorías inherentes a la explicación histórica-, que coadyuven al desarrollo del pensamiento abstracto o formal en los alumnos y sobre todo, que potencie el razonamiento histórico. El supuesto psicológico en que se apoya esta premisa tomada de los psicólogos Jerome Bruner y Vygosky, es el de considerar que la instrucción, en cuanto apropiación del bagaje cultural producto de la experiencia histórica de los hombres, posibilita que el alumno se "adueñe" precisamente de los conceptos históricos. Esta idea, que es fácil enunciar, al momento de su operación en el aula escolar es muy compleja, ya que no se ha arribado a una idea clara y operativa en torno a la contribución de la historia en la formación intelectual del niño, dicho de otra manera, no se ha llegado a un consenso de cuáles son las habilidades estructurantes del conocimiento histórico como contenido escolar.

Si aspiramos a que el alumno aprenda Historia, habría que considerar la contribución del razonamiento histórico al desarrollo de las estructuras conceptuales o habilidades de pensamiento y no pensar a la historia sólo como el medio para desarrollar las formas de proceder de la historia: utilización de fuentes históricas, comparación de documentos, etcétera. La especificidad de la naturaleza del conocimiento histórico debe ser la que cohesione el desarrollo

curricular de esta asignatura, sin soslayar, por supuesto, las aportaciones de la psicología con respecto a cómo se construye el conocimiento.

El cambio es sin duda muy importante, ya que permitirá dejar las formulaciones genéricas en el currículo como "impulsar el pensamiento formal de los alumnos" a formular de manera más precisa los problemas que presenta el alumno en la resolución de tareas históricas, como lo ha señalado el psicólogo Jesús Domínguez (en Carretero,1989,p.54). Hoy, las prácticas pedagógicas han obligado a una revisión profunda con relación a los principios de la psicología genética-cognitiva para avanzar en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento, que a llevado a trabajar sobre la relación entre los aspectos más generales de las habilidades cognitivas y los aspectos particulares del conocimiento (Coll,1999c).

Cualquier propuesta educativa sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe tener como premisa que es una ciencia que responde plenamente a las necesidades formativas e intelectuales de los alumnos y, a su vez, un componente válido en un proyecto educativo que no se base en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades intelectuales del alumno. Aprender historia es finalmente poner en marcha una serie de competencias específicas del análisis y problematización histórica y comprender la lógica de construcción de este conocimiento. Por ello es fundamental partir de los avances de la psicología en torno a cómo se construye el conocimiento histórico en el alumno de educación básica y las formas en que razona para llegar a ese conocimiento. Es aquí donde se insertan las aportaciones de la psicología cognitiva, dado que ha ampliado la perspectiva en las prácticas educativas. Hoy, en las propuestas educativas, se contemplan en el mismo horizonte los conceptos de la teoría piagetana, como la noción de auto-estructuración del individuo que aprende, con la teoría

sociocultural vigostskyana que supone que el aprendizaje depende y es sensible a las influencias culturales y educativas.²⁹

En este camino de reflexión y construcción de propuestas alternativas en la escuela, los resultados de la investigación psicológica han jugado un papel preponderante en la formación del pensamiento educativo: concretamente las aportaciones de la psicología genética-cognitiva, que considera que el aprendizaje es un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación, no ha dejado de imponerse y desarrollarse, desde los clásicos como Piaget, Indhler, Ausubel y Novak con sus esquemas de asimilación y aprendizaje significativo. Bruner con su perspectiva sociolingüística del aprendizaje, Vigostky con su psicología cultural, o los más modernos como Cesar Coll, Juan Delval, Mario Carretero entre muchos otros, son los representantes de esta vasta y fecunda corriente que ha influenciado la orientación educativa de planes y programas, todos ellos comparten la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

3.1.- El enfoque tradicional en la enseñanza de la historia

Una de las características de la enseñanza tradicional en la historia es la transmisión y repetición de los contenidos escolares. El maestro dicta los contenidos que aparecen en el libro de texto y el alumno los repite verbalmente o por escrito. Esta práctica educativa tan acendrada en los salones escolares

²⁹ En términos generales, se acepta que el orden de aparición de los estadios es el mismo en todos los seres humanos, pero, como han puesto de relieve las investigaciones transculturales, pueden producirse avances o retrocesos importantes en función de la experiencia y de la historia educativa de cada persona. En lo que concierne a la competencia para llevar a cabo razonamientos operatorios concretos, estos avances o retrocesos pueden ser de varios años respecto a la edad media de aparición. En lo que concierne a la competencia para llevar a cabo razonamientos de naturaleza formal, la heterogeneidad es aún mayor y todo parece indicar que está fuertemente condicionada por las experiencias previas de aprendizaje y por el mayor o menor conocimiento de aquello sobre lo cual se razona" (Coll y Marchesi, 1990).

encuentra su medio de validación en los exámenes escolares repletos de nombres, fechas y acontecimientos factuales: solo se valida lo que se pueda repetir de manera textual. Dicho a la manera del psicólogo español Delval (1997), "la tarea del niño es escuchar las explicaciones del profesor o leer el libro, y las actividades que realiza son rellenar fichas con preguntas relativas a las explicaciones de clase o al contenido del libro de texto" (p. 40). La clave de la estrategia es la memorización. Entre más se repita una fórmula, una fecha o un procedimiento aritmético el éxito está asegurado.

La crítica a esta forma de enseñar ha llevado a subrayar lo inadecuado que es para el aprendizaje, que un profesor transmita información y un alumno sólo se concrete a recibirla, ya que impide que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.

La crítica al tradicionalismo en la escuela ha generado una variedad de propuestas educativas que aspiran a la comprensión de los procesos históricos, más que a la repetición de fechas o acontecimientos o "compromisos de respuesta correcta" (Gardenr, 1996). Lo que ha vitalizado, propuestas pedagógicas que sitúan el problema en el desarrollo de ciertas habilidades generales a todas las ciencias con los que se impulsaría el pensamiento formal. Otras han caminado por la metodología del trabajo del historiador, al introducir en el salón de clases el uso de documentos históricos, fuentes y de algunas operaciones historiográficas como la crítica o la llamada "detective-historiador". Para otras lo vital, es ubicar el aprendizaje en la actividad estructurante del alumno, y la interacción entre profesor y alumno como factor que desencadena esta actividad estructurante (Coll,1997a).

No ha sido nada fácil arrancar de tajo prácticas ancestrales, en donde la primordial exigencia de esta forma de enseñanza (ofrecer una exacta noción de los acontecimientos tan clara y precisa como sea posible y respuestas contundentes a preguntas programadas de manera unilateral) es el dominio de

listas de nombres, cronologías y la memorización de lo enseñado. Prácticas que la mayoría de las veces son muy cómodas para el profesor, ya que la repetición de información es algo de lo que puede sostenerse sin el menor esfuerzo. En cambio, ante la incertidumbre que le puede causar preguntas hechas por los alumnos a las que no sepa contestar o que incluso cuestionen lo dicho por el libro de texto, prefiere lo indudable, lo que ya está establecido como verdad eterna, lo concreto: los acontecimientos, las fechas y los nombres.

A pesar de la suerte que ha corrido la enseñanza-aprendizaje de la historia, hay que tener claro que el fin educativo de esta asignatura se encuentra en el desarrollo de habilidades del razonamiento histórico, en el hecho de que el alumno logre "problematizar" lo aprehendido en clase y pueda explicar el mundo en el que vive. Esta enseñanza de la historia deseable, se encuentra un poco lejos del sistema educativo. Si por ejemplo se revisan los planes y programas de esta asignatura, así como de los trabajos publicados sobre esta temática (que generalmente son tesis profesionales tanto de nivel de licenciatura como de maestría) se encontrará que existe muy poco interés en la investigación sobre la importancia del pensamiento histórico en la formación y maduración del pensamiento crítico y reflexivo.³⁰

No es fácil erradicar la enseñanza tradicional de nuestro sistema educativo, dado que tiene un aliado muy poderoso: esa enorme masa de datos que conforman al contenido histórico. Contenido que sólo posibilita la memorización de los acontecimientos, que en general es un recuento de guerras, planes políticos, tratados y constituciones, sobre todo en lo que respecta a la historia de México de los siglos XIX y XX. En la mayoría de los

³⁰ En el currículum escolar de educación primaria (cuarto, quinto y sexto grado), el tiempo asignado a la Historia es de 50 minutos a la semana, sin embargo, en las tesis etnográficas se demuestra que este tiempo muy pocas veces se cumple. Aunado a lo anterior, se ha constatado que la enseñanza-aprendizaje de la historia, es uno de los tantos problemas que poco interés ha tenido por parte de las autoridades, dado que no se ha generado ninguna propuesta de enseñanza para educación primaria que englobe la investigación, el diseño de propuestas educativas y el seguimiento y evaluación de ellas.

casos es información irrelevante y poco significativa en la formación del alumno ya que no lo pone en contacto con su propia realidad, ni se encuentra en referencia a su problemática, ni mucho menos a su entorno cultural y social, es obvio señalar que esta enseñanza actúa en detrimento de una educación que tenga como objetivo principal conocer y comprender la lógica de razonamiento de la Historia.

En la medida en que la escuela presenta el contenido escolar como información que hay que memorizar, aleja la educación para la comprensión, ya que opera con asociaciones carentes de significado y no vincula los conceptos o conocimientos que el alumno posea extra-escolarmente con los contenidos que ofrece la escuela, para que se logre la comprensión de un determinado problema histórico. Sin integración no puede haber un esfuerzo reflexivo.

Adquirir información histórica sin más finalidad que su memorización o almacenamiento es una actividad poco constructiva en la formación del pensamiento histórico. Bien lo ha señalado el historiador Huizinga, la historia de todas las ciencias es la que más se acerca a la vida, sin embargo, para acercarse a la vida y trascender el ámbito de lo fáctico, de lo anecdótico, de lo que "se ve" y "se cuenta", hay que tener una actitud reflexiva, sólo así se podrá comprender el mundo en que se vive; ésta es la preocupación fundamental de la Historia.

La Historia, es una disciplina que apunta a la comprensión y explicación de la realidad. Más que la recolección de acontecimientos y su ordenación en grandes cronologías aspira a comprenderlos bajo la mirada de una interpretación. Más que verdades absolutas busca representaciones de esa realidad o inteligibilidad. Esto es Historia viva en permanente construcción, lo otro (verdades absolutas, cronología y datos) es sólo crónica o anales de acontecimientos.

El supuesto filosófico implícito de la enseñanza memorística es de un empirismo ingenuo, según el cual, el conocimiento es una huella exterior de la realidad, que se almacena en la memoria. "La estrategia de enseñanza a que esta concepción da lugar es igualmente simple. Sólo hay que presentar al alumno los materiales de aprendizaje, debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina científica de que se trate, e inducir y reforzar una actividad de repaso verbal de esos materiales hasta su correcta repetición" (Pozo,1987, p.235). El maestro ocupa el lugar de la Ciencia: él decide, explica, concluye y legitima el saber transmitido. En este enfoque, la enseñanza se piensa en términos exclusivamente conductistas, reducida a mecanismos simples de estímulos y respuestas que dirigen su atención hacia los fenómenos exteriores y observables; la adquisición de información se subordina a objetivos curriculares más que formativos (McEwan,1995).

La influencia de la historiografía positivista en el diseño de esta asignatura ha sido determinante. Una parte de esta corriente historiográfica parte del supuesto de que los datos hablan por sí solos y que el papel del historiador debe concretarse a "recoger" lo que vio, leyó o analizó; él está al margen del conocimiento.³¹ Para esta corriente, la Historia no es otra cosa que una sucesión lineal de hechos o acontecimientos que hay que fijar con toda precisión mediante la cronología. La simple sucesión es considerada en sí misma explicación. Esta posición historiográfica determinó una estructura curricular con base en "los grandes acontecimientos de las historias nacionales que hicieron patria", cuya organización era un anecdotario lineal y cronológico de los "grandes personajes de la historia" (sic).

³¹ Para la historiografía positivista nunca se tiene la suficiente información para aumentar la masa de historia fácticas o de acontecimientos, que solo describen lo que pasó de manera ordenada y cronológica, "basta reunir una cantidad suficiente de hechos bien documentados, para que surja por sí misma la ciencia de la historia, la reflexión teórica, filosófica en particular, es inútil perjudicial, puesto que introduce un elemento especulativo de la ciencia positiva" (Schaff,1974, p.119). El historiador E. Carr (1973) afirma que el supuesto positivista de aumentar las masas de historias fácticas, áridas como lo que más, de monografías, minuciosamente especializadas, obra de aprendices de historiadores sabedores de cada vez más acerca de cada vez menos, sólo nos llevaría a perdernos en un océano de datos.

Bajo esta lógica, la historia como asignatura escolar debía contener todos los sucesos, fechas y acontecimientos posibles para presentar un momento de la historia, por lo mismo, el alumno tendría que aprender de memoria toda esa masa de información. Si a lo anterior le sumamos que el positivismo sólo consideraba relevante los sucesos políticos, militares y diplomáticos de los "grandes personajes", vamos a encontrar que el currículo se organiza en torno a los sucesos cronológicos de estos "grandes personajes". Ellos van a ser los actores principales y únicos del diseño curricular (por ejemplo; la reforma juarista, el porfiriato, el cardenismo, etcétera). El tiempo de la historiografía positivista es el tiempo individual, sometido a la uniformidad convencional de las biografías de los grandes hombres.

La única "guía" a la que obedece y sigue obedeciendo el diseño de la Historia como asignatura es precisamente esta concepción de grandes personajes y hazañas político-militares, así como el "culto" a la "verdad" única e inamovible. Esta situación lleva a concebir a la Historia como información del pasado que no tiene nada que ver con el presente, donde el desarrollo de las sociedades se encadena perfectamente en etapas cronológicas.

Este diseño curricular ha sido determinante en una enseñanza que organiza bien los materiales y los presenta al alumno, para que con una práctica reiterada de repetición los reproduzca respetando fielmente la estructura de esta concepción receptiva de la ciencia, que plantea como una constante la acumulación de conceptos acabados y verdaderos que deben ser respetados como "verdades absolutas". De acuerdo a la concepción positivista de la historia, la enseñanza que se deriva de ella no enseña a pensar históricamente, ya que sólo se memoriza información-contenido y el pasado histórico es trabajado como algo muerto y alejado a los intereses del presente y, sobre todo, alejado de los intereses del alumno y anula la creatividad del alumno.

Dentro de esta perspectiva, el docente no se arriesga a pisar "zonas minadas" como es la *problematización histórica* -o las preguntas que se hace el historiador para construir su interpretación- porque no sabría cómo valorar o considerar esas interrogantes para la evaluación. Por la misma razón, tampoco plantea problemas que generen *situaciones-problema* o conflictos cognitivos en sus alumnos, que los obligue a esforzarse a encontrar otras respuestas a una problemática histórica. Para decirlo en palabras de Gardner, "ni maestros ni alumnos quieren <<arriesgar a la comprensión>>; más bien, se contentan con <<compromisos de respuesta correcta>> más seguros. Bajo tales compromisos, ambos -maestros y estudiantes- consideran que la educación es un éxito si los alumnos son capaces de proporcionar respuestas que se han sancionado previamente como correctas. Ciertamente, a largo plazo, tal compromiso no es muy feliz, ya que no se pueden producir compromisos genuinos mientras se acepten realizaciones ritualizadas, repetitivas o convencionalizadas" (Gardner, 1996,p.155).

3.2.- Supuestos cognitivos psicológicos en el diseño curricular de la Historia.

Como se puede apreciar en el apartado anterior, el acento de la enseñanza tradicional apunta a "tomar" la información del exterior y sumarlo a los saberes acumulados por el individuo, enseñanza que ha mostrado serias inconsistencias ya que, sólo exponer un cuerpo de conocimientos no asegura el aprendizaje, ni mucho menos logra en el alumno nuevas estructuras que posibiliten *cambios conceptuales* para que comprenda los procesos históricos.

La enseñanza de la historia que se basaba en la adquisición de saberes y en la clasificación cronológica, fue severamente criticada por las nuevas tendencias renovadoras que se manifestaron en lo 60s y 70s. Un dinamizador importante a estas reformas curriculares fue el aporte de la epistemología

genética de Jean Piaget -al cual se hizo referencia con anterioridad-. Piaget estaba convencido de que el pensamiento de los niños se desarrolla como consecuencia de su actividad con el mundo; hacer cosas, alterar situaciones y transformar objetos. Por ello una de las ideas centrales tomada de su investigación es la naturaleza constructiva del conocimiento, que plantea que el aprendizaje está en función del dominio de unas determinadas estructuras operativas, es decir, en el dominio progresivo de formas más perfeccionadas de operar información. El epistemólogo suizo señalaba que sólo es posible comprender un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es resultado y, para reconstruirlas, hay que haber elaborado una "estructura de transformaciones", es decir que el aprendizaje en el niño se da en la medida que puede <<re-construir>> las estructuras de lo real (Langford, 1989, pp.11-17 y Pérez en Gimeno, 1993 pp.44-48). En su célebre frase sobre el aprendizaje, sintetiza su pensamiento; <<cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y en consecuencia, entenderlo completamente>>.

Los aportes de la psicología evolutiva de Piaget fueron el fundamento para la investigación y puesta en práctica de *estrategias activas* basadas en las acciones sensoriomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales) que despliega el niño en las diversas etapas del aprendizaje, en cada una de las cuales va madurando los conceptos abstractos.³²

El principio de la psicología cognitiva, -la actividad como constante de todo tipo de aprendizaje, desde la que tiene lugar en la etapa sensoriomotriz hasta la que culmina con las operaciones formales- aplicado al diseño de estrategias de enseñanza, propició cambios importantes en la concepción del

³² El modelo piagetiano se puede caracterizar como: "Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación, ya que las formas del conocimiento, las estructuras lógicas que pueden profundizar en las transformaciones de lo real son el resultado no del conocimiento de los objetos sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva." Pérez Gómez A, "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993, p. 44.

aprendizaje. En la medida que se partía de la idea de que el niño no aprende lo que no re-elabora por sí mismo, las estrategias de enseñanza apuntaron al desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas tales como las operaciones de razonamiento que posibilitarían la resolución de problemas "operaciones que se identificaban con leyes generales del pensamiento" (Pozo,1987,p.53).

De acuerdo a estas tesis, el aprendizaje no se produce como una copia figurativa de lo real, o como repetición de conocimientos acabados, sino como producto de la re-elaboración intelectual que se hace a partir de la información que proviene del exterior. El aprendizaje consistiría en un proceso constructivo del desarrollo intelectual que se evidencia con el dominio de las destrezas cognitivas y la asimilación conceptual de determinadas formas de conocimiento.

Con ello se puso el acento en promover únicamente las actividades de razonamiento que le permitiera al alumno construir sus marcos conceptuales o explicativos, ya que, como se venía afirmando, el proceso de aprendizaje no es determinado por información exterior o el contenido que el niño tiene que asimilar, sino por la construcción de su propia inteligencia, a través de una actividad dirigida.

El supuesto cognitivo de que "es el sujeto quien construye sus propios conocimientos y sus estructuras intelectuales" se asoció al planteamiento del desarrollo de "habilidades básicas" en el alumno, lo que implicaba que al "acceder a las operaciones formales el sujeto sería capaz de resolver cualquier tipo de problema, con independencia de su contenido. Una vez alcanzado el nivel superior del funcionamiento intelectual, el pensamiento se regiría sólo por sus propias leyes formales, consistentes en un conjunto de operaciones lógicas que permitirían la elaboración de diversos esquemas" (Pozo, 1987,p.53). Es decir, después de alcanzadas estas operaciones de razonamiento el alumno podría resolver cualquier tipo de problema con independencia del contenido. En

la medida en que el sujeto aprende de sus errores y aciertos consolida sus estructuras cognitivas.

Con estas ideas parecía que lo importante era que la enseñanza se orientaría más hacia el desarrollo y afianzamiento de una serie de habilidades, tales como observar, manipular variables, hacerse preguntas, etcétera, todas ellas ligadas al desarrollo de las estructuras mentales del niño.

De acuerdo a esta tradición, psicólogos como Kohlberg señalan que los esfuerzos para enseñar contenidos o destrezas específicas eran de alguna manera inútiles, lo verdaderamente importante, en esta perspectiva, era "la competencia cognitiva general, siendo la finalidad de la educación reforzar esta competencia cognitiva dentro de los márgenes que permiten las leyes generales del desarrollo a las que está sometida" (Coll,1997(a),p.158). Esto supone que el desarrollo operatorio permitiría por sí mismo acceder a cualquier dominio del saber: "si el niño posee una red cognoscitiva más elaborada (...) puede aplicarla a casi todos los problemas concebibles en materias tan diversas como física, química, historia y geometría. Cuando tienen estructuras cognoscitivas bien elaboradas, el niño puede llegar a la respuesta correcta para una variedad de preguntas por una obvia necesidad lógica (Kamii, citado por Lerner en Castorina, 1998,p.74).³³

Evidentemente estos planteamientos de la psicología fueron criticados por los psicólogos que no comulgaban con la idea de la reiteración de esquemas conceptuales para lograr el conocimiento, ya que sólo considerar al desarrollo de las estructuras mentales como motor de la adquisición de estructuras cognitivas significaba dejar de lado los contenidos específicos. Moreno-Sastre (1980) demuestra que las operaciones cognitivas de los individuos se dan en función de los contenidos específicos de las ciencias, se

³³ Kammi C, "El interaccionismo de Piaget y el proceso de enseñar a niños de corta edad", Scwebel y Ralph (comps.) *Piaget en el aula*, Buenos Aires, Huemul, 1981.

aprende de ellos a partir de su abstracción (de acuerdo a Piaget una operación cognitiva implica precisamente la abstracción previa de los datos), y de este proceso se derivan las propiedades más simples de los objetos como son el color, forma, tamaño, espesor, etcétera, lo cual constituye una condición previa necesaria para el establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos; requisito indispensable para toda clasificación operatoria.³⁴

El tomar las ideas de Piaget para el diseño curricular significó que las estrategias de enseñanza se orientarían a los actos por descubrimiento de parte de los alumnos y, con ello, -de acuerdo a Merchán y García (1987)- se extendió el paradigma educativo de que habría que poner mayor atención al desarrollo del pensamiento y la comprensión intelectual, así como a las habilidades en la resolución de problemas científicos y técnicos. Respecto a la enseñanza de la historia, dichos planteamientos llevaron a plantear que el alumno construyera por sí mismo el conocimiento histórico a partir de la investigación con fuentes primarias, por suponerse que los aprendizajes se producen fundamentalmente gracias a la realización de múltiples actividades por parte de los alumnos, sin necesidad de que el profesor tenga que <<explicar>> los contenidos básicos de la materia" (*Ibid.* p. 90).

En los modelos pedagógicos que priorizaban la actividad por encima del contenido, el rol del profesor tendría que ser el de mediador de la comunicación cultural, prestando mucha mayor importancia a sus condiciones pedagógicas que al manejo del contenido, más que atender al qué enseñar tenía que

³⁴ "La aplicación de una operación conocida y utilizada por el sujeto podía verse dificultada, hasta el punto de desaparecer, si el contenido sobre el que versaba crecía en dificultad, y ello obligaba al sujeto a realizar un mayor número de operaciones previas para la abstracción de los datos, lo cual modificaba el contexto operacional, o contexto en el que la operación inicial debía realizarse, obligando al sujeto a reconstruir de nuevo el proceso previo realizado, incurriendo en errores superados con anterioridad en contextos operacionales más simples (...) No basta <<conocer>> la operación, es necesario abstraer correctamente los contenidos sobre los que debe de aplicarse" (Moreno, 1988, pp.21.22).

ocuparse de la instrumentación de técnicas de enseñanza para que el alumno arribara a su propio conocimiento.³⁵

Las descripciones de Piaget acerca del pensamiento y en torno a las operaciones concretas y las operaciones formales, que se convirtieron en principios de fe en la definición de estrategias educativas, siguen siendo útiles en el diseño curricular; sin embargo, hay que considerar que el desarrollo no está netamente organizado en la sucesión de estructuras como planteaba Piaget. Por otra parte, su postulado acerca de que el desarrollo procede por transiciones repentinas de un estadio a otro, se ha visto progresivamente desmentido por la investigación más reciente (Langford, 1989). Hoy, la investigación cognitiva pone de relieve que efectivamente hay capacidades cognitivas generales, pero su puesta en práctica depende de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas.

Como se puede apreciar, los aportes de la psicología genética son fundamentales para cualquier propuesta educativa, sin embargo, como lo precisa Delia Lerner "El conocimiento didáctico no puede deducirse directamente de los aportes de la psicología. Al estudiar la situación didáctica, es necesario tomar en consideración no sólo la naturaleza del proceso cognitivo del niño, sino también la naturaleza del saber que se está intentando comunicar de ese saber, para cumplir con la función social que le ha encomendado y que lo hace responsable del aprendizaje de sus alumnos" (Lerner, en Castorina, 1988, p.76).

³⁵ No era raro encontrar que los mapas curriculares cedieron el paso a una amplia gama de actividades, desde las que "pretendían" que el alumno la hiciera de "detective-historiador" con cuestionamientos tales como ¿de dónde eres tú?; investiga cómo fue o cómo se dio determinado conflicto en tu región, presentando preguntas que a veces estaban fuera de toda posibilidad de trabajar, o bien otro tipo de actividades de aprendizaje como los "Juegos de simulación", siempre con la idea de que el niño construyera su propio conocimiento y consolidará sus estructuras mentales; de tal manera que las actividades de aprendizaje estuvieran de acuerdo a las posibilidades cognitivas del educando, dejando de lado lo específico del razonamiento de cada ciencia.

Evidentemente la crítica hacia este enfoque va a situar el meollo del problema en torno a los aprendizajes específicos, es decir, que las habilidades cognitivas universales, como la capacidad de razonar, de formar conceptos y generalizar, tienen que ser vinculadas a la <<resolución de problemas concretos>> y que las capacidades que se ponen en marcha para resolver problemas específicos son habilidades diferenciadas; diferencias que están determinadas con el tipo de experiencia educativa y de los contextos culturales, "todo parece sugerir que hay ciertamente unos universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas" (Coll, 1997,(a), p.61).

La investigación más reciente de psicólogos como Carretero, Egan, Gardner, Bruner, Coll han demostrado que *razonar lógicamente no puede enseñarse al margen de los contenidos o conceptos de la ciencia*; los contenidos poseen una dinámica propia, que no puede reducirse a reglas exclusivamente formales.

La crítica al enfoque cognitivo-evolutivo precisaba que si de todas maneras se han de alcanzar los estadios de las operaciones concretas, los esfuerzos de la escuela no deben centrarse en su logro, sino en promover la adquisición del máximo posible de conocimientos -tanto en amplitud como en profundidad-, pues son estos conocimientos los que no adquirirá el alumno sin una acción pedagógica directa, de acuerdo a lo expresado por Duckworth (en Coll,1997).

Los psicólogos españoles citados en este texto han señalado que un gran número de investigaciones de los ochenta muestran, de modo irrefutable, que el contenido influye determinadamente en el pensamiento de los sujetos o, dicho de otra manera, que el razonamiento está determinado por lo que se aprehende. Por un lado, se confirmó así que el razonamiento no sólo tiene forma, sino también contenido, por lo que cualquier teoría general de

razonamiento humano debe incluir de manera importante el componente semántico de cada ciencia. "Contrariamente a lo que Piaget defendía, tareas formales de estructura similar y contenido diverso mostraban un grado distinto de dificultad, por lo que el concepto de *dácalege horizontal* (Piaget 1941) resultaba también aplicable al pensamiento formal. El propio Piaget, consciente (1970) de esta contradicción, se vio obligado a reformular, o más bien retocar, su teoría, aceptando la influencia del contenido en la solución de problemas formales" (Pozo, 1987p.54).

La preocupación por diseñar propuestas pedagógicas que integraran los procesos de los esquemas cognitivos individuales con el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada o aprendizajes específicos, obligó a los psicólogos y profesionistas interesados a revisar otros paradigmas y aportaciones de la psicología para desarrollar las competencias cognitivas. Con ello, se revitalizaron las ideas vygotskianas respecto a la importancia que tiene en el aprendizaje la internalización del lenguaje como poderoso sistema simbólico que guía el desarrollo intelectual del niño, es decir, la verbalización como etapa que da forma a la acción vivenciada y la importancia de la interacción como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento o *zona de desarrollo próximo*, como él la llamaba. Se retomaron los planteamientos de Ausubel respecto a que el aprendizaje debe estar vinculado sustancialmente a las ideas y conceptos que ya posee el individuo para que este nuevo conocimiento pueda ser significativo y no acumulativo como lo planteaba la psicología conductista.

Planteamientos que volvían a poner en primer plano de la discusión el valor de la instrucción escolar en la construcción de conceptos científicos y la vinculación de estos con los conceptos cotidianos, que evidentemente aportan experiencias y detalles concretos para llenar de significado a los términos científicos.

Estos renovadores planteamientos de la psicología (que en gran medida parten de la crítica a lo formulado por Piaget respecto al aprendizaje en las estructuras lógicas del pensamiento del niño) y los resultados que hablan arrojado las evaluaciones sobre algunas propuestas educativas, apuntan más hacia un modelo de enseñanza que implique cambios en los paradigmas que posee el sujeto al momento que aprende nueva información o cambio conceptual, se propone pues que el aprendizaje significativo de las ciencias, tendría que ser "significativo" al alumno, ya que finalmente el aprendizaje es una actividad racional semejante a la investigación científica y se dan las condiciones de aprendizaje tendría a su vez que ser equivalentes a las que se requieren para que haya un cambio de paradigma en la ciencia" (Candela; 1991;p.17).³⁶

En otros términos, el enfoque cognitivo que subraya el carácter constructivo del individuo en la adquisición de su conocimiento, tuvo que ceder el paso a propuestas educativas que de entrada aceptaban que el proceso de aprendizaje no sólo tiene el camino del descubrimiento por sí mismo, sino que hay un acto educativo en el que intervienen diferentes agentes. "Analizada así la cuestión, la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y el profesor en torno a la realización de las tareas escolares. La actividad autoestructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la inter-acción o inter-actividad profesor/alumno" (Coll,1997, p.137).

³⁶ De acuerdo con lo que cita Candela en su tesis de grado, este modelo llamado "aprendizaje como cambio conceptual" fue desarrollado por Posner, Strike, Hewson y Gertzog en 1982, estos autores plantean que todavía no se entiende cómo interactúan las ideas de los niños con aquellas que son incompatibles con las suyas. Y enfocan el problema del aprendizaje de las concepciones científicas en el "contenido de las ideas más que en las estructuras lógicas que las sustentan, sobre lo que trabaja Piaget (Candela; 1991;p.17).

En una mayor radicalización de esta crítica encontramos lo dicho en los ochenta por el psicólogo italiano Antonio Calvani y el norteamericano Kieran Egan. Ambos critican incisivamente las ideas acerca de que el conocimiento sólo se logra de lo concreto a lo abstracto; que la manipulación activa es el motor en la construcción de esquemas; que la temporalidad es una constante de la historia que no se comprende en los años de educación primaria, etcétera. Para estos autores, estas ideas están estrechamente ligadas a los planteamientos de Piaget con respecto al pensamiento lógico-matemático, en el que por supuesto no se consideró otras habilidades como la intuición o la inferencia. Por ejemplo, para Calvani los alumnos de educación básica pueden acceder a la temporalidad histórica con un tipo de información que le sea significativa (los alumnos llegan a la escuela con esquemas mentales que dotan de cierto sentido a la historia). De acuerdo a sus investigaciones un escolar de primaria puede ser capaz de reproducir el orden correcto de un relato e incluso manejar diferentes tipos de duración como lo planteado por el historiador francés Fernand Braudel. Es interesante señalar que para este psicólogo el problema de que el alumno no pueda "construir" tiempo histórico no se encuentra en relación al estadio psicológico de su edad, sino desde la forma y perspectiva en que se elabora el contenido histórico. Él hace notar que la comprensión de una narración es asequible y que no hay ninguna incapacidad "natural" para colocar los acontecimientos de un relato en orden y con una cierta inteligibilidad (Cfr. Trepát (b),1999).

A pesar de tan valiosas y profundas aportaciones desde el ámbito de la psicología, César Coll (1997) precisa que "la psicología de la educación señala que no se dispone de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyo empírico y/o teórico suficientes para utilizarla como fuente única de información en la confección del currículum escolar. Tenemos eso sí, múltiples teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a

concepciones distintas, cuando no contrapuestas, del funcionamiento psicológico" (p.154).

Ante este estado de la psicología, uno tiene que ser cuidadoso en las ideas que toma de cada autor o de los principios de cada corriente psicológica, con el mejor ánimo de presentar algo coherente y que de congruencia a una propuesta educativa que permita dar cuenta de los complejos aspectos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

3.3.-El constructivismo en la enseñanza de la historia: un punto de vista

En la renovación de planes y programas de los 70', destacó el planteamiento de que "todo aprendizaje requiere la actividad intelectual por parte del alumno". Este supuesto influyó enormemente para la adopción de métodos activos en la enseñanza de las ciencias. La idea era que los alumnos realizarán actividades experimentales para que descubrieran de manera autónoma sus conocimientos.³⁷ Supuesto psicológico que fue derivando hacia el llamado constructivismo, que se centra fundamentalmente en la premisa de que el conocimiento sólo se produce cuando hay una acción de construcción por parte del sujeto que aprende, "genéricamente el constructivismo postula la existencia y la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto aportante que claramente rebasa, a través de su labor constructiva, lo que lo ofrece su entorno" (Rigo en Coll,1999c).³⁸ Es decir, de esta manera se explica la génesis del comportamiento y del

³⁷Para los fines de este trabajo es pertinente señalar que la teoría de Piaget -que tanta influencia ha tenido en la construcción de propuestas educativas- se derivó del análisis y reflexión sobre los procesos cognitivos de las Ciencias Naturales, la Lógica y las Matemáticas. En realidad, sólo muy recientemente se ha despertado un interés por el tema de la enseñanza y aprendizaje de Historia, desde un punto de vista cognitivo" (cfr. Carretero y Limón: 1993)

³⁸ Rigo Lemeni, M "El abordaje constructivista al desarrollo curricular" ponencia presentada en el seminario *La psicología educativa y los procesos curriculares*, México, Facultad de Psicología. UNAM, feb-mar 1992.

aprendizaje lo cual puede hacer mediante la interacción con los aspectos socioculturales de los que habla Vigotsky.

Una idea que se desprende del *constructivismo* para la innovación educativa es que el sujeto que aprende juega un papel activo en el proceso de conocimiento, es decir, que el conocimiento no es producto solamente del conocimiento sensorial, ni innato o *a priori*, sino que es construido por el sujeto cognoscente cuando interactúa con los objetos físicos y sociales. Para que se produzca el aprendizaje habría que trascender la mera transmisión de información. Lo importante es interactuar con la materia a aprender para poder desarrollar habilidades cognitivas. Es en este sentido que Bruner (1987) precisa que "la explicación de una materia no puede fundamentarse en la mera transmisión del tema, si el alumno no desarrolla sus habilidades, ni profundiza sus opiniones sobre el mundo, ni siquiera vale la pena intentar transmitir algo" (p.69).

Estos supuestos, utilizados en el diseño curricular, derivados de la concepción constructivista, llevaron a las prácticas escolares a insistir en la idea de que la competencia cognitiva determina en gran medida lo que el sujeto es capaz de asimilar y comprender de los objetos o de la realidad a la que se enfrenta. En tal sentido, la descripción de las etapas de desarrollo cognitivo, elaboradas después de muchas investigaciones piagetanas, fue utilizada recurrentemente para desarrollar distintas propuestas pedagógicas, puesto que en gran medida las etapas coinciden con los años en que se cursa el currículo de escolaridad básica y media de la educación formal de casi todos los países (Díaz Barriga en Coll,1999c,p.85).

El traslado de estas ideas al diseño curricular tuvo como supuesto que la educación era un medio para promover el desarrollo cognitivo mediante el contacto que establecieron los niños con situaciones que pongan en juego las operaciones básicas de la inteligencia y la competencia operatoria, enseñanza

que se contraponía a la realización de aprendizajes específicos. Al abrigo de estos planteamientos, se diseñaron algunas propuestas en diferentes países, por ejemplo "*History 13-16*" en Inglaterra; *Historia 13-16* en España, "*Man: A course of study*" en Estados Unidos -sólo por citar algunos-, que pretendían procedimientos educativos como el trabajo en grupos pequeños, el aprendizaje activo y los juegos de simulación, así como el aprendizaje por descubrimiento.

La idea era lograr una mayor participación del alumno en la "*construcción*" de su conocimiento y no ser un simple receptor de información. Esta situación se tradujo en un auge creciente de formas de enseñanza que implicaron una mayor actividad intelectual del alumno (que en algunos casos se confundió con activismo físico-manipulativo).

La Historia como asignatura escolar experimentó su transformación curricular en la década de los 70'. El primer cambio importante fue la inclusión de ella en el área de Ciencias Sociales, materia que incorporaba disciplinas que iban más allá de la historia y la geografía, ya que incluían regiones del mundo que quedaban fuera del área cultural de cada país, o bien, nuevas temáticas antes vedadas en el programa escolar (en México, por ejemplo se incluyeron; la Revolución cubana, el marxismo, el maoísmo, etcétera). Evidentemente, todas las asignaturas habían sido sometidas al nuevo diseño curricular. Por ejemplo, en México, el programa de Ciencias Naturales puso el acento en el proceso de reflexión y confrontación de ideas, más que de productos terminados, de acuerdo a los supuestos educativos que se debatían en países europeos, como España e Inglaterra, así como en Estados Unidos.³⁹

³⁹ Es pertinente señalar que a pesar del esfuerzo por un currículo constructivista, la realidad era otra, Antonia Candela señala que "los libros de texto de Ciencias Naturales de la Reforma proponen que se realicen una gran cantidad de actividades experimentales para que los alumnos tengan una confrontación directa con los fenómenos naturales que van a estudiar generalmente, tanto los problemas como el procedimiento y la respuesta a las que hay que llegar están dados (...). En términos analíticos, se puede ubicar a los libros de texto dentro del empirismo porque el currículo está organizado en función de que se llegue a los conceptos de la ciencia, sin tomar en cuenta las posibilidades cognitivas de los alumnos y el complejo proceso de construcción del conocimiento científico" (Candela:1989, p.14).

En términos generales se puede afirmar que el énfasis de las propuestas se centró en las actividades de enseñanza. Estas pretendían estimular en el alumno su participación activa en la construcción de su conocimiento; enfrentarlo a nuevas situaciones educativas, es decir, que explorara el entorno social y natural de una manera práctica, que se comprometiera en proyectos y lograra su aprendizaje con el auxilio de nuevos materiales históricos. La idea era manejar más la "actividad" como medio de aprendizaje, que aprender el contenido. La historiadora mexicana Victoria Lerner (1997), en un balance sobre estas reformas educativas de los 70' nos dice que la finalidad educativa de la enseñanza de la Historia era la de ayudar a la formación de los alumnos. Para ello se trataría de desarrollar ciertas habilidades generales, por ejemplo, comentar un texto, y de impulsar el pensamiento formal y la construcción del saber, lo que significó introducir en el salón de clases, algunos rudimentos del método del historiador: las fuentes y las clásicas operaciones historiográficas, como la crítica, la hermenéutica, etcétera. Se trataba de enseñarle al alumno qué es la Historia y cómo se construye el conocimiento histórico.

Bajo esta óptica, el discurso de la psicología cognitiva era indispensable. Los educadores -principalmente los que diseñaban el currículum- estaban preocupados por identificar en qué estadio se encontraba el alumno para poder predecir qué tipo de contenido socio-histórico podía aprender. Se partía del supuesto piagetano de que en la edad de la escuela primaria el alumno se encontraba en la etapa de las operaciones concretas. Alcanzar el pensamiento formal era sinónimo de dominio del razonamiento hipotético-deductivo que ya se manifestaba más claramente en el alumno adolescente.

La importancia de "la actividad" y el desarrollo de habilidades generales por encima del contenido para lograr el aprendizaje, justificada en el argumento piagetiano de que la capacidad de asimilar conceptos depende del estadio de desarrollo cognitivo, trajo consigo pensar al contenido histórico en etapas operacionales, es decir que para dejar atrás la historia anecdótica o descriptiva,

habría que enseñar una Historia mediada por la acción educativa de la manipulación o el abordar lo cercano-lejano en la educación primaria, para avanzar en los conceptos con atributos diferenciados, concretos o abstractos, según el desarrollo de pensamiento del alumno. En general, los programas de Ciencias Sociales en casi todos los países en que se había dado la Reforma Educativa de los 70s, -en la que se insertaba la Historia-, se organizaban alrededor del principio de "ampliación progresiva del medio". Se empezaba a estudiar el entorno inmediato (la familia) para avanzar en círculos concéntricos a la Historia Universal. A los alumnos que se encontraban en la etapa de operaciones concretas, habría que dar atributo concreto a los conceptos o ejemplificar con hechos o acciones momentos de la Historia. Para los que se encuentran en la etapa formal o de formulación de hipótesis, sí había la posibilidad de trabajar los conceptos más abstractos.

Apoyados en el argumento de que el pensamiento formal en la enseñanza de la Historia sólo se desarrolla en la escuela secundaria, la planificación de esta asignatura debería tener en cuenta las limitaciones del pensamiento infantil (Hallam, Carretero, 1983; Asensio, Carretero y Pozo, 1986). Por tanto, habría que enfrentar al alumno a un contenido histórico diseñado de acuerdo con las etapas de pensamiento, lo que suponía estrategias de enseñanza necesariamente inductivas o por descubrimiento, en las que el alumno construyera su conocimiento. Hallam (1983), nos dice que sea cual sea la planificación adoptada, el material deberá adaptarse a los esquemas o capacidades intelectuales o deberá contribuir al perfeccionamiento de la capacidad de razonamiento. En su texto Hallam afirma que: "diversos trabajos de investigación muestran que es inútil presentar materiales abstractos antes de que los alumnos sean capaces de asimilarlos"(p.168). La capacidad de abstracción sólo se logra después de los 16 años.⁴⁰

⁴⁰ Carretero, Pozo y Asensio (1983), en su texto "La comprensión de los conceptos históricos" por el adolescente son contundentes al afirmar que "las investigaciones realizadas muestran una conclusión unánime: los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya un buen número de casos los entienden de

Por supuesto, las propuestas curriculares que surgieron recomendaban en términos generales utilizar los métodos de investigación como un medio para desarrollar la capacidad de pensar o de descubrir como uno de los mejores métodos para generar sus propias estructuras de conocimiento. Bruner, por ejemplo, señala que el descubrimiento posibilita generar un mayor interés por la información de un problema determinado, o bien, el aprender técnicas de investigación y hasta mejorar la memorización del material.

Estas propuestas transitaron desde las que se inscribían dentro de una línea de instrumentación didáctica, en su sentido más técnico o manipulativo, como el "decorar el aula" con temas históricos o elaborar "líneas del tiempo", con el ideal de trabajar el tiempo histórico como una de las variables de la historia, aunque, en términos reales, esas líneas del tiempo sólo trabajaban el tiempo secuencial o cronológico.⁴¹ O bien, algunas propuestas educativas veían la respuesta a la complejidad en la enseñanza de la historia, en el uso de medios audiovisuales, como las películas, videos informativos, etcétera.

Casi todos los intentos de renovar la enseñanza -tanto de la Historia como de las otras ciencias- compartían el supuesto de la llamada "enseñanza activa", alternativa radical a la enseñanza tradicional, en la que predominaron siempre los aprendizajes de las habilidades y destrezas individuales sobre la adquisición de conocimiento.⁴²

forma errónea e incompleta" (p.35) en *Infancia y aprendizaje*, núm. 23, 1983. Es decir, la noción de temporalidad no era posible de lograr, ya que se requiere el desarrollo de habilidades de especial complejidad.

⁴¹ Un ejemplo de estas actividades, lo podemos encontrar en un libro argentino sobre *La enseñanza de las Ciencias sociales*. La actividad implica decorar el aula escolar con el tema de las culturas prehistóricas.

Instrucción: Decorar el aula con láminas que reproduzcan escenas de la vida del hombre prehistórico, de sus armas y utensilios, y exhibir si es posible alguno de estos objetos.

Actividades de los alumnos:

- a) Observar las láminas. (...)
- b) Observar las armas y utensilios. (...)

El docente guiará las actividades de los alumnos, a quienes luego conducirá en el estudio sistemático de la prehistoria. (Franqueiro, 1992).

⁴² Los profesores españoles participantes del Proyecto "Historia 13-16" Prats, J., Pagés, J., y García, C., señalan que "en el período comprendido entre los 8 y 9 años, el niño se dedica a

En este tenor es interesante destacar que la "enseñanza activa" fue un supuesto educativo muy ambiguo ya que se llegó a interpretar como el sólo desarrollar actividades físico-manipulativas. Para Pozo esto es "un reduccionismo incompatible con los propios supuestos cognitivos" y la razón por la que fácilmente se confunden los procesos de aprendizaje con las estrategias de enseñanza. Este mismo autor precisa que lo que es y debe ser activo es el proceso de aprendizaje, la actividad psicológica desplegada por el alumno, pero no necesariamente ha de ser activa también la estrategia de enseñanza utilizada para promover dicho proceso" (Pozo,1987,p.237).

Ante el supuesto psicológico de la actividad como motor del aprendizaje, la propuestas educativas aspiraban a introducir al alumno a la metodología del historiador y al manejo y uso de archivos y documentos históricos para razonar con la misma lógica del historiador. Por ejemplo, el proyecto "Historia 13-16" -el cual ya ha sido mencionado-, perfilaba más nítidamente los objetivos de esta asignatura en la formación de los alumnos. Se consideraba "que para que la historia sea relevante en el aula ha de responder a las necesidades personales y sociales del alumno adolescente (...) asume que la única forma de que el conocimiento histórico tenga una base racional y pueda ser comprendida por el alumno es centrarse en la presentación de las perspectivas, la lógica y los métodos de la disciplina histórica: de esta forma, la Historia se justifica en los programas no porque aporte una "cultura general" al alumno, sino porque constituye un método de análisis" (Carretero,1989, p.222). Se trataba de ofrecer a los alumnos documentos históricos para que, a través de ellos, tuvieran conocimientos no sólo de acontecimientos del pasado, sino de modelos de conocimiento del pasado", (Prats, en Enciclopedia,1988, p.156). El trabajo en el

desarrollar la capacidad espacio temporal, a iniciar el trabajo de investigación histórica y a comprender la dinámica de una pequeña comunidad; la de su clase. La introducción al trabajo de investigación se puede realizar mediante un juego de simulación de tipo detectivesco. A través de una historieta ficticia pueden ir apareciendo los instrumentos y las técnicas que utilizan los historiadores cuando investigan sobre el pasado. La capacitación espacial comienza a prepararse con juegos del tipo "Veo...veo", "adivina el material de los objetos mediante el tacto", todos ellos ejercicios de preparación fundamental para el pensamiento formal.

aula se orientaba hacia las "variables" de la Historia; tales como: cambio y continuidad, causalidad y tiempo histórico, espacio, personajes histórico y conceptos, que en términos de unidades didácticas se le ha llamado las constantes de la historia.⁴³

Esta forma de concebir la enseñanza de la Historia apuntaba hacia la comprensión del método para analizar el pasado, mediante una aplicación de destrezas y habilidades del alumno sobre un contenido específico. Un ejemplo típico de estas habilidades es el que maneja Peter Branford (1970) respecto a las técnicas de detective-historiador. Esencialmente se trata de ofrecer una cierta cantidad de evidencias desorganizadas que el alumno tiene que poner en orden para decir lo más posible de ellas, es decir, esbozara una serie de conclusiones importantes a manera de conjetura o hipótesis (Branford, en Lerner,1997).⁴⁴

Fundar las estrategias de enseñanza en la reflexión de la naturaleza del conocimiento histórico implicó el reconocimiento de la Historia como forma de conocimiento y una cierta crítica al exagerado tinte psicologizante, que en un primer momento se había asumido en el diseño de casi todas las propuestas educativas, dicho de manera simplificada; "*el aprender historia se subordina al aprender a historiar.*" Como objetivo fundamental de la enseñanza se propone la aprehensión por los alumnos de los procedimientos que es lo específico del conocimiento histórico (Cfr.,Luis, 2000).

Algunas otras propuestas educativas se diseñaron en función de modelos explicativos como el "materialismo histórico" que más que responder a las necesidades de enseñanza de los alumnos establecía una lucha ideológica

⁴³ Un ejemplo de estas estrategias y actividades de enseñanza las podemos encontrar en la Enciclopedia Práctica de Pedagogía, editada en España en el año de 1988. Estas estrategias son: Estrategia para determinar la capacidad espacio-temporal; estrategia para iniciar en la investigación histórica; comprensión del tiempo histórico; aprender investigando; la causalidad en la historia, etcétera (pps.156-229).

⁴⁴ Branford Peter "Fuentes históricas en el salón de clases" tomado de Ballard Martín 8ed.) New Movements in the study and Teaching of history, 1970 Indian University Press, Londres.

contra el sistema y la educación tradicionalista (Prats en Carretero,1989). De un discurso anecdótico, lineal y absoluto, se pretendía transitar a otro lleno de explicaciones conceptuales. Un ejemplo de ello son los libros de texto mexicanos de Ciencias Sociales de 1972, elaborados más por compromisos políticos que por una verdadera renovación pedagógica. En estos libros predominó una concepción marxista de la historia, sin embargo el contenido está poblado de conceptos abstractos muy lejos del sujeto a quien están dirigidos.

Como se puede apreciar en lo antes dicho, la problemática de cómo mejorar la enseñanza de la historia, ha generado una gran cantidad de puntos de vista, y los planteamientos de la psicología cognitiva han servido para ampliar y modificar las estrategias de enseñanza. Incluso, los proyectos educativos que se han llevado a la práctica han tenido diferentes momentos de maduración o de cambios relevantes, han transitado de ser propuestas basadas exclusivamente en enfoques psicológicos a considerar a la cultura como un elemento constituyente del proceso educativo.

En este caminar, retroceder y avanzar, la enseñanza de la historia se ha concebido desde diversas perspectivas: en primera instancia, se le ha ubicado desde una posición culturalista que tiene su mejor argumento en la formación de valores cívicos y ciudadanos, al despertar en los alumnos el sentido de pertenencia a una comunidad nacional.⁴⁵ En un segundo momento, concretamente con las reformas educativas a las que se ha hecho alusión, la historia es concebida como un medio para desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para la madurez del pensamiento histórico de los alumnos, por ello el currículo se aboca hacia las destrezas relacionadas con las fuentes y con los

⁴⁵ La tendencia culturalista concibe a la historia como un medio para la comprensión de la sociedad en la que se vive y sobre todo como el instrumento para aprender del pasado y no cometer los mismos errores en el presente. La historia es pues maestra de la vida que ayuda a modificar la conciencia y crea identidad nacional. No hay que olvidar que en el siglo XIX, la idea de Historia que se impone, corresponde al proyecto de sociedad del grupo en el poder, por ello pone énfasis en el origen legítimo de su presencia y la legitimidad de su permanencia.

conceptos estructurantes de la Historia. Y finalmente, en la modificación al currículo de la década de los 80', se destaca el papel formativo de la Historia, por lo que se comienza a reflexionar sobre su epistemología, lo que llevará a valorar el papel formativo de esta ciencia en el currículo escolar.

Es importante señalar que el empuje a la búsqueda de nuevas propuestas sobre la enseñanza de la historia estuvo asociada también al avance de la historiografía, concretamente de la llamada escuela de Annales, que planteaba nuevos enfoques y objetos de conocimiento histórico (la familia, las mentalidades, la vida privada, lo simbólico, lo cotidiano, etcétera), lo que potencialmente ampliaría el contenido histórico en esta asignatura y permitiría pensar a la historia no como un dato de la vida política de los países, que sólo sirve para consolidar una formación "cultista", sino como el proceso que han vivido las sociedades en su devenir, y que la escritura de ese devenir está en constante interpretación.

Cabe destacar que la escuela de Annales aporta una forma distinta de ver la Historia, una forma más amplia y completa de concebir el tiempo histórico para analizar los procesos sociales, reivindica una historia global que no sólo deberá abarcar toda huella humana producida en el tiempo y todo fenómeno o realidad histórico-social posible, sino que también deberá ser construida y concebida desde otra perspectiva, el punto de vista de la totalidad y la búsqueda de esos elementos centrales a partir de los que se explica esa totalidad (Cfr. Aguirre, 1992).

El tiempo histórico trabajado por el historiador Fernand Braudel va a aportar un elemento re-estructurante en la escritura de la historia, ya que sistematiza la existencia de más de una dimensión temporal en la Historia cuyo entrelazamiento proporciona una captación más compleja pero más cercana de la realidad socio-histórica, dependiendo de la perspectiva desde donde se vea

la problemática. Con lo cual contribuye a la construcción de un concepto general y una propuesta metodológica en la historia; *la larga duración*.⁴⁶

Esta perspectiva de la pluralidad del tiempo fue realmente la mayor contribución de Annales a la historiografía y a las ciencias sociales y, a su vez, una de las críticas más contundentes a la historiografía tradicional que sólo prestaba cuidado al tiempo breve de la historia y que consideraba al acontecimiento como expresión del tiempo corto y en un permanente progreso. Dentro de esta renovadora perspectiva en la escritura de la historia, el acontecimiento de corto aliento es considerado como un "momento" en esa multiplicidad del tiempo, efectivamente puede ser el más engañoso como lo dice Braudel de diferentes maneras en sus textos, sin embargo, también plantea que el acontecimiento está inscrito en la dialéctica de las duraciones y es parte constituyente de la explicación histórica en toda su dimensión.⁴⁷

La puesta en común, tanto de los avances de la ciencia histórica como de la psicología cognitiva en el campo del aprendizaje, trajo consigo la crisis del modelo erudito de la enseñanza basada en la historia de acontecimientos políticos, diplomáticos y militares; y se convirtió en el paradigma para la búsqueda de propuestas alternativas en la enseñanza de esta asignatura, aún a pesar de que reconozcamos que estas contribuciones de la Historia como ciencia no han sido trasladadas del todo al salón de clases, ya que en el diseño

⁴⁶ La construcción metodológica de *la larga duración* permitió tener una conciencia de que el tiempo social no era uno sólo, sino que este se manifiesta y se integra al hombre de formas diversas, planteamiento que evidentemente rompió con la historia tradicional que sólo concebía el tiempo del acontecimiento de la crónica diaria del hombre. El tiempo no es lineal, ni siempre avanza a la misma velocidad, ni en una misma dirección, sino que el tiempo social, es el tiempo de la sociedad inserta en tendencias seculares (Cfr. Trepal (b), 1999).

⁴⁷ "Desde que escribí *El Mediterráneo* ha sido evidente para mí que el tiempo no es una línea recta, como lo es para la historia tradicional; el tiempo es más bien el resultado de una superposición de movimientos; Cuando digo que hay tres movimientos, se trata naturalmente de un esquema, pero es un esquema útil: de hecho, está el movimiento más lento, que se encuentra en la base, el movimiento más rápido, que esta en lo alto, y entre los dos hay toda una serie de movimientos intermedios. Los acontecimientos de la superficie no tienen todos el mismo peso temporal; algunos desaparecen de un día para otro; otros al contrario, abren vorágines que permiten mirar en profundidad; son eventos que duran, son eventos largos que no dejan de tener consecuencias. La toma de Alesia por parte de Julio César, con la Galia de rodillas durante siglos, es un evento largo (Braudel).

curricular no se han generado propuestas que trabajen los tiempos múltiples y no sólo los tiempos de sucesión frente al análisis de una problemática histórica.

En suma, el recitado de nombres, fechas y lugares de las hazañas militares y diplomáticas de los grandes héroes debería dar paso a un conocimiento donde el alumno construyera su propio conocimiento. La simple acumulación de nueva información sobre un determinado hecho histórico no es suficiente para que se produzca un aprendizaje que sea útil al pensamiento crítico y reflexivo. El conocimiento que pueda tener un alumno sobre algún momento de nuestra historia no va a ser significativo por el sólo hecho de incrementar la masa de información fáctica. Para que haya aprendizaje, es necesario que se geste una nueva o más amplia interpretación, que vaya haciendo complejo lo que se aprende, es decir "las ideas previas que poseen los alumnos no son simplemente reemplazadas por otras ideas más adecuadas cuando se acumula la experiencia suficiente, sino que es necesario que se produzca un cambio conceptual, esto es, que las viejas ideas se modifiquen hasta dar forma a los nuevos conceptos aprendidos. Esto es así porque las ideas no constituyen elementos aislados o atomizados en la mente de los alumnos, sino que se organizan en estructuras" (Pozo, 1987, p.225).

Es importante resaltar que lo aprendido debe guardar conexión con su mundo, que lo explique, que se lo esclarezca, que cuestione sobre los problemas que cotidianamente se presentan en su realidad, en esa medida las estructuras -que en realidad se constituyen en auténticas teorías explicativas- hacen inteligible la realidad. Es precisamente el cuestionamiento a su realidad presente lo que posibilita poder penetrar en el pasado.

3.3.1.- La historia como medio educativo para el desarrollo de habilidades cognitivas

Como ya se ha señalado, las propuestas educativas realizadas a partir de los 70' aspiraban a que la enseñanza de la historia ayudara al desarrollo de las habilidades cognitivas mediante una actitud participativa frente al contenido y sobre todo que el conocimiento histórico no tuviera como fin último y exclusivo el aprendizaje de una información determinada, sino la participación activa del alumno en la construcción de su propio conocimiento; para lo cual habría que potenciar otros recursos didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que trascendieran al libro de texto como único medio de enseñanza, al profesor como única "fuente del saber" y al memorismo como medio de "comprobar" el conocimiento adquirido.

Las reformas curriculares de las últimas décadas -culpando a la escuela tradicional de academicismo y memorismo poco relevante en la formación del alumno- quisieron romper la imagen de una enseñanza transmisora y reproductora, sugiriendo modelos de relación pedagógica nuevos y alternativos, en los que se restaba importancia a los contenidos y resaltaba, en cambio, el valor de las relaciones sociales adecuadas para el desarrollo de la personalidad, y la de fomentar un clima en el que el autodesarrollo fuera posible (Cfr. Gimeno, 1993, p.139). Por dichas razones, el discurso pedagógico moderno cargó con un cierto complejo de culpa al tratar el papel de los contenidos en el aprendizaje. Las didácticas que se ofrecían como alternativas a la enseñanza tradicional dieron prioridad a la actividad como medio para el aprendizaje, restando importancia a lo que en verdad era problemático: el contenido y las operaciones lógicas de las ciencias que se enseñaran en la escuela, es decir, restando importancia a la lógica de construcción de la ciencia histórica.

Las tendencias pedagógicas que empezaron a definir las estrategias de enseñanza estaban más preocupadas en formalizar rigurosamente la actividad

dentro del aula escolar, que en clarificar el *qué de lo que se va a enseñar* o el contenido, y mucho menos se preocuparon por comprender la necesaria e indisoluble vinculación que existe entre la actividad y el contenido, y el cómo se determinan mutuamente en la consecución de un objetivo educativo.⁴⁸

Las propuestas educativas que se generaron en torno a la enseñanza de la historia se caracterizaron "por situar en un primer plano los objetivos operativos y las destrezas históricas a desarrollar en el alumno, mientras se relegan a un segundo término la cuestión de los contenidos. Se trataba preferentemente de enseñar al alumno que la historia es una forma, una vía de conocimiento y no un cuerpo de conocimientos sobre el pasado (...) se dice, que el alumno conozca cómo se investiga el pasado mediante un aprendizaje activo de los métodos del historiador. En contrapartida, los contenidos (lo que se sabe del pasado) son poco menos que ignorados" (Domínguez: 1986, p.1).

Este enfoque didáctico constituyó en su momento un paradigma que parecía resolver el problema de la enseñanza de la historia, sin embargo, como lo muestran las evaluaciones, no fue así. En general, las propuestas eran parciales y priorizaban el "activismo" como estrategia de enseñanza y el desarrollo de habilidades y destrezas en el alumno. Y dejaban de lado, el modo de razonar de esta ciencia, como medio para arribar a la comprensión de los conceptos más importantes de la explicación histórica, negando con ello, la premisa de que el valor real de las didácticas se alcanza en relación al contenido que se enseña (Gimeno,1993).

⁴⁸ Una meta u objetivo educativo se logrará en función al contenido que se ofrezca, y la actividad de enseñanza debe responder a lo que ofrece el contenido. Por ejemplo, no es posible exigirle a un alumno de quinto año de primaria con materiales diseñados con nombres, fechas y batallas sobre el siglo XIX que elabore un "juego de simulación" sobre la posición de los conservadores y liberales si la información histórica no contiene los elementos del análisis histórico que nos permita "comprender las razones " de los actores, y mucho menos para que se acerque a la explicación de lo que se ha llamado el proceso de formación del Estado-Nación, para inclinarse por una posición u otra.

En la medida en que las propuestas educativas de los años setenta consideraban importante el desarrollo de las habilidades cognitivas y metódicas con respecto al trabajo de la historia, no se desarrollaron propuestas educativas que replantearan una mirada diferente sobre la escritura del contenido histórico destinado al consumo de los pequeños escolares. Se seguía incorporando un contenido de corte tradicional y, en el mejor de los casos, un contenido diseñado bajo el paradigma marxista, complementado con "actividades de aprendizaje" que pretendían formar a un estudiante "activo".

Desde la posición alterna que concibe a la educación como el resultado de aprendizajes específicos se dio un giro de 180 grados a la investigación y al diseño de estrategias, ya que se comenzó a considerar la naturaleza del conocimiento que se enseñaba. Uno de los planteamientos más importantes del enfoque cognitivo-evolutivo es que los estadios de desarrollo son universales; todos los niños pasan antes o después por ellos. La crítica a este principio presupone que los esfuerzos educativos se deben orientar a mejorar la capacidad intelectual de los alumnos, lo que esencialmente depende de las experiencias de aprendizaje o contenidos específicos (expresión del desarrollo cultural de las sociedades).⁴⁹

Bajo este supuesto, la historia respondía plenamente a las necesidades formativas e intelectuales de los alumnos y a su vez era un componente válido de un proyecto educativo que no se basaba sólo en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades intelectuales del alumno. Aprender historia es finalmente poner en marcha una serie de destrezas específicas del análisis histórico y penetrar a la lógica del conocimiento histórico. Dicho de manera sencilla, no hay enseñanza de la historia si no hay

⁴⁹ "La controversia en la interpretación del progreso educativo se plantea en los siguientes términos: mientras el enfoque cognitivo-evolutivo considera que la educación debe tener como meta última promover o facilitar o, como máximo, acelerar los procesos naturales y universales del desarrollo, el enfoque alternativo considera que la educación debe orientarse, más bien, a promover y facilitar los cambios que dependen de la exposición de situaciones específicas de aprendizaje" (Coll y Marchesi, 1995 p.374).

contenido que enseñar; "cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos a los que se educan. Refiriendo estas afirmaciones al tratamiento científico de la enseñanza, se puede decir que sin formalizar los problemas relativos al contenido no existe discurso riguroso ni científico sobre la enseñanza, porque estaríamos hablando de una actividad vacía o con significado al margen del para qué sirve. Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo o se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo. Dicho de otra manera: la enseñanza no puede llenar todo el discurso didáctico obviando los problemas que plantea el contenido. Naturalmente que el medio a través del que comunicamos algo (actividad de enseñar, recursos didácticos, profesores, etcétera), tiene importancia decisiva en los procesos de comunicación, en sus resultados, en su eficacia, y hasta es fuente de efectos propios, pero su valor real lo alcanza, precisamente, con relación al contenido que comunican" (Gimeno y Pérez, 1993, pp.138-139).

De acuerdo a lo que plantean Coll, Carretero y muchos otros psicólogos, las investigaciones más recientes demuestran que existen capacidades cognitivas básicas de tipo universal (generalizar, recordar, razonar, formar conceptos) pero que también hay diferencias sustanciales en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas, por lo que en el diseño curricular hay que considerar los siguientes elementos: a) la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje el desarrollo de habilidades y competencias del niño; b) la selección de objetivos y contenidos para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación de contenidos y el logro de objetivos; c) la toma de decisiones sobre la manera de enseñar; d) la evaluación como mecanismo para valorar si se han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseada; etcétera (Coll, 1997).

3.4.- Las reformas curriculares a la historia en México

En México, la Reforma Educativa de los años setenta fue producto de la importación de las reformas educativas de otros países, no hubo trabajos de investigación educativa que tomaran en cuenta el análisis pedagógico, psicológico, ni la evaluación -ni a corto o mediano plazo-. Antonia Candela (1989) dice que la modificación al currículo tuvo más un carácter político que educativo ya que respondió a la visión y valores tradicionales que se transmiten a las nuevas generaciones.

La carencia de trabajos de investigación en la Secretaría de Educación Pública (SEP) condicionó que en esta asignatura no hubiera una propuesta educativa integral que incluyera los avances psicopedagógicos que se estaban trabajando en las diversas propuestas educativas de los otros países. Para la burocracia educativa, lo innovador de esa "reforma educativa" se encontraba en la integración de varias materias en la nueva asignatura de Ciencias Sociales. Se señalaba que "el curso de las ciencias sociales que se imparte a lo largo de seis años de primaria constituye una innovación pedagógica en tanto, que por primera vez en México, existe un programa coordinado de ciencias sociales que incluye, geografía, historia, civismo, economía y demás disciplinas afines". También se precisaba que "las características del método seguido orientan el conocimiento de las ciencias sociales hacia la comprensión de la historia como un fenómeno social, provocado por grandes grupos de población, haciendo a un lado las concepciones parciales en el sentido de que son las personalidades las que generan los cambios".⁵⁰

El cambio curricular de esta asignatura se pensó más en función de un modelo de conocimiento de lo social que integrara las ciencias que estudian al hombre como la sociología, demografía, política, antropología e historia, que en

⁵⁰ Entrevista a Pablo Marentes, director de Divulgación de la Secretaría de Educación Pública. Información publicada el 8 de noviembre de 1974, en *El Universal Gráfico*, México.

el aporte educativo en la formación intelectual del alumno, la coordinadora de estos materiales, la historiadora Josefina Vázquez señala que "El objetivo general cambia la manera de tratar la historia. Se notará de inmediato que la historia carece de aquellos nombres y fechas que se consideran esenciales; por el contrario se subrayan las grandes transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales (...) En estos dos últimos libros se ha intentado algo que resulta novedoso; hacer verdadera historia universal" (Vázquez,1975, p.73).

El contenido es presentado con base en un criterio de integración y relación de los "grandes problemas" de las sociedades. Por ejemplo, el libro de tercer grado de *Ciencias Sociales* (1974) tiene por objetivo iniciar al niño en el conocimiento sistemático de su país, tomando en cuenta la diversidad geográfica, los grupos étnicos y las diferencias regionales tanto económicas como políticas. A la vez que habla de la diversidad de México, pone énfasis en los factores históricos y cívicos de la nacionalidad mexicana, y se estructura en función de la importancia e impacto de la agricultura en el desarrollo de las sociedades y a partir de esta problemática se diseña el contenido. Esta forma de organización que supuestamente obedece a una pretensión pedagógica o "razones primordialmente didácticas" -a decir de los autores-, "se trata de un método que ha demostrado su validez científica, se utiliza un enfoque ecológico, es decir, se estudia la relación entre el hombre y el medio ambiente a través de la acción transformadora de aquél sobre éste, mediante la organización social y la aplicación de la técnica".⁵¹

La aspiración en estos materiales, era la de ofrecer una visión integral del desarrollo de la humanidad (idea que por supuesto es válida en cualquier currículo) y el pretender una mayor vinculación del contenido con la realidad del niño. Para ello, en primer y segundo años trataban de llamar la atención del alumno acerca del mundo que le rodea, para abocarse, del tercer año en adelante, al estudio de la historia de México y en quinto y sexto año, ubicarlo

⁵¹ *Libro para el maestro, Ciencias Sociales, Tercer Grado, Conalíteg-SEP, 1974, p.11, México.*

como latinoamericano que habita un mundo complejo. "En los primeros años se introduce a los niños al estudio de la familia y de la escuela para continuar con su comunidad (barrio o colonia), después su pueblo o ciudad, su país, de manera que, en los últimos dos grados se le lleve a tratar de comprender cómo se han generado los acontecimientos que suceden en el mundo al mismo tiempo que él estudia" (Vázquez, 1975, p.72). Había que introducir al niño en el conocimiento de la Historia y de los problemas de México para que "comprenda porqué es mexicano, que significa serlo y que comprenda el pluralismo geográfico y humano que constituye nuestra nación" (*Ibid.*).

Se pretende enseñar los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales sobre los procesos del hombre, pero bajo la idea de que el alumno se aproxime a estas explicaciones de lo más cercano a lo más lejano, lo cercano-lejano se plantea en una especie de espiral donde cada grado retoma los planteamientos hechos en el anterior para incluir nuevos elementos. Esta idea, muy en boga en el diseño curricular, y que de alguna manera era el fundamento psicopedagógico de esta asignatura, no se concreta en la organización y presentación de la asignatura, ya que la estructura de esta asignatura se organiza con base en las grandes periodizaciones de la Historia Universal o de la Historia de México, pero nunca en las habilidades y necesidades cognitivas del alumno, veamos la organización curricular del libro de sexto año: "El fin de los gobiernos absolutos"; "La revolución industrial"; "El liberalismo"; "Las revoluciones del siglo XX"; "El fascismo"; "Las guerras mundiales"; "La decadencia de los imperios", etcétera.

Frente a este contenido temático, la pregunta que salta a la vista es: ¿dónde están los planteamientos, "de lo más cercano a lo más lejano"?, cuando sólo se encuentra un contenido enorme para niños entre 10-12 años de edad. Quizá, la respuesta se encuentre en lo que dice la Dra. Vázquez quien coordinó la elaboración de estos libros: "se trata de introducir al niño paso a paso al proceso de formación del mundo contemporáneo. Se parte de los principios del

hombre y de los primeros descubrimientos para explicar después la aparición de las instituciones fundamentales y de las primeras culturas. Se presenta la historia de la humanidad en pequeños saltos que explican el origen de los problemas que hoy nos aquejan" (p.73). Este argumento no hace ver con claridad que la premisa determinante que subyace en estos materiales educativos está en función de una forma de conocimiento de lo social; perspectiva culturalista y no de las habilidades cognitivas del alumno. Esos "pequeños saltos" son de miles de años.

Habría que reconocer que estos textos intentan dar explicaciones de forma coloquial, con la idea de que el lenguaje de los libros sea más cercano a la cotidianidad del alumno, sin embargo, considero que el problema no es que las explicaciones históricas se escriban coloquialmente, sino que la explicación histórica se "construya" con elementos que sean significativos al alumno, para que propicien la comprensión de los procesos históricos.

El discurso histórico empleado en los libros mencionados se transformó, de un discurso que ensalzaba virtudes heroicas y encadenaba acontecimientos históricos, a otro que intentaba ser más explicativo que anecdótico, con ciertos aires marxistas y con una alto nivel de abstracción conceptual. Esta situación es contradictoria en la medida en que no se consideran las habilidades cognitivas del público usuario. Así pues, en esta propuesta educativa, la datos y acontecimientos históricos (que era lo sustantivo en los libros de texto de historia anteriores) fueron sustituidos por conceptos. Las fechas se disminuyeron -alrededor de 200 fechas en el libro de sexto año-, las lecciones o capítulos se articularon con base en procesos complejos, como el desarrollo del capitalismo y, sobre todo, se introdujeron acontecimientos históricos, como la Revolución cubana o la china, con la idea de ofrecer al alumno una visión "más sistematizada y objetiva de la historia" (Vázquez,1975,p.74).

En el libro de texto de Ciencias Sociales de quinto año se encontró que una lección se intitula "El capitalismo se afianza con las conquistas", en la cual se utilizan conceptos tales como: burgueses, sistema de producción, manufacturas, artesanos, aumento de la producción, tipo de cambio, riqueza, capital, ganancias, capitalismo, etcétera. Todo ello, en menos de diez líneas. Como correctamente lo señalaron Carretero, Pozo y Asensio; "Los conceptos sustituyen a los hechos, las instituciones a las personas (...) la historia que antes se movía por nobles y gallardos impulsos personales, ahora es fruto de complejas relaciones y estructuras de poder" (1989, p. 216).

El discurso histórico pretendía ser explicativo por el sólo hecho de haber abandonado la historia de acontecimientos políticos en su forma de relato o biografía histórica, características de la vilipendiada historia tradicional. A pesar de que existe el intento de superar la enseñanza tradicional en estos libros de texto, el énfasis del currículo está puesto en la estructura de las disciplinas y en un contenido organizado a partir de explicaciones contundentes.⁵²

En lo referente a su estrategia de enseñanza, se propone "propiciar" el trabajo de investigación de los alumnos como actividad sustantiva del aprendizaje, se deja atrás el recitado de nombres y batallas; ahora hay que hacer acopio de materiales, elaborar resúmenes, cuadros, esquemas, o bien, dibujos, periódicos murales, escenificaciones y todas aquellas actividades que estén orientadas a lograr una mayor participación de los alumnos. Sin embargo, este "activismo" para propiciar la investigación, pierde validez, por el hecho de que mantiene el mismo énfasis o paradigma del docente de "transmitir" el conocimiento, y de reforzar el aprendizaje, interrogando al alumno -mediante las nuevas técnicas de enseñanza, como el cuestionario- sobre las acciones de los personajes, lugares de los acontecimientos, etcétera. Situación que se muestra

⁵² Véase el siguiente ejemplo respecto a la República Popular China; "A la muerte de de Sun Yat-sen surgieron dos líderes Chiang Kai-shek y Mao Tse-Tung. Mao se preocupaba por lo problemas de los campesinos y los obreros . Por su parte, Chiang se apoyaba en las clases ricas. Los dos líderes tenían ideas diferentes sobre lo que china necesitaba, y terminaron enfrentándose." *Ciencias Sociales*, sexto grado, 1987, Secretaría de Educación Pública, 1987, México, p. 154.

en los trabajos etnográficos realizados en investigaciones individuales, como tesis de licenciatura o maestría.

De esta manera, la estrategia de aprendizaje que se fundamenta en trabajar una problemática en sus múltiples determinaciones, queda reducida a mera información, a sólo datos; "este cambio de contenido no se vio acompañado por un cambio en la concepción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza. Las estrategias usadas en la enseñanza de los conceptos de la historia eran las mismas que se usaban para transmitir datos (...) Donde antes había práctica memorística ciega, se introdujo la repetición de ejercicios, el relleno de fichas y preguntas precisas" (*Ibid.* p 217). En la propuesta educativa subyace el mismo paradigma de enseñanza o modelo pedagógico tradicional, que concibe al contenido como mera información de acontecimientos y datos. La diferencia entre los libros por asignatura y los de áreas de conocimiento no se debía a que incorporaron elementos psicopedagógicos en su diseño, sino en diversas concepciones disciplinares e ideológicas.

En los libros de texto de Ciencias Sociales, la conceptualización que presentan del tiempo histórico es básicamente la de fechar y/o ubicar el acontecimiento histórico desde una perspectiva lineal. Los conceptos temporales (calendario, era, período) se utilizan de la misma manera que los utilizaba la historia tradicional. Es evidente que a la hora de plantear un currículo habría que pensar que la historia como disciplina es inseparable del concepto de tiempo. Braudel dice "el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia; el tiempo se adhiere como a la pala del jardinero".

Ahora bien, no podemos soslayar que, en el caso de la educación básica, los contenidos se deciden fuera del ámbito cultural de la escuela, y el discurso escolar -tanto el tradicional como el renovador- se ha privilegiado como instrumento legitimador del proyecto de sociedad que impulsa el grupo en el

poder, más que en concebir la enseñanza de esta asignatura como un poderoso medio para crear ciudadanos con una cierta capacidad crítica, que es finalmente, lo que define al pensamiento histórico.

3.4.1.- La Historia en los libros de textos de los tiempos "modernizadores"

A pesar del reconocimiento de que la Historia es una asignatura que puede coadyuvar a la maduración de un pensamiento reflexivo (dicho esto por la propia burocracia educativa), en México se han realizado propuestas curriculares parciales, que se orientan básicamente a modificar los contenidos históricos o cambiar el currículum de áreas de "Ciencias Sociales" por la de asignaturas. Este cambio no se acompaña de una reforma integral que contemple seriamente las aportaciones psicopedagógicas e historiográficas. Un ejemplo de esta manera de hacer reformas educativas es la que se hizo con los libros de texto gratuitos de Historia dados a conocer en julio de 1992.⁵³ Días después de que salieran a la luz pública los libros de historia para cuarto grado y un único libro para quinto-sexto grado de educación primaria, publicados en el sexenio salinista, se generó una intensa polémica que puso en el tapete de la discusión la problemática que enfrenta la enseñanza de la historia en el salón de clases y los resultados poco alentadores de esta práctica; así como la legitimidad del grupo gobernante para re-escribir "su historia".

⁵³ Los libros a los que se hace mención son producto del Acuerdo Nacional para Modernizar la Educación Básica de mayo de 1992. Una de las directrices marca la decisión de reestructurar la currícula de la educación básica, así como la elaboración y actualización de los libros de texto, para enfrentar "los retos que se imponía el mejoramiento de la calidad en la educación"(sic).El doctor Ernesto Zedillo, en ese momento Secretario de Educación Pública, inicia de manera inmediata la revisión de los planes y programas y el reforzamiento de los contenidos educativos, contando solo con las orientaciones generales contenidas en el Acuerdo. Se encarga la elaboración de los libros de texto a diversos grupos de intelectuales, en el caso particular de los libros de historia, se le pide a un reconocido historiador, el doctor Enrique Florescano, que coordine la elaboración de dichos textos.

El problema fue que a los libros de historia publicados en 1992, signados por los aires modernizadores, se les comprometió con una interpretación histórica acorde al proyecto de sociedad impuesto por el entonces grupo gobernante.⁵⁴ La modernización hizo que las acciones contenidas en el *Acuerdo para la Modernización Educativa* se decidieran por "fast track", sin una argumentación consistente para fundamentar los cambios operados en los libros de Historia. Sólo se argumentó de manera muy débil que se debían cambiar las áreas por asignaturas, ya que las primeras fueron una moda que México adoptó a principios de los años setenta. También se dijo que se había tomado en cuenta la opinión de los maestros (sic) y, sin más, se tiró a la basura la enseñanza por áreas.

Los libros de texto de Historia de 1992 son un claro ejemplo de los errores en los que se ha incurrido en la enseñanza de la historia. En primer lugar, encontramos un divorcio entre la *Guía para el Maestro* y *Los libros de Texto*; los primeros intentan caracterizar y sistematizar las aportaciones en torno a la problemática de la enseñanza de la historia y los segundos niegan totalmente esos avances, es más, incurren en más errores que los libros de texto que les precedieron.

Aunque la *Guía del Maestro* hace una serie de planteamientos interesantes en torno a la historia y la forma de una enseñanza alternativa, no logra concretar el cómo, es más, toma planteamientos muy propios de la historiografía positivista, por ejemplo, enuncia "una visión amplia de la historia; porque abarca un período muy largo y porque comprende un territorio extenso y porque toca varios temas y aspectos de la realidad y finalmente porque está dirigido a un público amplio" (*Guía del Maestro*, 1992. p.11). Me parece que

⁵⁴ Es evidente que en la coyuntura actual, que se ha signado como modernizadora, la revisión de algunas directrices educativas que se desarrollaron como parte del Estado emanado de la Revolución mexicana, tendrán que someterse a la prueba de los tiempos de modernidad, es decir a la adecuación del nuevo proyecto de sociedad que impulsa la elite política sall-cedillista. Uno de los principales medios que tendrá el grupo gobernante para consensar ese nuevo proyecto de sociedad es la utilización que se hace de la historia, en los libros de texto gratuitos.

esta cita es clara para señalar que, la conceptualización que los autores manejan de síntesis histórica es bastante vaga. Para ellos la síntesis es hacer un recuento de todos los momentos de la historia mexicana, y de todos los aspectos -economía, sociedad, cultura, política- del desarrollo de un país. Contrario a este planteamiento es lo expresado en el debate periodístico de junio-agosto de 1993, por la historiadora Josefina Vázquez, quien precisa que hacer una síntesis inteligente es una tarea muy difícil, ya que el libro de cuarto grado es casi un enunciado de temas sin ningún relato en ese afán de querer cubrir toda la Historia. Para ella, el estudio de la Historia resultará árido y los niños la detestarán. No se tiene porque cubrir todos los temas de la historia en un solo, año escolar, que esta compuesto de 200 días aproximadamente, de los cuales solo se dedica un 8% del tiempo laborable a la Historia, lo cual equivale a un máximo de 2 horas a la semana.

¿Qué se puede esperar de este tiempo para abarcar el estudio del México antiguo al gobierno salinista? La respuesta es sencilla: la esquematización de la historia. La *Guía para el Maestro* plantea una serie de habilidades y destrezas que el niño tiene que desarrollar "que se inicie en el análisis de los hechos históricos, considerando en lo posible, la intervención de diversos actores y sus intereses, la influencia de la geografía, así como de algunos factores internacionales" (p.24). Creo que nadie estaría en desacuerdo con este planteamiento, la pregunta es ¿cómo va a lograrse el desarrollo de su pensamiento histórico?, más difícil se hace la respuesta si analizamos los libros de texto que se dieron a los alumnos.

Los libros de texto del 92 se caracterizaron por su estructura de enunciados cortos y sin elementos para comprender la interacción o vinculación de los procesos históricos. Presentan los acontecimientos y procesos históricos de tal manera que el alumno no encuentra en ellos sentido o significación, porque no están inmersos en una narración histórica con la que pueda fácilmente entenderse, o de alguna manera puedan "asimilar" la información de

acuerdo a sus necesidades y habilidades cognitivas. Cuando hablan de un hecho histórico, solamente ofrecen información que no es relevante ni significativa, no ofrecen explicaciones, por ejemplo en el tema "Los conservadores en el poder" simplemente dicen: "Santa Anna había luchado contra Iturbide, Bustamante, Barradas, pero cambió de bando." (*Historia*, cuarto grado.1992; p 49).

Pareciera que los elaboradores de los libros de texto en la versión de 1992 olvidaron que los niños no son adultos chiquitos sino personas que están desarrollando potencialidades de conocimiento, que para interesarse en algo, necesitan que esta información les sea significativa y de esa manera pueda integrarla a sus estructuras mentales, o bien, que el contenido histórico -como una forma en que hace inteligible el mundo- le de posibilidad de imaginar, de hacer conjeturas, de preguntarse nuevas interrogantes a partir de la información que esta leyendo, en fin que coadyuve a esclarecer y a explicar sus dudas y problemas. Quién puede negar que el trabajo del historiador requiere una fuerte dosis de imaginación para construir la interpretación de una determinada problemática histórica.

En los libros de texto del '92, la vieja historia de acontecimientos políticos, diplomático y militares, reservada a la hazaña de los grandes personajes, se trasmuta por una historia de cápsulas enunciativas. En una frase de aproximadamente diez palabras se trata de explicar el papel de los ferrocarriles en el porfiriato y, lo que es peor aún, se hace una combinación de procesos que para su explicación poco tienen de relación, por ejemplo "ferrocarriles y educación". En ese vano afán de querer explicar el todo (al estilo de la historiografía positivista que quería abarcar la verdad de todos los acontecimientos) simplifican demasiado la información histórica, a su vez hacen abstracto el contenido histórico para los educandos de edades que fluctúan entre los nueve y los doce años.

Esta apretada síntesis de los libros de Historia de 1992 deja de lado lo que puede ser significativo al alumno. En cambio sólo presenta ideas y conceptos tan abstractas y difíciles de digerir como, por ejemplo, el título de la lección 12 "*Del desorden al desastre*", el enunciado en sí mismo poco tiene de relación con el problema que quiere explicar y al alumno no le dice nada, sin embargo este enunciado ya conlleva todo un proceso de abstracción y de conocimiento histórico.

El planteamiento de *profundizar más en la explicación de los procesos*, que en el recuento de rasgos positivos y negativos de los grandes hombres, es fundamental para hacer llegar una historia razonada. Pero en este sentido habría que construir muy claramente las mediaciones entre una historia de procesos y rupturas, y el nivel cognitivo al que va dirigido. No se trata de negar la complejidad del desarrollo de la sociedad mexicana, sino de hacer que la historia sea el medio de conocimiento, de explicación de la realidad en que el alumno de educación básica vive y un valioso medio para reflexionar sobre los problemas y así despertar y satisfacer la curiosidad innata presente en esa edad escolar.

En este mismo sentido la historiadora Andrea Sánchez, especialista en problemas de la enseñanza de la historia, señala que el conocimiento de la historia, debe mostrar el sentido del proceso histórico, en vez de presentar cápsulas que a menudo parecen como casuales o coyunturales. La peor forma de enseñar historia es tratar de que se aprendan las cosas de memoria sin siquiera entender de que se trata. Y la única forma de entender, tratándose de la historia, es comprendiendo el sentido de los procesos que se han vivido. Con estos libros de historia la memorización será el único recurso para simplemente pasar la materia, y ya no quedarán en el conocimiento infantil y adolescente ni siquiera imágenes como un mínimo referente histórico, ya que éstas estarán tan atiborradas de información inútil que no encontrarán como asimilarse en las estructuras mentales de los alumnos.

En la *Guía del Maestro* se dice que "La reforma integral buscará las mejores formas de organización de la enseñanza de tal forma que los contenidos no pierdan precisión y se dosifiquen adecuadamente tomando en cuenta las posibilidades de aprendizaje de los niños" (p.5). Pues bien, estos supuestos didácticos no se ven en el desarrollo de los cursos, ya que una cápsula informativa no se puede equiparar a una dosificación en el contenido, tampoco se establece la coherencia entre los procesos, ni mucho menos entre los personajes, hay solamente enunciados como por ejemplo la explicación que se da a un "cambio de modelo" como los elaboradores lo intitulan (pág. 151 del Libro de quinto y sexto) y dicen "en los años noventa se inició en el mundo un cambio radical. Desapareció la Unión soviética una de las dos grandes potencias" Tal vez al niño de los noventa le sea familiar el nombre de la Unión Soviética porque en las olimpiadas de Barcelona fue muy mencionada la situación política de ese país, a pesar de ello no podrá explicarse el porqué de los cambios, ya que en los libros de texto no hay ningún referente histórico que sustente tal afirmación. La explicación que ofrece el libro es muy pobre conceptual y narrativamente: los mensajes telegráficos llevan a presentar una imagen distorsionada de lo que es el conocimiento histórico.

En la *Guía del Maestro*, también se plantea que la enseñanza que se de en el aula deberá tener como soporte la comprensión de la noción del tiempo histórico y del espacio, y no sólo la historia de acontecimientos. Sin embargo, estos presupuestos didácticos, que dan respuesta por lo menos como planteamientos claramente expresados en la *Guía* y con la cual compartimos puntos de vista, no se tradujeron en una mejor comprensión del tiempo en los textos, ya que esa perspectiva "tan amplia de la historia" como ellos la señalan, hace perder de vista la clara dimensión del tiempo y del espacio, en la medida que presentan los procesos como de ruptura y viraje, cuando lo ideal es que la explicación sea coherente y el alumno tenga perfectamente claro el por qué de estos cambios o rupturas, tal como lo presenta una narrativa histórica, en la que los acontecimientos históricos son parte de la inteligibilidad de una trama.

En estos libros de Historia, se pretende presentar a los personajes de la historia sin los matices de heroicidad que caracterizaba a los libros de texto elaborados entre 1960 y 1962 e incluso a los libros de Ciencias Sociales de 1972. Sus imágenes son mostradas de manera baladí, en aras de resaltar los procesos y las instituciones. Al mirar las imágenes que presenta el libro, uno se pregunta cómo puede el niño tomar interés por la historia, cuando la adusta figura de Lucas Alamán no le dice nada, o la de un Santa Anna que parece ser la misma de un Juan Álvarez. ¿Dónde está la diferencia e individualidad de cada personaje?, ¿dónde está la anécdota? Anécdota que para esa edad escolar (8 a 12 años) es tan importante; el alumno no "vive" la historia a partir de lo que no comprende, ni mucho menos podrá explicarla, solo la memorizará, al igual que memorizará un dato, una fecha sin explicarse la relación que pueda tener un acontecimiento con el tiempo en que se produjo. Al niño le da lo mismo las caras adustas que aparecen en los libros, o decir que la Revolución mexicana fue en 1810.

Lo anterior hace notar la ausencia de un planteamiento curricular global que exprese claramente lo que se pretende alcanzar en cada nivel educativo y la relación que debe existir entre uno y otro, lo cual evidencia la ausencia de una propuesta seria de enseñanza-aprendizaje de la Historia, que tome en cuenta los niveles cognitivos de los sujetos a quienes van dirigidos dichos libros.

La Secretaría de Educación pretendió resolver muchos de estos problemas editando, en 1994, nuevos libros que sustituyeran a los ya mencionados. En los libros del 1994, encontramos un mejor diseño editorial, y una propuesta iconográfica que hace uso de fotografía, acuarelas, cuadros, etcétera, lo que da una mayor versatilidad al libro y, por ende, más atractivo visual para el niño. Sin embargo, las actividades de aprendizaje se convierten en simples enunciados que no tienen mucha viabilidad (como un medio de reforzamiento del conocimiento y de sumarse a los saberes del niño). La forma

como están estructuradas las "actividades de aprendizaje" hace suponer que, para los autores, el niño es un ente pasivo, que sólo está en posibilidad de repetir la información. Sigue presentándose la historia como una serie de acontecimientos históricos que se eslabonan cronológicamente.

En estos libros encontramos la inserción de algunos "recursos" que podrían ser útiles para despertar la "curiosidad histórica", tales como: las crónicas de época, discursos, entrevistas, publicaciones, documentos y algunas biografías de personajes históricos, donde los autores dejan ir más suavemente la pluma (información que aparece en recuadros color sepia). Estos recursos, que pueden ser útiles en el aprendizaje, son desperdiciados en la medida en que no están integrados a una propuesta integral de enseñanza y aprendizaje, ni siquiera al contenido histórico que se presenta en el libro. El ejemplo de "Manuela Medina, capitana de Morelos" (Historia, 2001 p.15), brinda información que puede ser interesante y motivadora del aprendizaje, ya que nos habla de la participación de la mujer en el ejército de Morelos, sin embargo, no se articula al texto explicativo del libro, no hay ningún elemento que nos lleve a esa información.

Si por último analizamos el paquete de actividades que aparecen al final del libro de texto –hecho que por cierto es revelador, ya que supone que las actividades se encuentran al final de cada unidad y no como parte sustantiva de la misma-. Encontramos que las actividades sólo "refuerzan" la memorización del contenido o de repaso, por ejemplo el libro dice "Calcula, ¿cuántos años pasaron desde la Conquista de México-Tenochtitlán hasta la consumación de la Independencia? ¿Cuántos años duró la lucha de Independencia? "O bien otra actividad señala lo siguientes "En tu cuaderno redacta un texto que responda a las siguientes preguntas: ¿ por qué los grupos privilegiados decidieron sumarse a la causa de la Independencia? ¿Cuales fueron los motivos de Vicente Guerrero para aliarse con Iturbide, su antiguo enemigo?", etcétera. El cuestionamiento es evidente a este tipo de actividades. En ellos se vuelve a

reiterar el supuesto de la lectura del libro de texto como único medio para lograr aprendizajes, pero lo más importante, se excluye a la problematización histórica que es lo que le da fundamento a esta ciencia. Tampoco se observan los supuestos educativos que implican el papel activo del sujeto que aprende.

Los libros de Historia que actualmente leen los alumnos de primaria de México, no han incorporado ni los aportes, ni la experiencia de las propuestas educativas de otros países. En primer lugar se constata el divorcio entre los planteamientos psicopedagógicos expresados en las *Guías del Maestro* y la elaboración de contenido histórico, en segundo, la historia sigue considerándose desde su valor "culturalista", situación que se demuestra en la extensa cronología que el alumno de primaria tiene que enfrentar. Y finalmente, la falta de claridad en la pertinencia de esta asignatura en el currículo escolar -a excepción de la misma función ideológica que ha tendido desde los libros de texto de 1959-. La propuesta "*Historia 13-16*" por ejemplo, debatió fuertemente si había que incentivar las habilidades de historiador o "hacer historia" frente "al saber historia", debate que por supuesto la elaboración de los libros de texto de Historia no se enfrentó.

Si bien es cierto que las Reformas Educativas tienen límites muy precisos, dado que los parámetros del poder y las exigencias de la hegemonía determinan el rumbo de los proyectos educativos, con énfasis especial en la enseñanza de la historia, tampoco se puede aceptar que la Historia que se escribe para los alumnos de educación básica sea una interpretación que sólo sirva para legitimar, que se elabore de acuerdo a los intereses de quien en ese momento gobierna.

Creo firmemente que la inserción de la enseñanza de la historia en el currículum de todos los niveles educativos no debe justificarse solamente por la idea que ha regido desde su aparición en los programas escolares, el de crear una identidad nacional, es decir, sólo abordar su función ideológica. Habría que

considerar que la enseñanza de esta asignatura tiene una finalidad educativa, que es la de comprender el mundo en que se vive. Que el alumno desarrolle su capacidad de asombro o interrogante frente a la vida y a la serie de acontecimientos que se suceden con una velocidad vertiginosa, -la violencia soterrada de grupos extremistas, la búsqueda de un re-encuentro con la naturaleza por parte de grupos pacifistas y ecologistas, la tremenda corrupción que cimbra las raíces de países como el nuestro, etcétera-, en fin, que no sea un mudo testigo de la historia, sino un sujeto participativo -desde su posición de ciudadano- que tenga la capacidad de contribuir en la búsqueda de respuestas para construir proyectos de sociedad, porque finalmente la historia es vida y nos permite hacer inteligible ese pasado que hoy se reclama desde el presente. Si no es así, ¿Para qué enseñamos Historia?. "El conocimiento de la Historia ha de ser obligatorio y, en el fondo, ayuda a mejorar el conocimiento de nosotros mismos, ya que una parte de nuestro ser es precisamente nuestro ser como ciudadanos (...) la Historia es la memoria de nuestro pasado colectivo, como nuestros recuerdos son la memoria de nuestro pasado individual" (Bermejo,1994,p. 175).

La historia que se imparte en la educación básica poco tiene que exigir a los alumnos, con un poco de memoria y aburrimiento se podrá acreditar la materia con una buena calificación, (dejando de lado las interrogantes que puedan surgir en el niño para tratarse de explicar algunos hechos que puedan despertar su curiosidad). Esta forma de enseñanza provoca un cuestionamiento permanente: ¿para qué sirve enseñar historia? o bien ¿para qué sirve que los niños aprendan historia?

4.- LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y SUS HABILIDADES DE RAZONAMIENTO

Los cuestionamientos que presenta la investigación sobre el aprendizaje de la Historia en las décadas de los 80' y 90' dista de lo planteado en las reformas educativas de los años 70'. Atrás quedaron los planteamientos educativos que tenían en el *descubrimiento* y el *activismo* los recursos más importantes para lograr el aprendizaje. Bajo el supuesto de que el alumno era quien tenía que descubrir su conocimiento, y que el aprendizaje era un proceso interno del sujeto -ambos planteamientos tomados de la psicología cognitiva-, el currículum se centró en actividades escolares relacionadas con la experiencia personal del alumno.

Estas ideas, que en su momento fueron innovadoras, se tradujeron en un currículum escolar que centraba sus actividades de aprendizaje en el entorno social del niño y en el supuesto de que el aprendizaje se construía "de lo concreto a lo abstracto". De primero a tercero de primaria, las referencias; "lo conocido", "lo próximo" y "la experiencia directa del niño" eran constantes del programa escolar; constantes que se expresaban operativamente en el conocimiento de la "comunidad" y en "historias" como la del cartero, el barrendero, la familia, etcétera. Para los escolares de cuarto, quinto y sexto grado, el currículum de ciencias sociales se centraba en las convenciones cronológicas y en los diversos métodos de periodización histórica, planteados en un primer momento desde una base empírica y concreta para arribar posteriormente a contenidos más complejos y abstractos. Ello implicaba situar a los alumnos en su cotidianidad (en su propio tiempo y el de su familia), para luego introducirlos en el tiempo del pasado histórico. El supuesto psicológico que subyace a esta propuesta didáctica, es que el niño en un primer momento se relacione con hechos concretos o de su experiencia vivida y sólo en la adolescencia arribe al análisis abstracto, es decir, la complejidad y la abstracción son capacidades cognitivas propias del pensamiento formal y éste

se desarrolla en la adolescencia.⁵⁵

En las propuestas psicopedagógicas de los años setenta no se pretendía que la enseñanza y el aprendizaje se fundamentaran en la complejidad que ofrece cada una de las ciencias -incluyendo la Historia-, sino hacer "accesible" el conocimiento de acuerdo a las habilidades cognitivas del alumno. Basadas en los supuestos piagetanos, argumentaban que la abstracción es una habilidad que no domina el escolar de primaria. En la medida que el niño sólo puede enfrentarse al tiempo concreto y vivencial, apoyado en el cambio o sucesión de experiencias personales, intentaban no enfrentarlo a la complejidad del tiempo histórico. Con ello se deja fuera la posibilidad de entender que la temporalidad en esta ciencia se encuentra en estrecha relación con el problema del pasado que se pretende abordar y que un problema histórico puede tener diversas maneras de enfrentarlo y de escribirse. Por lo mismo, el tiempo histórico puede tener múltiples posibilidades de representación, pueden ir desde la larga duración braudeliana expresada en ciclos o épocas, hasta la trama de una narrativa histórica que nos hable de la larga nariz de Cleopatra.⁵⁶

Así las cosas, en algún momento los reformadores educativos plantearon que la Historia, junto con las otras ciencias, no deberían estar presentes en el currículo escolar, dado que estos aprendizajes implican habilidades hipotético-deductivas propias del pensamiento formal y éstas no están presentes en el alumno de educación primaria. Por ejemplo, Cesar Coll afirma que muy similar es el caso de la física, química y biología en el curriculum de los años setenta de buena parte de los países europeos. También se refleja, la tendencia a aplazar estas asignaturas, arguyendo que hasta los 9 ó 10 años los niños no

⁵⁵ Un ejemplo de estas ideas lo encontramos en "el proyecto *Windows on our world* (Ventanas de nuestro mundo), dirigido por Lee F. Anderson y editado por Houghton-Mifflin en 1976. Los objetivos de este programa persiguen prioritariamente desarrollar en los niños la comprensión de sí mismos como individuos, como seres humanos y como habitantes de la tierra (Enciclopedia, 1988, p.232).

⁵⁶ Hay que precisar que la didáctica de la historia no ha renunciado a la comprensión de la evolución humana, dado que el tiempo histórico es el tiempo desde el presente, el que da posibilidad de entender el tiempo pasado, con lo que nos permite ver que el devenir del hombre en colectividad es simultáneo de duraciones, movimientos y cambios diversos y no sólo como sucesión vivencial, lo que finalmente lleva a hacer comprensible los diferentes tiempos históricos.

poseen la noción de causalidad física por lo que no pueden realizar razonamientos inductivos y son incapaces de poner en relación una fórmula matemática con la realidad física subyacente (Cfr.1977, p.13).

La investigación hecha desde la psicología que se agrupaba en torno a las dificultades que plantea el aprendizaje de la historia en los alumnos de educación básica, se confrontó con nuevas líneas de investigación que aceptaban que la historia es un forma de conocimiento inscrita en un contexto cultural. En la década de los 80' la investigación de la enseñanza y aprendizaje de la historia hecha desde la psicología cognitiva se ha abierto hacia nuevos y sugerentes planteamientos, que apuntan hacia el reconocimiento de que cada ciencia tiene formas particulares de comprender o explicar su objeto de conocimiento.⁵⁷ Se afirma que las conductas para acercarse a determinados objetos de conocimiento no necesariamente establecen un mismo patrón, sino que pueden aparecer sucesivamente, y aun simultáneamente, en el transcurso de una misma actividad. Todo ello, bajo el reconocimiento que si bien existen capacidades cognitivas básicas, su puesta en práctica depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas.⁵⁸

Estos planteamientos renovadores sobre las formas específicas en que se producen los aprendizajes, permitieron que las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se abrieran a nuevos cuestionamientos, como por ejemplo: esta ciencia se aprende de la misma

⁵⁷ Los estudios más recientes sobre cognición sugieren que hay distintos modos de adquirir y representar el saber. Gardner por ejemplo señala: "Cada dominio o disciplina subraya sus propias formas de comprensión (...) las teorías que pretenden explicar la mente y las que intentan explicar la materia son bastante diferentes unas de otras, y ambas difieren de las comprensiones acerca de otros organismos vivos o de las comprensiones de uno mismo como agente. Una comprensión de la física es una materia bastante diferente a una comprensión de la poesía, de la pintura, de la política o de la psicología" (1996, p.125).

⁵⁸ Es importante destacar que Piaget en sus últimas obras, apuntaba "que la lógica de los niños trata a veces de totalidades indiferenciadas, globales, y a veces con partes aisladas. Por tanto no podemos proceder siempre a partir de las partes analíticas que para los adultos son más simples que la totalidad. También sugirió que alguna gente puede alcanzar el nivel de operaciones formales en algún área específica que conozca bien, sin alcanzar niveles formales en otras áreas" (Gruber, citado en el trabajo de Pope y Gilbert, en Porlán, 1997).

manera que las Ciencias Naturales? dicho de otra manera, ¿es necesario dominar las mismas habilidades para ser un buen físico que para ser un buen historiador? (Carretero y Limón, 1993). La respuesta que han arrojado las investigaciones a estas cuestiones, desde el ángulo de la psicología, parecen apuntar hacia ciertas habilidades diferenciadas en las ciencias, sin menoscabo de las habilidades que implican a todas las ciencias.

En este orden de ideas, Gardner (1996) plantea que cada disciplina presenta dificultades peculiares, limitaciones propias, diferentes momentos de explicación, y precisa que, las diferencias entre las comprensiones intuitivas de la historia y las versiones formales de la escuela o del discurso histórico no son las mismas disyunciones que presenta por ejemplo la física. El primer acercamiento que tiene el alumno de primaria hacia *la historia como conocimiento escolar* es fundamentalmente a través de hechos históricos; "Miguel Hidalgo inició el movimiento de Independencia": "Benito Juárez proclamó las Leyes de Reforma; "Cárdenas expropió el petróleo"; "Madero inició la Revolución Mexicana", etcétera. Para los escolares de educación básica, la información que da la escuela no es significativa -implícitamente en estos hechos se encuentran construcciones conceptuales con un cierto nivel de complejidad-, ni mucho menos utilizable en su cotidianidad.

Pueden encontrar cierto significado si integran a sus esquemas mentales los hechos históricos mediante alguna acción relevante que de fuerza a la explicación histórica. Por ejemplo, si se habla del "Movimiento de independencia" necesariamente se tendría que narrar un conjunto de acciones que den consistencia a una trama explicativa para arribar al concepto de independencia. O bien, ubicar los hechos históricos en esquemas de "poder y sometimiento", o de "venganza y valentía", o en otro tipo de esquemas que él posea, incluso puede apuntar algunas ideas que impliquen hacer referencia a otros contextos informativos o educativos; "Cárdenas le quitó el petróleo a los gringos" (lo que supondría que maneja más información en torno a la

dominación de los Estados Unidos hacia México), "de indio a presidente, ¡órale!", cuando el alumno construye este tipo de expresiones le da significado a la información que recibió del exterior. Obviamente el significado que el alumno de a esta información depende de las propias experiencias y del entorno cultural y social en que se desenvuelva, y no necesariamente coincide con la significación que pueda tener para el adulto. Sus esquemas, regularmente son de buenos y malos, de acuerdo a los formatos de las historias (*story*) que nutren su mundo.⁵⁹

A diferencia de la historia, las primeras ideas (cotidianidades empíricas) que se tienen sobre las leyes del movimiento en física, se desarrollan porque son funcionales en el mundo del niño. Si un niño pretende que una pelota vaya en determinada dirección, sólo la pateo en esa dirección, o bien, si el niño quiere dejar caer algo, solo lo suelta y ya. Para él el objeto se cayó porque él lo dejó caer, no hay necesidad de teorizar sobre los fenómenos físicos, sólo la utilidad que ello le pueda representar, incluso cuando se enfrenta a la teoría esta puede parecer contradictoria con la práctica empírica. Por ello, las primeras "explicaciones" que da un niño a los hechos, generalmente no corresponden a lo que plantea el científico.⁶⁰ Aunado a lo anterior, habría que señalar que en la enseñanza de las ciencias experimentales las prácticas escolares están más orientadas a la adquisición de conocimientos o de "transmisión cultural del conocimiento" que a la comprensión de la naturaleza

⁵⁹ El hecho de que los alumnos de primaria estructuren la información histórica en torno a formatos binarios de "bueno-malo"; "valientes-cobarde"; "orden-desorden" -como lo plantea el psicólogo norteamericano K. Egan (1991)-, podría hacer pensar, que siempre va a esquematizar de manera maniqueísta el conocimiento histórico, sin embargo, en la medida en que los alumnos desarrollan el pensamiento abstracto, tiene otras posibilidades de interrelacionar la información.

⁶⁰ Si a un alumno se le muestra una tarjeta con una imagen de un jugador de golf lanzando una pelota y se le cuestiona sobre ¿qué fuerza hay ahí? La respuesta puede no ser del agrado del profesor. Seguramente el alumno contestaría que "Le está dando una fuerza en el suelo, dándole fuerza a la pelota de golf porque cuando le da a la...-el palo de golf a la pelota- uhmm hay fuerza en la pelota y eso hace que la pelota salga disparada". " la visión del científico sería que no hay fuerza "conductora" sobre la pelota de golf en el aire. Hay fuerza de gravedad y de fricción en el aire, y ambas se combinan en una fuerza que actúa contra la pelota. La fuerza "conductora" sobre la pelota acaba tan pronto como pierde el contacto con la superficie del palo: Sin embargo se puede ver en la transcripción literal que el alumno piensa que la pelota " tienen la fuerza del palo de golf mientras se sigue moviendo". La visión del científico y del alumno son claramente independientes (Cfr. Pope y Gilbert, en Portán, 1997, pp.81-82).

de cada ciencia, por ello, no es raro encontrar que en Historia e incluso en las ciencias “duras”, las prácticas escolares apuntan a la adquisición de información fáctica.

En historia y en cualquier ciencia, la explicación va más allá de la información fáctica o de la utilidad que pueda tener o representar esa información. La naturaleza epistémica de la Historia decanta en la *interpretación* de los acontecimientos que se sucedieron. El historiador que aspire a explicar el proceso histórico llamado “Revolución mexicana” no centra su argumentación en el sólo hecho de que un hombre perteneciente a la naciente burguesía mexicana como Francisco I. Madero expresara tibias críticas al gobierno de Porfirio Díaz sino el impacto de estas críticas, que se va a sumar a las de otros grupos sociales, para generar una movilización armada. La explicación de la Revolución Mexicana va más allá de que Francisco I. Madero haya convocado a la rebelión armada en 1910. Lo nodal de esta acción es que forma parte de una interpretación y que ésta se encuentra determinada por una perspectiva cultural, política e ideológica de quien construya la interpretación de ese proceso histórico.⁶¹ Por ello, es imposible organizar experimentos sobre la materia de la Historia, sin embargo, la discusión en el grupo, las metáforas y las analogías pueden coadyuvar a un proceso activo en el conocimiento histórico, a través del cual un estudiante pueda darle significado a los conceptos históricos, y decidir rechazar o cuestionar determinadas interpretaciones de la historia.

⁶¹ A primera vista podría parecer que el objeto de estudio del historiador son los acontecimientos que se sucedieron y las fuentes de donde extrae su información; pero estos son en realidad su materia prima, un medio para el conocimiento de su verdadero objeto de estudio, que es lograr la comprensión, las relaciones entre pasado y presente, y para ello, es imprescindible rebasar los marcos específicos de cada uno de esos momentos y establecer un nexo temporal entre ambos. En este sentido es que se ha planteado que toda investigación historiográfica “hay que comprenderla como la relación entre un *lugar* (un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera), varios *procedimientos* de análisis (una disciplina) y la construcción de un *texto* (una literatura). De esta manera admitimos que la historia forma parte de la “realidad” de la que trata y que esta realidad puede ser captada “como actividad humana, “como práctica”. De esta perspectiva, quisiera probar que la operación histórica se refiere a la combinación de un *lugar* social, de *prácticas* científicas y de una *escritura*” (De Certeau, 1993, p.68).

4.1.- La lógica de construcción del conocimiento histórico

La Historia no es producto del conocimiento directo de los sentidos al estilo "yo lo vi " o "yo lo viví" o que sólo describe los acontecimientos, Ella se construye a fuerza de un trabajo de reflexión, de elaboración de conjeturas que permiten trascender lo estrictamente factual. Sólo así puede escapar a las formas engañosas de las apariencias o a lo que se vio directamente.

El campo de acción de la Historia no es el pasado porque el pasado no existe como un "ente" que está ahí para ser conocido y observado. El pasado se "construye" con las huellas o vestigios que ha dejado el hombre. La huella, sea escrita o no, testifica a todo aquél que quiera preguntarle, el historiador las selecciona e interpreta, dado que finalmente es un investigador del desarrollo de la experiencia humana.⁶²

La historia es incapaz de hablar en forma determinante de verdades absolutas. Ella no puede conocer el pasado *tal y como realmente fue*, porque como se ha dicho, el pasado no existe, lo que existe de "objetivo" son las huellas que ha dejado ese pasado. Siendo más precisos, hay que señalar que lo más distintivo de la Historia es que los hechos que intenta describir son hechos pasados, y los hechos pasados ya no son accesibles a la inspección directa. "En definitiva, y al contrario de lo que predicaba el empirismo positivista del siglo XIX, es evidente que la labor del historiador no es una mera descripción de los hechos del pasado (como si sólo fuera un notario). Su tarea

⁶² Con el fin de llegar a la comprensión de la vida humana, el historiador debe primero determinar la certeza de los hechos que estudia. Para él es fundamental el testimonio o las fuentes que comprueban la veracidad de lo que asienta en su interpretación, las huellas que haya dejado el pasado es la única fuente de auténtica certeza, aunque muchas veces el testimonio o huella sólo le proporciona una mera probabilidad. "El conocimiento histórico estricto es indirecto, pues no intuye inmediatamente el hecho pretérito. Puede estar además afectado de inseguridad, ya que los documentos recogidos unas veces no serán suficientes, otras habrán sufrido interpolaciones, otras serán de segunda mano, otras no serán coincidentes. Para lograr el más alto grado de certezas es preciso que el testimonio sea controlable mediante métodos seguros que se ocupen primero de hallar los vestigios y los documentos (heurística); después ha de examinarlos y entenderlos (crítica)" (Cruz, 1995, p.32).

consiste en la construcción de un pasado histórico en forma de relato narrativo y a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes documentales primarias legadas por el pasado, mediante un método inferencial e interpretativo en el cual es imposible eliminar al propio sujeto gnoseológico" (Moradiellos,1994, p.11). El único método de validación que tiene la historia son las huellas o vestigios de lo que sucedió pero no la interpretación como verdad. Pongamos un ejemplo, todos los ciudadanos mexicanos podemos estar de acuerdo que el 1° de diciembre del año 2000, hubo alternancia en el poder ya que el partido que gobernó por más de 70 años en México, dejó de tener el poder ejecutivo; sin embargo, en lo que no va haber acuerdo, es que en esas fechas se "inicie o se concrete" la vida democrática para la ciudadanía. En lo que respecta a la interpretación el acuerdo no es unánime. En cambio no hay ninguna objeción en aceptar que el 1° de diciembre asumió el poder un partido distinto al que había gobernado casi todo el siglo XX.

En el campo de acción de las ciencias "duras" vemos que el científico utiliza como método de validación la replica experimental, mientras que el historiador "reconstruye", él no puede experimentar, ni constatar vía la observación directa los acontecimientos."Se nos dice que, por definición, el historiador se halla en la absoluta imposibilidad de constatar por sí mismo los hechos que estudia. Ningún egiptólogo ha visto a Ramsés; ningún especialista de las guerras napoleónicas ha oído el cañón de Austerlitz. Por lo tanto no podemos hablar de las edades que nos precedieron sino a partir de los testigos, respecto de ellas, estamos en la misma situación que el juez que intenta reconstituir el crimen al que no asistió, o el físico, que obligado a quedarse en cama por la gripe, no se entera de los resultados de sus experimentos sino por los informes del asistente del laboratorio. En breve, en contraste con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado es forzosamente <indirecto>" (Bloch,1995,p.159).

A partir de la aceptación de que no podemos ser testigos de los acontecimientos pasados e incluso de los presentes, ni someterlos a comprobación, se entiende que el conocimiento histórico no tiene como fin alcanzar la inmediatez de los acontecimientos y que de ningún modo pretende conocer el "todo" a manera de testigo ocular, sino que fundamentalmente se busca saber porqué sucedieron determinados acontecimientos y tener cierta inteligibilidad sobre ellos.

Pretender la inmediatez sería tan inútil como imposible, ya que conocer los puntos de vista de todos los participantes de un determinado acontecimiento y registrarlos "tal como sucedieron", no garantiza que estos sean comprendidos, incluso que sean "lo que efectivamente sucedió". Habría que puntualizar que el hecho sólo es accesible o cognoscible en la medida en que se hace abstracción de él. Un suceso que aconteció realmente, no es dado necesariamente a la percepción sensible o a la observación directa. Si bien es cierto, el historiador nunca podrá "ver" lo que ha pasado en el tiempo, nadie, aún siendo "testigo de la historia" podrá tener una visión completamente objetiva y total de un acontecimiento.⁶³

Así pues, el carácter inmediato es prácticamente impensable en los actos cognitivos. De este sólo se tiene la percepción sensible del objeto, la inmediatez sólo se aproxima al cómo sucedió el hecho y no a la explicación del por qué sucedió. León Portilla (1992) apunta que "el historiador, en la "reconstrucción" del pasado, puede llegar a saber mucho más que los que lo vivieron, ya que al integrar la información del acontecimiento está recobrando su significación" (p.61).

⁶³ El hecho histórico es una construcción científica, ya que, como se ha expresado, traza las fronteras cronológicas, geográficas y sustanciales de determinado conjunto de fenómenos. "Cada acto de construcción y de selección de los hechos se funda en determinado conocimiento objetivo y por las representaciones de la sociedad. La diversidad de criterios empleados por los historiadores a través de los siglos para construir y seleccionar los hechos, pone en evidencia la vitalidad de las ciencias históricas" (De Certeau, 1993,p.277).

La historia como *graffia* hace inteligible los hechos pasados, busca dar significado a las huellas del hombre dejadas en el devenir del tiempo, en pocas palabras, interpreta el decurso del hombre. Su objeto de conocimiento posee particularidades que lo hacen diferente a la ciencia física, lo que implica que para su conocimiento se requieran habilidades cognitivas diferentes al físico, aunque no difiere de los procesos mentales inherentes a todo razonamiento humano.

Bajo estos supuestos, el conocimiento histórico se desencadena no por la existencia de los acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en que se "interroga" al documento y por el horizonte cultural desde el cual se hace este "interrogatorio".

El trabajo del historiador es el que le da la significación al hecho, significación que no tenía en el momento que sucedió, es pues, la necesidad del presente la que recupera a los acontecimientos históricos. "¿Qué nos queda de la famosa observación directa, pretendiendo privilegio del estudio del presente? si toda recolección de cosas vistas se compone en gran medida de cosas vistas por otros" (Bloch, 1995, p. 160).

En definitiva, no se puede someter a prueba o verificación la exactitud de las exposiciones históricas. Sin embargo, las huellas o vestigios del pasado son la presencia viva de ese pasado, ¿cómo entonces es que se puede, someter a prueba lo que afirma el historiador? "La respuesta que un historiador en ejercicio daría a esta pregunta sería que la historia se hace en referencia a los testimonios históricos. Aunque el pasado no es accesible a la inspección directa, dejó amplias huellas de sí en el presente, en forma de documentos de construcciones, monedas, instituciones, procedimientos, etcétera. Y sobre esto, reconstruye" (Walsh, 1988, p.15). Esta peculiaridad hace diferente a la Historia de las otras ciencias, pero lo más característico de la Historia como *graffia* o escritura del decurso de los hechos humanos, es que nos aproxima a la

inteligibilidad de la realidad (entendida en la tríada del tiempo histórico: pasado, futuro y presente).

La Historia sólo puede reconstruir e interpretar el pasado dado que se define en relación con una realidad que no está construida y que no puede ser observada como una comunidad de microorganismos en el microscopio. La realidad histórica es sobre la cual "se investiga", "se atestigua" como diría Le Goff (1997), "se escudriña" para tener un todo coherente, busca la explicación del hecho particular, pero no de la misma forma en que lo hacen las ciencias naturales, que abordan los hechos particulares como manifestación de las leyes que analizan, sino la explicación del hecho particular en su contexto social.⁶⁴

Si el historiador se interesa por el levantamiento indígena zapatista en los altos de Chiapas (México), es por lo específico o singular de esa problemática manifestación política, social y armada de los indígenas chiapanecos en el "momento más boyante" del liberalismo salinista. Su preocupación principal no es hacer un tratado sobre levantamientos campesinos sino obtener información específica acerca de ese movimiento social para poder explicar la presencia de un levantamiento indígena en ese espacio y tiempo determinado, tampoco tiene el interés primario de establecer leyes "científicas" que expliquen todos los movimientos indígenas de todas las formaciones socioeconómicas. La preocupación principal es precisamente comprender el significado de ese movimiento en el contexto en que se generó (en el pasado), cómo se recupera

⁶⁴ La idea de un método universal inmutable así como de una racionalidad universal y estable para todas las ciencias es tan fantástica "como la idea de un instrumento de medición universal y estable que mida cualquier magnitud al margen de las circunstancias" (Feyerabend, 1988, p.114). Ni en las ciencias del hombre, ni de la naturaleza hay un "método único", la especificidad de cada una de las ciencias, no significa que no haya búsquedas conjuntas o que la historia importe métodos de investigación de las ciencias sociales que tienden a ser nomotéticas para lograr hacer comprensible el problema que se ha planteado, sin embargo habría que precisar que cada ciencia se debe examinar a la luz de sus criterios internos, de sus procesos de investigación (Kuhn, 1991, Feyerabend, 1988). Tampoco todos los problemas históricos y sociales pueden abordarse siguiendo un mismo camino. Para estudiar la guerra por ejemplo, se requiere una comprensión amplia sobre los fenómenos como la violencia, el poder, la política, la tecnología bélica, la concepción de la muerte de la sociedad estudiada, etcétera; cada problema histórico implica rutas específicas y diferenciadas.

desde el presente y, cómo puede ayudar a transformar el futuro. La Historia, considera los hechos o acontecimientos particulares en su individualidad; no aborda la muerte de un emperador como tal, sino la de Moctezuma por ser el momento en que se define más nítidamente la conquista de las culturas mesoamericanas por los españoles y si llega a hacer uso de una generalización es porque ésta puede ayudar a hacer comprensible algunos hechos particulares.⁶⁵

Si nos apegamos al modelo de explicación por leyes -modelo que había sido consagrado como el único camino hacia el conocimiento científico-, la historia estaría lejos de ser considerada ciencia, ya que no logra resultados previstos, ni puede establecer leyes que expliquen todos los hechos particulares. Para bien de la Historia, esta concepción popperiana en que la ciencia era identificada con la capacidad de predecir, hace tiempo que se ha venido abajo. Habría que acotar que la historia, por el hecho de que no aspire a establecer leyes, su función sea estrictamente contemplativa o responda sólo a la curiosidad del historiador. La historia es antes que todo una forma de conocimiento que ayuda a comprender el presente.

Walsh (1980) nos dice que si aspiramos a ubicar en su justa dimensión la naturaleza de la explicación histórica habría que ver los pasos que dan los historiadores, cuando se ponen a dilucidar un acontecimiento o una serie de acontecimientos históricos. En primer lugar hay que considerar que la Historia no sólo aspira a decir lo que sucedió, sino también a mostrar por qué sucedió. El sentido de la Historia no es la restitución del pasado, del acontecimiento en sí, o del relato de quien puede decir "yo lo viví", ella busca otros caminos para dejar de ser sólo relato o acontecimiento fáctico. Para explicar la realidad, ha

⁶⁵ Por hecho histórico se entiende un acontecimiento que ha sucedido en un tiempo y en un espacio determinado (lo que le da su estatuto de histórico) y que de éste existe huella o evidencia (punto fundamental en la investigación histórica) que el historiador podrá utilizar en la interpretación que construya. Por tanto, el hecho histórico siempre constituye una parte de la realidad histórica objetiva y no es producto de la sola imaginación del historiador. Todo historiador que se enfrenta a los vestigios del pasado acepta de antemano, la selección que hicieron otros de esa huellas en el pasado.

tenido que hacer uso de las generalizaciones, pero no de las generalizaciones tipo a originan situaciones tipo b de las cuales se espera dilucidar los acontecimientos particulares, como lo planteaba el positivismo lógico. Las generalizaciones de las que hace uso el historiador son más bien regularidades que existen en la realidad, más que proposiciones de razonamientos lógicos, como lo planteaba Hempel.⁶⁶

Los historiadores analizan aquellas causas que influyeron en el hecho investigado, las documentan y establecen las interrelaciones que consideran que lo explican mejor, hasta verlo como parte de un proceso. Para que esto suceda, hay una condición *sine e cuanon*, los historiadores tienen que recurrir a la generalización, o a una perspectiva global, que permita trascender lo estrictamente factual del fenómeno histórico estudiado. Sólo así habrá interpretación histórica. No "intentan aclarar situaciones particulares por referencia a otras situaciones del mismo tipo; su conducta inicial en todo caso es totalmente diferente. Así, cuando se les pide que expliquen un acontecimiento particular -por ejemplo la huelga general inglesa de 1926-, empezarán por buscar conexiones entre ese acontecimiento y otros con los que tiene conexión interna" (Walsh, 1988, p.21).⁶⁷

⁶⁶ Bajo el supuesto de que toda explicación de cualquier fenómeno empírico debe ser subsumido bajo una ley general que exprese las regularidades empíricas que se presenten, la explicación en la Historia también debe basarse en el supuesto de las hipótesis universales, señala que "las leyes generales tienen funciones completamente análogas en historia y en las ciencias naturales; que son instrumento indispensable de la investigación histórica y que constituyen la base común de diversos procedimientos considerados a menudo como propios de las ciencias sociales, a diferencia de las naturales" (Hempel, 1996, p.233). En virtud de que no concibe diferencia alguna entre la explicación para la historia y las ciencias naturales, el acontecimiento histórico va ser concebido como un hecho que se sucede por determinadas condiciones, en cierto lugar y momento, es decir en un objeto empírico; "la ocurrencia del hecho es sumamente probable si se producen las condiciones iniciales, en vista de esas hipótesis" (Hempel, 1996, p.240). La explicación implica las mismas premisas; las condiciones iniciales o causas y la regularidad o hipótesis universal.

⁶⁷ En el actual nivel de desarrollo de la historiografía queda superada la lucha originada hace varios decenios contra la historiografía que se basaba únicamente en los hechos individuales. Tampoco pueden satisfacer las explicaciones ubicadas en la abstracción y generalización ahistórica sin tomar en cuenta la determinación en un lugar y tiempo dados. Mucho menos es aceptable la existencia de una causa real absoluta en espera de ser descubierta por los historiadores.

El interés de la explicación histórica no se encuentra en la descripción de los hechos, tampoco en establecer generalizaciones; sin embargo, no habría *historio-grafia*, sin la utilización de la generalización. "Una generalización histórica es una afirmación general que se refiere a una serie de hechos pasados y contiene determinantes espacio-temporales, pero no proporciona la información necesaria para hacer predicciones" (Topolski, 1985, p.485). La generalización ayuda a configurar la interpretación del fenómeno histórico, pero nunca podrá estar por encima de su particularidad. Dicho de otra manera, la Revolución mexicana no podría entenderse sólo mediante la lectura de un tratado sobre "las revoluciones", sino que habría que penetrar en las particularidades de este proceso, que son explicadas en función de generalizaciones.

Al respecto, Marx señala que "acontecimientos notablemente parecidos, pero ocurridos en distinto medio histórico, conducen a resultados totalmente dispares. Estudiando por separado cada una de estas evoluciones, y comparándolas luego, es fácil encontrar la clave para la comprensión de este fenómeno: pero nunca es posible dilucidarlo utilizando la llave maestra de alguna teoría histórico-filosófica cuya gran virtud consiste en estar por encima de la historia."⁶⁸ Ni la generalización deriva en ley, ni nos permite crear un amplio esquema histórico donde encasillar los acontecimientos específicos.⁶⁹

En todo caso tendríamos que aceptar que la generalización en la Historia no es de la misma naturaleza que en las otras ciencias, ya que ésta sólo es un momento más de la comprensión de lo particular, y para las otras ciencias la generalización sería un fin de la investigación. Pero también tendríamos que aceptar que tanto las generalizaciones científicas como las históricas tienen su

⁶⁸ Marx y Engels, *Obras escogidas.*, p. 378, citado por Carr Eduard, p. 88.

⁶⁹ Los planteamientos neopositivistas de Karl Popper y Carl Hempel, afirmaban que la explicación causal depende de dos elementos; de una ley universal conocida y de la descripción de las condiciones específicas. La explicación causal completa será deducida de la ley universal mediante las condiciones iniciales. Por ello también afirmaban que la historia no podría aspirar a la científicidad en la medida en que no existan leyes rigurosas deducidas de un conocimiento lógico, que posibiliten la explicación causal.

equivalente en el modo de razonar. Es decir, en tanto el historiador demuestre sus hipótesis de una manera lógica, fundada en un trabajo adecuado y en un análisis sistemático de sus fuentes, hay un trabajo científico. El historiador debe ante todo "reconstruir" el pasado, en esta actividad cognitiva utiliza el razonamiento lógico, al igual que los demás científicos. De la misma manera que el físico "deduce" cuando observa un experimento hecho en condiciones específicas para investigar ciertos procesos, o cuando el químico estudia las reacciones de las sustancias de acuerdo a sus características externas, el historiador "interroga a sus fuentes", para deducir cierta información que no está explícita en ellas: el pensamiento lógico es el mismo, que el de los matemáticos en sus cálculos o la del físico o químico en sus experimentos. En este sentido, el pensamiento histórico es en realidad una forma de pensamiento científico.

En general, los historiadores y filósofos de la historia aceptan que el conocimiento histórico se somete al modo de razonar del conocimiento científico; en sus inferencias, en la búsqueda de causas y en la búsqueda de respuestas. Pero no así, en la integración de su explicación, el historiador elabora sus explicaciones mediante una representación de la realidad -o interpretación histórica-. En esta no nos habla de generalizaciones, nos habla de los hombres que se desarrollan en un cierto tiempo y en un cierto espacio, he aquí la peculiaridad de la Historia.

La Historia no apunta a la elaboración de leyes universales, su objeto es hacer cognoscible el desarrollo de los hombres captando lo particular de los procesos -no lo individual- en relación con lo universal (Veyne, 1972).⁷⁰ Por ello, es incapaz de formular leyes universales que expliquen todas las variantes o regularidades de la condición humana.

⁷⁰ No por tener este objeto de conocimiento tan peculiar deja de ser científica, ella tiene sus formas científicas de proceder, aunque no puede ser sujeta a la verificación; su científicidad y razonamiento está de lado del enfoque y del método, como lo ha afirmado Marc Bloch, Miguel León-Portilla, Walsh, Le Goff, y otros historiadores, aprecian su materia de trabajo como una ciencia.

El conocimiento histórico busca la inteligibilidad de "hechos concretos", escribe sobre; "La Revolución Mexicana"; "La Educación Socialista en el Cardenismo; o "La Reformas Borbónicas y el Movimiento de Independencia". Más que conceptos, encontramos *interpretación de acontecimientos particulares*, cuestión fundamental en la investigación y en la práctica del historiador. Si no fuera así, todos los libros de Historia, terminarían en una serie de generalizaciones explícitas. Se puede afirmar, junto con Walsh, que "el pensamiento histórico es por lo menos, después de todo, una forma de pensamiento peculiar, coordinada con el pensamiento científico, pero no reducible a él" (1988, p.14).

La Historia no puede demostrar como las ciencias fisicomatemáticas, y se halla en la imposibilidad de constatar lo que ha sucedido, sin embargo, esta ciencia que sólo llega a alcanzar una "verdad" relativa, es la que otorga al pasado su estatuto de existencia y nos da a conocer la vida en toda su compleja diversidad. La Historia hurga, busca vestigios para lograr lo que es su objetivo: integrar en la conciencia del presente lo que fue un tiempo pasado, ¿que más se le puede pedir a una ciencia?

Como podemos apreciar en este primer acercamiento, la Historia como ciencia presenta una vasta complejidad en su objeto de conocimiento, complejidad que al momento de su enseñanza, lamentablemente se ha reducido a un conjunto de afirmaciones dogmáticas que el alumno tiene que repetir. Por eso los alumnos y maestros suelen considerarla una actividad en la que se descarta cualquier esfuerzo de inteligencia. Sin embargo, nada es más alejado de la realidad, ya que el conocimiento histórico implica un trabajo intelectual que pone en marcha habilidades y razonamiento, "para captar el pasado, el historiador debe ver claramente cuáles son los problemas que ha de resolver. Al profundizar en ellos, planteará otros problemas, porque la explotación del pasado es inagotable" (Salmon,1978,p.128).

La naturaleza intrínseca del conocimiento histórico nos lleva a reflexionar que la Historia puede transitar fácilmente del terreno científico al terreno de la ficción, o del arte. No en balde para algunos historiadores la actividad histórica está hecha para seducir la imaginación de los hombres, sobre todo cuando gracias a su alejamiento en el tiempo y en el espacio se despliega una atracción por las sutilezas de lo singular y lo no conocido; sin soslayar la búsqueda y construcción de nuevas interpretaciones de los acontecimientos ya conocidos, creando con ello, la escritura de la historia. Como dice Marc Bloch, la historia tiene también su parte de poesía y de voluptuosidad y no por el hecho de que ejerza un atractivo a la sensibilidad de los hombres, es menos capaz de satisfacer a la inteligencia.

La Historia "penetra" su objeto vía la problematización de lo singular. Mientras que en la enseñanza de las ciencias "duras", es posible utilizar las operaciones formales -pensamiento lógico-matemático- que plantea Piaget,⁷¹ como la presentación de una evidencia parcial para hacer plausible lo afirmado (clasificar estampas; percibirse los sentidos; extraer clorofila, etcétera) o modelos que presenten una analogía del fenómeno, en la historia, no es tan factible utilizar este tipo de actividades procedimentales para hacer demostraciones, ya que en la clase de historia habría que construir "un problema" vía el pensamiento lógico y la abstracción.

Si se acepta que la Historia como forma de conocimiento va más allá de la sistematización de los hechos, el diseño curricular también tiene que superar la vieja idea de que el contenido histórico sea un cuerpo de conocimientos previamente estructurados que sólo hay que asimilar. En este sentido, cualquier iniciativa que intente otro tipo de enseñanza tiene que reconocer que la Historia

⁷¹ Kieran Egan, nos dice que "la influyente preocupación de Piaget por el pensamiento lógico-matemático del niño ha incidido en un área en donde las diferencias con el adulto son muy pronunciadas. La mayor influencia de la obra de Piaget en la educación ha sido, por sorprendente que parezca, de corte restrictivo. Es decir, en la educación, la mayor parte de las inferencias extraídas de su teoría del aprendizaje y desarrollo se refieren a lo que el niño no puede hacer" (1994,p.36).

no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, sino trabajo intelectual desplegado por los historiadores que implica habilidades de razonamiento, imaginación creativa o capacidad de abstracción, por tanto, su enseñanza tiene que exigir actividades de razonamiento -acordes al nivel cognitivo del alumno- que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la Historia y, con ello madurar las habilidades de razonamiento crítico, en los alumnos, como la inferencia, los juicios de valor, la reflexión crítica, entre otros en los alumnos.

El contenido histórico debe expresar los conceptos significativos que van a "mediar" su aprendizaje, así como los procedimientos específicos con los que se construye la explicación histórica, con la idea de introducir al alumno a las formas de investigación y lógica del conocimiento histórico, que aspira finalmente "comprender los fenómenos sociales en la dinámica de las secuencias" (Vilar, 1995, p.29), o dicho de otro modo, a comprender los cambios significativos del desarrollo de las sociedades (Le Goff, 1997).

4.2.- Pertinencia de la Historia en el diseño curricular

En el apartado anterior, se expusieron algunas características epistemológicas del conocimiento histórico con el fin de tener elementos para discernir sobre las habilidades cognitivas de este conocimiento y los procesos mentales del razonamiento histórico. Habría que penetrar a su lógica de construcción para evaluar si efectivamente la historia requiere de habilidades diferentes a las otras ciencias, o bien, qué tipo de razonamiento implica el conocimiento histórico. Esta aproximación nos permitió acercarnos al planteamiento de que la historia hace uso de manera diferenciada de ciertas habilidades que no son determinantes en las ciencias "duras", por ejemplo la competencia narrativa que permite configurar la explicación histórica, a diferencia de la física o la matemática en que lo narrativo puede ser utilizada como un recurso. Sin embargo, también habría que precisar, que si bien hay

habilidades específicas al conocimiento histórico, su construcción implica los mismos procesos mentales inherentes a todo razonamiento humano. Si se parte de la aceptación de estos supuestos, la Historia tendría que pensarse como una asignatura escolar que coadyuva a la maduración de habilidades cognitivas específicas y al pensamiento analítico. Sólo así la Historia en el currículo tendría coherencia y pertinencia como conocimiento escolar.

Por ello, es menester resaltar que la Historia no es el simple relato que ordena de manera cronológica los acontecimientos, sino la investigación que se esfuerza por comprender los eventos: tejiendo relaciones o posibilidades entre los acontecimientos y la problematización; buscando las redes funcionales en las que puedan estar insertas en una misma argumentación los hechos y la interpretación; conjeturando sobre posibilidades ante las lagunas de información y, sobre todo, creando argumentaciones para hacer inteligible esa realidad. Dicho de otra manera, el conocimiento histórico implica tanto al razonamiento deductivo, como al inductivo y a la muy necesaria imaginación. La pertinencia de este conocimiento en el currículo escolar se sostiene precisamente en el hecho de que la Historia es un conocimiento que potencia al pensamiento analítico. La enseñanza y el aprendizaje deben apuntar a la comprensión de las formas, metodología y sutilezas imaginativas con las que se elabora este conocimiento, los valores relacionados con éste, sus proyecciones en la vida cotidiana, las actitudes éticas y cívicas que están implícitas en el discurso, los procesos de pensamiento que estimulan su estudio, pero sobre todo, que este conocimiento le sea útil para explicar el momento en que el sujeto esté ubicado.

Lo medular en el conocimiento histórico es el ámbito de relaciones de los hechos, es decir, la vinculación de un fenómeno humano a sus antecedentes *inmediatos* o *lejanos* y también a sus *consiguientes*. Operación cognoscitiva hecha desde el presente hacia el pasado. Esta operación del conocimiento histórico se constituye en dos momentos paralelos o simultáneos, el uno descriptivo y el otro constructivo-interpretativo. La descripción de un momento

histórico implica multitud de hechos factuales, sin embargo esta descripción no es posible sin el análisis de cierta construcción o perspectiva histórica, así como tampoco es posible la construcción de una interpretación sin referencia a lo descriptivo factual.

Las características propias del conocimiento histórico no han sido consideradas al momento del diseño curricular. El contenido ha sido pensado sólo como información fáctica que hay que aprender, dejando de lado lo constructivo de este conocimiento; lo que lo convierte en acto que sólo acumula observaciones de hechos. La mera acumulación aditiva de hechos es sólo materia bruta de observación, por lo que es preciso que lo descriptivo tenga una intención clara en relación a un problema histórico por resolver o esté guiado por una construcción previa.

Por ejemplo, *El libro para el maestro de Historia de cuarto grado (1995)*, expresa un reconocimiento explícito a los problemas que enfrenta el escolar en esta asignatura. Sin embargo esta preocupación no se refleja en la organización y diseño curricular, ya que este corresponde a la vieja tradición de "grandes etapas cronológicas"; en su argumentación señalan que "poner la atención en grandes etapas no significa enseñar la historia como unión de fragmentos, sino sentar las bases para comprender cómo se encadenan a lo largo del tiempo hechos de distinta naturaleza (políticos, económicos, técnicos o del pensamiento" (p.5). No se ve claramente cómo se pueda comprender la determinación conectiva de los hechos si no hay un problema particular que se aborde, ya que el libro de texto sólo presenta grandes periodizaciones sin que se exprese interrelación alguna, o se identifique un problema que vaya vinculando los contenidos. No hay que olvidar que: *La historia es problematización, que utiliza lo factual.*

Si bien es cierto que en los últimos años el diseño curricular de la Historia aspira a una enseñanza crítica, que ayude a razonar al alumno de manera histórica, también es cierto que este ideal, dista mucho de ser una realidad ya que, su diseño sigue empeñado en enseñar "todo" lo que es "importante" de la Historia nacional y/o universal organizado de la misma forma cronológica, lineal y dogmática de la vieja historiografía tradicional.

En términos generales, se podría afirmar que el diseño de los libros de texto en México, tanto a nivel primaria como secundaria, se corresponde con una concepción de la Historia que se inscribe en el culto a la descripción del acontecimiento histórico, presenta al contenido de manera ahistórica, como información previamente estructurada, concibiendo al pasado como una entidad muerta y no como algo que nos constituye y determina en el presente a nuestro presente. Un ejemplo de esta fórmula de encogimiento y mutilación de la Historia lo encontramos en los libros de texto editados por la Secretaría de Educación Pública en 1992 y los editados en 1994, así como en muchos de los libros de texto de educación secundaria -avalados por la SEP-. El libro de cuarto grado de historia editado en 1994 presenta una estructura cronológica que abarca desde "La Prehistoria" hasta "El México Contemporáneo" (pero este México Contemporáneo sólo llega a la década de los sesenta), todo ello en 184 páginas para niños de 9-10 años de edad. Algunas de sus unidades temáticas se llaman "Cristóbal Colón llega a América"; "Las alianzas de Cortés"; "El grito de Dolores"; "La primera reforma liberal", y así sucesivamente; sólo nombres y cronología.

De acuerdo con los planteamientos de la psicología cognitiva, el alumno puede construir su conocimiento sólo en la medida que le da significado e interactúa con la nueva información para integrarla. Pero, cómo interactuar con imágenes, conceptualizaciones, y representaciones previamente estructuradas -característica inherente a los contenidos históricos-, que son presentados en libro de texto y en el saber del maestro como verdad absoluta. Hay que recordar

que el historiador, no se remite sólo a sumar acontecimientos o verdades, él tiene que desestructurar lo que se le presenta como "algo" acabado, para reescribir la historia.

En este sentido, la enseñanza de la historia debería apuntar al desarrollo de habilidades y competencias propias del trabajo del historiador, a pensar críticamente, a cuestionar la información dada y a involucrarse en las historias y descubrir qué significan algunos conceptos que subyacen a nuestra experiencia cotidiana. No se puede enseñar⁷² Historia sin un contenido concreto. Enseñar historia implica enfrentarse a lo que sucedió, y a la manera de interpretar esto que sucedió, en otras palabras la historia como *grafía* es enfrentarse a un cuerpo de conceptos que dan sentido a los acontecimientos históricos, o a los acontecimientos que sucedieron vistos bajo un prisma teórico-ideológico. En la escritura de la Historia, hay que enfrentar, acontecimientos, sucesos, procesos de corta o más larga duración, narrativas históricas discursos explicativos, hazañas militares, biografías, documentos apócrifos, acontecimientos aceptados por todos los historiadores o bien, acontecimientos que sólo avalan un grupo de historiadores, en fin, enfrentarse a todo lo que hace posible la comprensión de los procesos o momentos históricos en un espacio y tiempo determinado, a lo que da sentido al devenir de los hombres en sociedad.

La Historia, como objeto de conocimiento, es precisamente lo que hace inteligible los acontecimientos que sucedieron en el pasado a partir de la *re-elaboración* de ese pasado, mediante un sistema referencial y conceptual ubicado en el presente. A pesar de la existencia de nuevas perspectivas, la Historia como asignatura escolar sigue recurriendo a un discurso organizado en relatos de "lo que pasó", de lo-que-sucede, que instituye lo real, en la medida

⁷² Enseñar significa, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo, de construir conocimiento, de compartir experiencias ya sean políticas, ideológicas, etcétera. La enseñanza es una actividad que encuentra su alrededor en el contenido, se reconoce y se objetiva en él, es una actividad que no se da en el vacío, siempre se enseña "algo" a alguien. Actividad y contenido se hallan indisolublemente unidos. Mientras que la actividad o enseñanza esta más ligada a la experiencia, a lo que se percibe más claramente, el contenido de la misma queda más oculto, más en el pensamiento-memoria, que en la vivencia (Gimeno,Pérez, 1993).

en la que se ofrece como una representación de una realidad pasada, como lo ha afirmado Michel De Certeau (1993), todo ello, en función de los acontecimientos históricos que "han sido comprobados", lo que les hace creer a los receptores, que se habla de lo real, de lo que sucedió.

Esta historia de acontecimientos políticos y militares ha sido utilizada -y se ha abusado de ella- por quienes pretenden justificarse o legitimar un proyecto de sociedad, sin importar que el discurso utilizado esté alejado de las necesidades y habilidades del receptor. La historia como asignatura asociada al Estado utiliza a la escuela como espacio educativo, entre muchas otras cosas, para fortalecer su propia ideología a través del cultivo de la llamada Historia nacional o Historia patria, que como regla general ha elaborado bajo el enfoque de la historiografía positivista, aparte de reclamar una actitud pasiva por parte del historiador, se caracteriza por el recuento de verdades absolutas.

Así, como parte de la tradición decimonónica, la enseñanza de la Historia en la escuela ha tenido carácter obligatorio en la idea de que ella nos permite conocer nuestro pasado colectivo y reconocernos como ciudadanos que son parte de una Nación. Por ello se enfatiza el "amor a la patria" y a los símbolos que nos identifican como Nación.⁷³ El supuesto que subyace a esta tradición, es que la Historia, permite la construcción en los alumnos y futuros ciudadanos, de las nociones de memoria colectiva y de pasado. Este tipo de enseñanza que prioriza la función ideológica de la Historia, ha sufrido ciertas fisuras en su estructura monolítica, ha tenido que aceptar que la enseñanza también tiene que contemplar la finalidad educativa de esta asignatura; que el currículo exprese las capacidades y habilidades cognitivas a las que tiene que arribar el

⁷³ "El predominio intelectual del conocimiento histórico se da en el siglo XIX, debido a que la Historia pasa a convertirse en el fundamento político y del ejercicio del poder de los Estado-Nación. La Historia ha de ser aceptada socialmente porque es lo que define a la nación como tal, y todo ciudadano por definición, ha de ser patriota. La Historia ha de proporcionarnos, por una parte, datos que nos permitan conocer nuestro ser nacional, y por otra parte, a la vez que define ese ser, ese carácter, proporciona un arquetipo de conducta que nos prescribe cómo debemos comportarnos como españoles, franceses, alemanes o gallegos. Si es preciso conocer la historia también será preciso enseñarla en todos los niveles, y por ello la historia pasará a ser uno de los componentes básicos de la <<educación nacional>> en toda Europa" (Bermejo, 1994, p.175).

alumno, estableciendo claramente, tanto la pertinencia político-ideológica, como la finalidad educativa.

Romper esta estructura curricular en la enseñanza de la historia no ha sido tarea fácil, para ello se ha tenido que dialogar con las otras ciencias (psicología, antropología, pedagogía, etcétera) a fin de lograr una visión más integral de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

El modelo pedagógico que se vincula al enfoque historiográfico positivista parte de la premisa de que el conocimiento es una estructura de enunciados absolutos, al que hay que sumarle más enunciados o afirmaciones que no tienen lugar a dudas. Por tanto, la enseñanza consiste en transmitir verbalmente los contenidos establecidos por el programa oficial, apoyándose en el libro de texto y hacerlo de tal manera, que no queden registrados en la memoria del pequeño escolar posibles "incomprensiones" que interfieran con los "verdaderos conocimientos". En consecuencia, el alumno es un sujeto receptivo que sólo memoriza la información escolar y no posee ningún conocimiento fuera de la instrucción escolar.

La estrategia de enseñanza presenta al alumno el material debidamente ordenado -de acuerdo al devenir cronológico- e induce a realizar actividades de repaso verbal o escrito, hasta que el alumno ha logrado su correcta reproducción. En otras palabras, el profesor debe provocar el "conocimiento" y el alumno asimilar lo dicho por él, ignorando con ello la actividad creativa e intelectual que implica enseñar y aprender historia.

La enseñanza de la historia, fundada en la didáctica de corte tradicional ve en el contenido histórico una masa de información y de afirmaciones absolutas que sólo hay que memorizar para el momento de la evaluación y después olvidar. Por ello, el docente busca aquellos contenidos que por su carácter de exactitud y limitación puedan ser manejados con certidumbre, sin

posibilidad de respuestas alternativas a una interrogante; se niega el diálogo como una forma de conocimiento.

Muchas veces, la persistencia de esta enseñanza que pone el acento en un contenido a-crítico no es fortuito o producto de la falta de interés en los maestros por mejorar su docencia, sino de la necesidad del profesor de asirse a algo más tangible con resultados y productos más concretos para todo el mundo, como garantía del esfuerzo realizado frente al grupo, en tanto que forma parte de una pedagogía más visible, que permite organizar fácilmente el trabajo en el salón de clases y responde a los requerimientos planteados en los programas oficiales.

Enseñar historia no es un acto pedagógico unidireccional, implica necesariamente la participación del alumno en la construcción de ideas que interpreten los hechos históricos que se presentan. En la medida que la particularidad de este conocimiento decanta en la interpretación, puede generar cierta incertidumbre en el docente, cuando el alumno cuestiona, hace conjeturas o genera apreciaciones desde otro punto de vista. Este modelo de enseñanza unidireccional, no genera las condiciones necesarias para arribar a un aprendizaje significativo en el alumno, ya que no posee una estructura que integre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; contenido, profesor, alumnos, y la escuela como parte del entorno social.

Así, el contenido histórico en el currículum de la educación básica es diseñado en grandes bloques de conocimiento que se van articulando sólo por la secuencia cronológica (Vrg. México prehispánico; Descubrimiento y conquista; La Colonia; Independencia y primer Imperio; El Porfiriato; la Revolución mexicana y México contemporáneo),⁷⁴ ordenamiento que no posee un criterio de periodización que de cuenta de los cambios que ha sufrido la

⁷⁴ Contenidos para cuarto año de primaria: Información tomada del *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública, México 1993.

sociedad mexicana o de la *continuidad* de algunos de los procesos, por ejemplo, el papel que ha tenido la religión en las luchas que ha enarbolado el pueblo mexicano.

El tratamiento cronológico que presenta la estructura del programa responde a una escritura de la historia ya aceptada por el conjunto de prácticas de los historiadores que escriben bajo la égida del poder. Michel de Certeau (1993) señala que un discurso ideológico guarda siempre una proporción fija con un orden social determinado y ese orden determinado lo da precisamente la escuela.

Los cursos "generalizadores" que pretenden enseñar todo el devenir de la sociedad en un ciclo escolar se corresponden con esa forma de concebir al contenido histórico bajo una perspectiva intelectualista y un afán culturalista, propia de la tradición dominante dentro de la institución escolar, así como de la concepción positivista de la historia, que ha preñado el currículo escolar y proyectado al contenido como resúmenes de cultura académica que responden más a criterios extraescolares -políticos e ideológicos- que a las necesidades psicopedagógicas de los alumnos o a los avances de la ciencia histórica.

El hecho de que se elijan o seleccionen determinados procesos o momentos de nuestra historia (ensalzando o ocultando procesos o personajes históricos), o que se quiera impartir un conocimiento exhaustivo de la evolución de la humanidad, sin tiempo para detenerse en los temas que hayan generado interés en el alumno, o el que se reiteren los contenidos históricos en los diferentes ciclos de la educación básica, sin expresar las vinculaciones que debe haber entre los niveles educativos, pone de manifiesto que el contenido histórico ha sido concebido sólo en función de una de las finalidades de la enseñanza de la Historia; el de generar una conciencia de identidad nacional, a partir del manejo de una misma información, con un afán cultista y

enciclopédico. O bien, el de matar toda capacidad de reflexión para neutralizar o reprimir cualquier toma de conciencia acerca de la injusticia social.

Sumado a lo anterior, la Historia que se enseña en educación básica, no refleja los avances historiográficos, ni mucho menos, sino que es una versión disminuida de lo que se enseña a nivel superior, que aparenta avanzar o estar actualizada, incluyendo algunos nuevos saberes, como por ejemplo, los de vida cotidiana; pero en esencia sigue el mismo enfoque que ha imperado en los últimos treinta años -cuando menos en el caso de los libros de texto de educación primaria en México-; la historia como masa de información que hay que aprender. No existe, pues, una correspondencia entre los saberes sociales o culturales, que potencialmente pueden ser enseñados, y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el currículum escolar.

Admitida una cierta validez de la función socializadora y consenso de la historia -como objeto de enseñanza-, al momento de establecer los criterios de selección de contenidos, estos generalmente responden más a las necesidades ideológicas y a la costumbre heredada del positivismo, de enseñar "el todo" desde el paradigma de el conocimiento histórico como una verdad absoluta y vista desde una perspectiva de secuenciación cronológica.

Tratar de cambiar esta concepción de la historia como asignatura ha implicado caminar por lugares muy difíciles. Un ejemplo de ello son los cambios curriculares que han sufrido en los últimos años los libros de texto en México, cambios por cierto, derivados de la experiencia de otros países. Ni los avances que ha tenido la historia como objeto de conocimiento, con la llamada escuela de Annales, o con el auge de la historia narrativa y de otras tendencias historiográficas, como la microhistoria italiana o la historia matría de Luis González; ni reconocer que es indispensable tomar en cuenta los procesos cognitivos del alumno para diseñar una estrategia de enseñanza, han derivado

en un diseño curricular que incida en la forma de razonar propia del pensamiento histórico.

En el balance de dos experiencias ya citadas -"Germany-75" y "Historia 13-16", se apuntan elementos que permiten evaluar los planteamientos que subyacen a estas propuestas. El proyecto llamado "Germany-75" fue concebido como una propuesta que cambiaba sustantivamente el modelo de explicación histórica, ya no sería la vieja historia positivista sino que imperaría el marxismo como paradigma en el diseño de los contenidos y estructura de esta asignatura. La nueva historia que se ofrecería a los alumnos de enseñanza básica estaría preñada de conceptos como modo de producción, capitalismo, clases sociales, etcétera, que suponen un elevado nivel de abstracción. En relación a los planteamientos didácticos -según señalan las críticas-, estos fueron muy pobres y reiterativos, regularmente las actividades de clase se ceñían a realizar comentarios sobre un texto, ya que una concepción teórica de la historia no es linealmente viable a un trabajo crítico del docente.⁷⁵

La experiencia "Historia 13-16," producto de la reflexión teórica sobre los avances psicopedagógicos y su interacción con el currículum, se planteaba utilizar el conocimiento histórico como un elemento que ayudara a desarrollar los hábitos intelectuales y a madurar más rápido y eficazmente las capacidades cognitivas propias del desarrollo de cada individuo. Esta estrategia de aprendizaje no sólo estaba pensada para madurar las capacidades cognitivas, sino también para dar respuesta a las necesidades formativas del alumno, es decir que comprendiera el mundo en que vive y pudiera juzgar crítica y autónomamente las situaciones humanas.

⁷⁵ El balance que se presentan de ambas experiencias fueron elaborados a partir de los siguientes artículos. "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial; reflexiones críticas sobre la experiencia <<Germania-75>> e <<Historia 13-16>> de Joaquín Prats y "Modelos de Aprendizaje-enseñanza de la historia" de Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero del libro *La enseñanza de las ciencias sociales*.

De estos modelos psicopedagógicos hay que destacar su permanencia en las aulas escolares -más de 14 años de experiencia-, situación que ha posibilitado una evaluación permanente y la detección de las dificultades que se presentan operativamente, entre las cuales se destaca un problema que no es privativo de estas propuestas; la preparación y concepción de enseñanza del profesorado, formados generalmente en el modelo tradicional, no responden a las expectativas de nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje. Cualquier modelo o propuesta que intente romper la enseñanza tradicional en Historia obliga a una cierta preparación tanto en la lógica de construcción de este conocimiento como en los supuestos psicopedagógicos del alumnado, situación que exige la actualización del profesorado sobre la propuesta a poner en práctica. La falta de actualización puede conducir al fracaso cualquier propuesta psicopedagógica, por muy bien construida que se encuentre.

4.3.- El razonamiento histórico en el aula escolar

En los años ochenta, la investigación psico-educativa reconoce la importancia que tiene el contenido de cada disciplina en las diferentes formas de razonar o de arribar a aprendizajes específicos, dicho de manera sencilla, se reconoce que hay alumnos que pueden ser muy hábiles o inteligentes en la lecto-escritura y verdaderas nulidades en las matemáticas. Para llegar a esta aceptación, la psicología tuvo que alejarse del principio de fe sobre la existencia de estructuras generales o universales en el pensamiento que enfrentan de la misma forma todos los problemas. Esta tendencia, en el área del razonamiento, parte de la aceptación de que las actividades cognitivas están determinadas por la estructura lógica de los problemas, de modo que la resolución de los mismos no necesariamente transitan exclusivamente en un primer momento por el camino del pensamiento lógico -de acuerdo a lo señalado por Piaget-, sino que

puede incursionar vía el pensamiento analógico o, por las propias experiencias y el entorno familiar, cultural y social del sujeto.⁷⁶

Con base en estos renovadores planteamientos, las propuestas educativas en torno a la Historia han avanzado. Ya no se trata sólo de investigar o de realizar actividades novedosas en el salón de clases, sino de establecer estrategias didácticas que permitan arribar a la forma y comprensión del razonamiento de esta peculiar forma de conocimiento.

La prioridad es definir claramente los objetivos que se pretenden conseguir con la enseñanza de esta asignatura o precisar la función que queremos que cumpla la Historia en el nivel de educación primaria, para poder "establecer las *metas educativas* para la enseñanza de la historia adecuada a las necesidades e intereses formativos de los alumnos. Metas que a su vez proporcionen criterios orientadores claros, tanto para la configuración de los programas como para la selección de objetivos de aprendizaje de carácter ya más concreto" (Domínguez en Carretero, 1989, p.37). Esto de alguna manera posibilita superar el debate que se vivió, centrado en precisar qué era lo prioritario: la renovación de las metodologías de aprendizaje o la actualización de los contenidos disciplinarios. Hoy sabemos que ambos, pero sobre todo lo importante es penetrar en la forma de razonar del pensamiento histórico.

Hay que considerar que si pretendemos *enseñar a pensar históricamente* no podemos disociar la Historia como objeto de enseñanza con su propia naturaleza como objeto de conocimiento, lo que nos obliga a enfatizar la lógica de construcción de esta ciencia. Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos históricos que se sucedieron en un espacio y tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye al

⁷⁶ La analogía juega un papel muy diferente según sea el caso de creación: mientras en algunos casos es consustancial como sucede en la poesía, en ciertas formas de descubrimiento científico hay que reconocer que no está presente. Sin embargo, la analogía comporta una importantísima fuente de ideas y el científico hace uso sistemático de ella, por ejemplo el eclipse de 1919 que permitió descubrir que la luz se desvía ante campos gravitacionales (Romo, 1998, pp.130-1).

presente. La comprensión del pasado⁷⁷ implica al hecho particular inserto en un espacio y tiempo determinado, que revela de manera concreta las conexiones del acontecer. El análisis que realiza el historiador no prescinde de los hechos particulares para atenerse a la generalización desde la cual pueda obtener conclusiones o constantes sociales. El punto medular de la historia es el escribir un tratado de "Las revoluciones religiosas en general" (y si lo hace, su trabajo está preñado de hechos particulares) sino el de la Reforma de Lutero, por citar un ejemplo. Los conceptos históricos no tienen una existencia atemporal (no serían históricos, como el concepto "hombre") son producto de un momento determinado y de una forma de concebir a esa realidad.

Ahora bien, si la historia como ciencia busca hacer inteligible el pasado y si el pasado histórico es el fruto de una reconstrucción llevada a cabo por los historiadores, a partir de la lectura e interpretación de los diferentes tipos de documento, y de la propia posición ideológica, intelectual e institucional del historiador; esta reconstrucción del pasado no tendría que ser absoluta o unívoca, sino que se nos ofrece con una diversidad de interpretaciones -aunque se parta de los mismos hechos básicos o fuentes históricas- y de percepciones del tiempo de acuerdo a la naturaleza del proceso histórico que se investigue. Situación que nos obliga a ser conscientes de la existencia de las diversas interpretaciones de la historia y de los planteamientos metodológicos con los que se aprehende esa realidad en el momento de traducir estos conocimientos a una currícula escolar.

⁷⁷ Paul Ricoeur (1995) plantea que una de las interrogantes que la historiografía dirige al pensamiento histórico, es sin duda ¿Qué significa el término real cuando se aplica al pasado histórico? ¿qué queremos decir cuando decimos que algo realmente sucedió? (p.183) Y señala que la construcción del discurso histórico se fundamenta en las huellas que ha dejado el pasado y lo que da sentido a la *huella que toma el lugar del pasado* es precisamente la configuración que de esta hace el historiador. "Este modo referencial es inseparable del trabajo de configuración mismo: es sólo mediante la rectificación sin fin de nuestras configuraciones como nos llegamos a formar una idea de los inagotables recursos del pasado" (p.184). En cambio para Collingwood, la historia como re-creación <<re-enactmente> del pasado, ubica el problema en la acción del acontecimiento (entre su interior y su exterior), es decir, en el pensamiento de la acción y la re-creación que puede hacerse de ese pensamiento. "Introducirse uno en una acción mediante el pensamiento con el propósito de discernir en ella el pensamiento de su agente es precisamente re-pensar en la propia lo que una vez pensó"(Ibid.).

En este sentido, es fundamental pensar a la enseñanza de la historia no como mera transmisión de conocimientos, sino como una estrategia que teniendo como soporte una área de conocimientos, también posibilite o estimule la madurez del pensamiento hipotético-deductivo. De esta manera, se podrá aspirar a que el alumno "re-construya" el conocimiento histórico, al desarrollar las habilidades específicas para comprender la historia. Por ejemplo, contrastar la información que ya posee con sus nuevos conocimientos y establecer analogías o similitudes entre el contenido histórico y su cotidianidad, situación que potenciará su capacidad de análisis y lo llevará en la educación media superior, a comprender los conceptos generales que le dan cuerpo al discurso histórico.

La organización curricular en cada nivel de enseñanza debe estar planeado con la suficiente especificidad para el sujeto-alumno al que va dirigido y nítidamente diferenciado en cada uno de los niveles escolares. No se trata de "reducir" los contenidos que se imparten en las aulas de enseñanza superior para la educación básica. Si la estructura de un programa de Historia sobre el siglo XX en México, del nivel licenciatura, involucra necesariamente al período comúnmente conocido como "República Restaurada" y se da un tratamiento político para su análisis, esto no implica que en educación primaria (cuarto, quinto y sexto grado) se tenga que impartir con la misma estructura temática y conceptual que en el nivel universitario. La diferencia no estriba en que para los niños entre 9-12 años se trabaje con menos información, evidentemente este es un contrasentido y uno de los problemas que incide dramáticamente en la poca comprensión que logra el alumno de primaria en esta asignatura.

Si el contenido histórico se concibe como una simple reducción de información y se maneja con la misma concepción cronológica y de periodización que se aplica en los programas universitarios o en los estudios históricos especializados, es evidente que la historia como asignatura escolar no apoyará el desarrollo del pensamiento histórico. Hay que recordar que la

historia no es acumulación de acontecimientos, y que su propia naturaleza nos ofrece la posibilidad de plantear de forma diferenciada las problemáticas históricas. Para la educación básica existe la necesidad de re-escribir el contenido histórico y re-pensar un diseño curricular en función de problemáticas históricas, con la idea de profundizar en ellas, reconociendo al mismo tiempo los diversos procesos de maduración del pensamiento en el alumnado.

La concreción de los contenidos y/o temáticas debe estar determinada por las habilidades y capacidades, así como de las experiencias socio-culturales del alumno. Por otra parte, la selección de contenidos y su concepción curricular no se pueden desvincular de los avances de la ciencia histórica, pero esta selección no debe ser vista sólo como contenido disciplinario a cubrir en un ciclo escolar, sino y ante todo como parte de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que involucre y se corresponda una lógica de la escritura de la Historia pensada como contenido escolar. Es decir, cada momento educativo requiere de problemáticas históricas específicas al nivel educativo al que están dirigidas, y de actividades procedimentales (actividades que despliega el historiador en la hechura e la historia, tal como la comparación de fuentes u otras), diferenciadas. Por ejemplo, respecto a la competencia de explicar una problemática del presente en referencia al pasado, sólo es posible cuando el sujeto que aprende tiene información o referentes históricos que le ayuden a plantear hipótesis o elaborar inferencias para allegarse más información. Si no existen estas experiencias culturales no hay posibilidad de penetrar en profundidad en el "tiempo histórico", sin embargo, al alumno de educación básica no hay necesidad de enfrentarlo en toda su complejidad al manejo del tiempo histórico, con ellos hay que trabajar otras nociones temporales y un nivel de problematización específico.

El historiador Fernando Braudel, como responsable de escribir un manual escolar para el último año de preparatoria, señala que para transformar el discurso historiográfico en un discurso didáctico, hay que olvidarse de los

términos abstractos y generalizaciones, para comprender la historia hay que partir también de la riqueza de lo particular para entender lo conceptual. "Para transformar la "novela escolar" en "novela de aventuras", no existe más secreto que buscar la sencillez, que es claridad, luz de la inteligencia (...) Para hacerse entender "hay que olvidarse de los términos abstractos". Para hacerse escuchar, "dejar a la historia su interés dramático" y procurar que la historia "sea siempre interesante. Habrá que pasar de la actividad histórica a la actividad didáctica. ¡Atención! La historiografía ha atravesado lentamente diferentes fases. Fue la crónica de los príncipes, la historia de las batallas o el espejo de los acontecimientos políticos. Hoy, gracias a los esfuerzos de algunos pioneros, ahonda en realidades económicas y sociales del pasado. Estas etapas son como los escalones de una escalera que conduce a la verdad, "No sacrifique ninguno de los escalones cuando esté en compañía de los estudiantes.(...) Lo importante para explicar la marea es partiendo de la teoría científica más exacta que se pueda hacer, sino llegando a ella (de lo práctico a lo teórico)" (*Apud.* Aymard,1996,p.94).

En la medida en que el contenido se corresponda con las habilidades cognitivas de los alumnos, se podrá aspirar a que el alumno se inicie en la lógica de construcción del conocimiento histórico. De la misma manera en que el historiador se enfrenta al estudio del pasado; en primer lugar **motivado** por trabajar un **problema específico** y sumergirse en la búsqueda de información en los vestigios o huellas que quedaron, asombrándose de todo cuanto encuentra; en un segundo momento, pasando por una rigurosa verificación de sus fuentes, así como selección de los hechos históricos que desde su prisma metodológico-conceptual van a servir para consolidar sus conjeturas iniciales, como lo señala el historiador Luis González (1988).

El alumno de primaria tiene que adentrarse en narraciones históricas que motiven su interés (no confundir con historia descriptiva-fáctica que sólo habla de verdades absolutas), como inicio a este peculiar conocimiento, ya en nivel

secundaria se enfrentará a una historia más explicativa, que haga uso de conceptos, pero siempre conceptos que puedan ser comprendidos en su particularidad. Por ejemplo, es factible (de acuerdo a lo expresado en páginas anteriores) que un alumno-adolescente comprenda el proceso histórico del *Crecimiento económico en el porfiriato*, mediante el análisis de acciones muy concretas implementadas por el gobierno, con respecto al papel de los ferrocarriles; el aumento de la inversión extranjera, etcétera, pero no será capaz de comprender explicaciones que integren conceptos como *mercado interno*, *producto interno bruto*, etcétera.

Esta forma de concebir la enseñanza de la historia, presenta a la historia más viva, más cercana a los intereses del niño, quien hasta hace pocos años creía en los cuentos de hadas, deja atrás la perspectiva cronológica de la historia y coincide con la configuración narrativa, al mismo tiempo que reduciría drásticamente la cantidad de contenidos en el ciclo escolar.

El reto es cómo construir un discurso histórico (que no se pierda en la menudencia y descripción de acontecimientos, ni en el ensalzamiento de héroes o momentos históricos, características fundamentales de la historia oficial) que se corresponda a las habilidades cognitivas del niño y a su vez genere situaciones de aprendizaje -fundadas en la natural curiosidad científica del infante-, o construcción de conocimiento, concebido por los psicólogos como "cambio conceptual".

Es decir, un discurso histórico con contenidos que puedan ser potencialmente significativos al niño y que posea una estructura lingüística accesible, en la que se vayan creando-aprendiendo los conceptos más simples, y de ese modo prepararnos en la educación secundaria para manejar y comprender los conceptos más complejos. Creo que no hay que acelerar inútilmente el proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos en el niño. Para la enseñanza de los contenidos históricos es necesario la

reconstrucción de los textos, adecuarlos al nivel general de comprensión y con ello posibilitar que el contenido sea más significativo para el alumno, y ya adolescente pueda enfrentarse a los conceptos más complejos.

Existen propuestas educativas que tienen como punto nodal enfrentar al alumno a las fuentes y materiales con los que trabaja el historiador, con la idea de "enseñar a hacer historia", es decir, manejar las habilidades procedimentales del trabajo histórico y partir de este manejo y derivar la construcción de conocimientos. Sin embargo, las propuestas de aprendizaje, que priorizan lo procedimental, desde el planteamiento hecho en este trabajo, no son lo deseable, ya que la meta educativa no es "saber hacer Historia", sino penetrar a la formas de razonamiento de este conocimiento; que el alumno sea capaz de argumentar coherentemente su interpretación, de acuerdo a los hechos históricos que se le presenten. El manejo de fuentes históricas suele ser bastante complejo e implica un cierto saber para comprenderlas. Sin ir más lejos, leamos un poema de Sor Juana a la luz del lenguaje cotidiano actual y su rentabilidad puede ser mínima. Se exige a los alumnos aprendizajes que nada les dicen, no porque las actividades involucradas sean antieducativas, sino por las deformaciones típicamente escolares a las que han sido sometidas.

Se puede lograr la comprensión del pasado siempre y cuando el aprendizaje se apoye no en la actividad experimental del niño por sí solo, sino en un buen diseño de metas y objetivos educativos en torno a problemáticas históricas, narradas con un lenguaje accesible y en tramas coherentes y totalizadoras. Acompañadas de un diseño de estrategias o de una instrucción autorizada, que arrije finalmente al intercambio de ideas y de representaciones como parte de una reflexión grupal que consolida el aprendizaje.

La importancia del enseñar Historia radica en lograr que los alumnos piensen históricamente, es decir que se den cuenta de que ellos son parte de la historia y que los cambios que pueden ser "observables" por ellos (por ejemplo,

el cambio de vida y costumbres que se da cuando los abuelos son del campo y los padres ya se educaron en la ciudad), son parte de esa historia que se enseña en la escuela, porque la historia da cuenta precisamente de los cambios y continuidades en el devenir de los hombres en sociedad.

Por otra parte, no podemos soslayar que estos contenidos escolares también deben generar una actitud de curiosidad científica que rompa con la pasividad como forma de aprendizaje y a partir de ello, lograr cambios de actitud debido a la importancia de esta asignatura en la formación de la conciencia histórica, y frente a la avalancha de lo que significan los medios masivos de comunicación en los procesos de enseñanza.

Hay que hacer de la historia como objeto de conocimiento escolar lo que plantea Bachelard, ver en una narración simple en la que hay acciones humanas, la complejidad del conocimiento histórico.⁷⁸ Es decir, ver en una narrativa histórica, que en un primer momento puede parecer muy sencilla porque está organizada en torno a las acciones humanas y a una trama que tiene un principio y un fin la complejidad de lo real.

⁷⁸ Jean Manilla (1989) hace énfasis en la idea de Bachelard que plantea que en una idea sencilla puede estar contenida la complejidad de la realidad y, dice que en las reflexiones sobre el pensamiento probabilista, Bachelard enuncia una observación que parece aplicable a todos los métodos de enseñanza y de todos los niveles educativos: ver la complejidad de una idea simple y la oscuridad de una idea clara (Bachelard, *Essai sur la connaissance aprocée*, Vrin, 1973, p.101) Jean, argumenta que semejante reflexión la justificaría que los educadores que tienen pequeños a su cargo sean capaces, tal vez mejor que otros, de analizar y penetrar en lo "complejo". Ahora bien, ocurre muy a menudo lo contrario, y ello se debe al hábito que los niños adquieren, de confundir para siempre simplicidad con claridad y facilidad, cuando lo oportuno sería colocar al niño lo antes posible frente a lo complejidad de lo elemental. Esto no significa que soñemos con una enseñanza prematuramente sabia. Por el contrario, se trataría de una enseñanza de descubrimiento, respecto de la complejidad primaria (Cfr. 1989,p.108).

5.- EL PENSAMIENTO HISTÓRICO, SUS HABILIDADES Y COMPETENCIAS

Si pretendemos que el conocimiento histórico que se imparte en la escuela no sea sólo un mar de información inútil, sino la forma en que el alumno se aproxime a la comprensión de la realidad y se ubique como parte de esa realidad, es necesario que se sienten las condiciones para estimular las habilidades y competencias cognitivas que le permitan potenciar en el alumno el pensamiento crítico. Lo prepare para asumir su ser ciudadano o su inserción social en el sistema de valores, de manera crítica y reflexiva. La enseñanza de la Historia y de las otras Ciencias Sociales tendrían que jugar este papel, con la puesta en marcha de un conjunto de estrategias de enseñanza⁷⁹ y aprendizaje que tengan como eje el dominio del conjunto de procedimientos de cada ciencia y los conceptos que dan coherencia al contenido histórico, sin soslayar, por supuesto, los valores y normas de la sociedad en la que viven.

En el transcurso de este trabajo se ha hecho hincapié en que la Historia es un conocimiento complejo que implica redes de análisis teóricos, que a su vez incluyen relaciones entre entramados conceptuales de alto nivel de abstracción (por ejemplo, el concepto de *mercado interno*, implica *otros conceptos igual de complejos, como acumulación de capital, procesos de producción, etcétera*), o conceptos no tan complejos que pueden ser utilizados en la plática cotidiana, como; *presidente, gobiernos locales, caciquismo, lucha revolucionaria, agrarismo, concentración del poder, independencia-dependencia económica* etcétera, o bien, a las acciones realizadas por los hombres, tales como: *“Josefa Ortiz de Domínguez participó en la conspiración de los insurgentes”; “Colón descubrió un nuevo continente”; “Cárdenas expropió el*

⁷⁹ Para Pozo, los procesos de aprendizaje están en referencia a la forma en que los alumnos procesan la información para adquirir nuevos conocimientos o habilidades y las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones con respecto a la organización de materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje (Pozo;1987).

petróleo"; *"Hidalgo inició el movimiento de Independencia"*, (acciones que se identifican fácilmente como acontecimientos históricos). También se ha insistido en que estos entramados conceptuales del conocimiento histórico no se pueden ni se deben trabajar de la misma forma en los diferentes niveles educativos de los alumnos; hay que considerar las habilidades cognitivas del alumno en relación al contenido que se pretende enseñar.

Comprender y aprender Historia implica necesariamente poder configurar una interpretación de la realidad mediante el uso y guía de redes conceptuales que den forma e inteligibilidad a la escritura de la Historia (aunque es de obviedad señalar, también implica manejar un conjunto de procedimientos propios del trabajo del historiador). Como en toda ciencia, el conocimiento no se logra por la simple acumulación de hechos o de nuevos acontecimientos o de la aplicación de rigurosas reglas de inferencia basadas en leyes de asociación o de causalidad, ni mucho menos con "observaciones empíricas". Lo que se pretende con la escritura de la historia es la comprensión del pasado, poder integrar esa interpretación en una explicación coherente y útil para explicar el presente. Cómo se puede apreciar, la Historia va más allá de lo que "hicieron los que ya se murieron" -como la definió un niño de 9 años- o de una serie de hechos encadenadas o de "chorizo y cadenetitas" -como la define el historiador Luis González-. La Historia es un modo de comprender la realidad socio-histórica para lo cual se despliegan una serie de habilidades básicas en el trabajo del historiador.

De este modo, el alumno deberá enfrentarse al conocimiento del pasado, realizando algunas de las actividades cognitivas propias del trabajo histórico; ello no significa que el alumno debe seguir los procedimientos de investigación histórica, sino que, cuando se enseñe un procedimiento deberá esclarecerse la intención educativa en la formación de las habilidades del pensamiento histórico, que sean concordantes con sus capacidades cognitivas. En este sentido, el alumno de educación básica no tendría (tampoco podría) que

explicarse "La formación del Estado moderno capitalista en el siglo XIX". Él podría *figurar* las formas de razonar de la historia mediante la creación de explicaciones narrativas que tomen en cuenta diferentes factores que estuvieron presentes en ese momento histórico, como por ejemplo, el funcionamiento de la estructura de clases mediante una narrativa que nos hable de Benito Juárez y los avatares que tuvo que pasar para llegar a ser presidente en una sociedad que se caracterizaba por el racismo en contra de los indios, acompañada de algunos fragmentos de la novela de Ignacio Manuel Altamirano intitulada *Navidad en las montañas*; el papel de la Iglesia, se analizaría con una recreación novelada sobre la estrecha relación-colaboración de cierta familia pudiente y la iglesia. Por último, algunos fragmentos de la vida de Santa Anna serían muy útiles para introducir el desorden de la vida política del país. Lo importante es que las narrativas giren en torno a un problema histórico y que en la configuración de ellas se contemplen elementos que puedan "enganchan" el interés cognitivo de los alumnos.

En la educación media superior no tiene mucho sentido trabajar con la narrativa sobre Benito Juárez, arriba mencionada -aunque no necesariamente hay que descartarla-, el alumno de este nivel educativo está capacitado para manejar la complejidad del tiempo histórico, por lo que podría enfrentar otras habilidades del razonamiento histórico como comparar "fuentes primarias" y a partir de ellas *generar conjeturas* sobre un determinado problema histórico. En otras palabras, el alumno debe enfrentarse y construir "problemas" antes que "digerir verdades", situación que le permitirá caminar por la ruta de la *construcción de conocimiento*, -no hay que olvidar que el pasado es un objeto de conocimiento-, y a su vez *figurar* los procedimientos y el modo de razonar de la Historia.

Una situación de aprendizaje que implica este modo de razonar de la Historia, la encontramos en la propuesta de Alan Dongoeville sobre "la situación

problema",⁸⁰ en la que destaca la necesidad de la existencia de un problema a enfrentar, una contradicción que discernir, material histórico para interrogar y diferentes puntos de vista de los actores del problema para analizar, es pues, inventar una situación de búsqueda en la que el alumno pueda confrontar puntos de vista con sus compañeros -conflicto socio-cognitivo- así tal vez, pueda entender el punto de vista del otro -el personaje histórico-. O bien, la propuesta educativa que se ha denominado "detective-historiador", idea basada en las novelas policíacas de Arthur Conan Doyle y su celebre personaje, Sherlock Holmes, que tiene como punto de partida considerar los pequeños detalles -desapercibidos para el ojo humano o al conocimiento del lego- que nos proporcionan las "pistas" o los "indicios," como los llama Carlo Ginzburg, para acceder a una realidad más profunda. Ambas propuestas, ponen a los estudiantes en situación de investigación y al profesor también en actitud investigativa, tanto de los contenidos, como de la manera que los estudiantes investigan. No hay que olvidar que la historiografía avanza por el debate y la confrontación de puntos de vista. Al igual que en la enseñanza de las otras ciencias, ninguna problemática puede fundarse en la lectura con un sentido único.

⁸⁰ Una situación-problema, de acuerdo con el autor sería, por ejemplo, las acciones realizadas por Cristóbal Colón para iniciar su expedición, así como el contexto en que se dan estas acciones. "Tenemos la costumbre de aprender que él inició sus viajes a América al servicio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, soberanos de España. Este hecho es considerado como algo que no tiene dificultad. Notemos que él era probablemente genovés, y que en 1492, mientras que España se encontraba en plena Reconquista e Inquisición, los últimos musulmanes perdían Granada, la corte de Portugal podría estar en mejor posición para encomendar tal aventura. Portugal se encontraba ya en plena exploración de África, sus sabios y geógrafos son de los mejores informados de Europa de esa época. En resumen, el contexto portugués parecería más propicio a la aventura de Cristóbal Colón y, después de varias entrevistas, particularmente con Isabel de Castilla, contra toda previsión, fue España y no Portugal quien (modestamente) ayudará a esta empresa. Existe una situación problema para varios agentes históricos. Colón mismo busca ciertamente soluciones logísticas, políticas y financieras. Pero también los dos soberanos españoles (Isabel de Castilla no puede confundirse en esta situación con Fernando de Aragón) por una parte, el de Portugal, por otra, los genoveses(...) Si el recorrido por el entendimiento de la percepción de los principales agentes que venimos de diseñar, puede ser una estrategia de análisis de la situación, la situación problema se constituye por el hecho que esos agentes históricos encarnan diferentes facetas contradictorias y/o complementarias de la situación. (...) La confrontación de esos puntos de vista múltiples, a confrontar, a poner la relación con el profesor que elabora la situación problema y con los de los alumnos que la viven es, sin duda alguna, una aproximación más fiable de la realidad que si mantenemos el silencio de esa heterogeneidad para dar paso al único punto de vista de un narrador" (Dongeville, 2001).

La enseñanza y el aprendizaje de la historia implica cubrir dos necesidades vitales; por un lado el alumno tiene que apropiarse de información factual -que puede parecer irrelevante para un aprendizaje significativo-, pero necesaria para poder "resolver problemas" y, por otro, tiene que integrar la información adquirida en la medida en que problematiza o intenta resolver problemas o enigmas mediante las formas de proceder del conocimiento histórico.

5.1.-Estructura lógica y psicológica de la historia

Para lograr el aprendizaje de una ciencia es necesario apropiarse de la estructura lógica de producción de este conocimiento. Ausubel (1976) acota que, cualquier contenido que se enseñe debe corresponderse con la estructura intelectual del individuo; el aprendizaje y comprensión de una ciencia se encuentra en estrecha relación con la madurez del pensamiento y, en la medida en que un individuo desarrolla capacidades cognoscitivas maduras y adquiere un conocimiento diestro y especializado de una materia. Su estructura psicológica del conocimiento de esa disciplina corresponde (aunque no totalmente sistematizada) a la estructura lógica del conocimiento. Sin embargo, la correspondencia entre la estructura lógica y la psicológica del conocimiento no existe durante los primeros estadios del desarrollo intelectual. Para el aprendizaje de un determinado contenido es necesario disponer tanto de la estructura lógica de la disciplina como de la estructura psicológica del alumno e ir introduciendo progresivas diferenciaciones en las ideas del alumno.

Conceptos de la Historia, tales como "capitalismo", "formación del Estado-Nación", "feudalismo", etcétera, no pueden ser aprehendidos si no hay capacidad de abstracción, y la abstracción es una habilidad que se manifiesta y desarrolla en el estadio del pensamiento formal, pero la Historia como conocimiento no sólo está cimentada por conceptos complejos, en ella encontramos ante toda la experiencia humana que se expresa perfectamente

en tramas históricas articuladas por un problema, dicho de otro modo, el alumno de educación básica puede adentrarse al conocimiento histórico por la vía de la explicación narrativa en la que no necesariamente abundan los conceptos complejos, sino que la complejidad de la Historia también puede penetrarse mediante la sencillez de una explicación narrativa.

De acuerdo con estos planteamientos de la psicología cognitiva, no hay que olvidar las limitaciones cognitivas ligadas a la edad para enfrentar un determinado problema o contenido escolar. La investigación sobre la comprensión de los conceptos históricos demuestra que los alumnos de primaria y secundaria –preadolescencia- reducen los hechos del pasado a sus aspectos más superficiales, “personalizando las instituciones y entienden las realidades sociales sincrónicas como inconexas y las diacrónicas como inmutables.” (Enciclopedia práctica de pedagogía, 1988, p.175). El trabajo hecho por Juan Delval es muy ilustrativo; nos dice que una de las características de los niños es que sólo retienen los aspectos más llamativos, aspectos que destacan más perceptivamente y que pueden ser anecdóticos. “Hasta los 9 o 10 años las figuras políticas se confunden unas con otras, por supuesto se confunde su función, no se diferencian los distintos partidos políticos y en el mejor de los casos el niño sólo conoce algunos nombres (1986, p.100). La figura que destaca es la del presidente, aunque de sus funciones no sepa nada. O en las elecciones presidenciales, sólo destaca la figura política que más espacio tiene en los medios de comunicación, sin precisar el partido político al que pertenece, no recuerda incluso el lema o grito de campaña de cada uno de ellos y si lo hace es como memorización. “La diferencia entre los políticos de cualquier partido y el gobierno tampoco resulta clara. Al no entender cómo se organiza el sistema político y no distinguirse en él diferentes funciones, todos los que aparecen en la tele participan en el gobierno” (*Ibid.*, p.102).

La investigación cognitiva hecha sobre el aprendizaje de la historia nos ha mostrado las carencias esenciales en cuanto a la comprensión de los

alumnos de educación básica de los aspectos más centrales de la Historia, como el manejo del tiempo histórico o la secuenciación diacrónica y sincrónica. En diversos artículos y libros,⁸¹ se da cuenta de la cantidad de trabajos de investigación que desde la perspectiva evolutiva han abordado la dificultad de los alumnos de primaria para comprender los conceptos históricos que implican relaciones múltiples o el carácter racional de dichos conceptos como, por ejemplo, la relación feudal-vasallática, a diferencia de señor feudal o vasallo que puede caracterizarse fácilmente de forma concreta o, de manera absoluta, el concepto de rey. En cambio, la "relación feudal-vasallática" que implícitamente incluye a las anteriores, constituyen un sistema de relaciones múltiples que nos puede llevar a plantear definitivamente la relación entre el rey y su pueblo (Carretero, Pozo y Asensio, 1983). En un texto más actual, Carretero afirma que todavía no hay claridad entre la relación de las etapas evolutivas de los niños y su comprensión histórica, "no obstante, y aunque es evidente que el tema está lejos de estar cerrado, los resultados obtenidos en estas investigaciones ponen de relieve la necesidad de tener en cuenta los contenidos del aprendizaje" (Carretero, 1995, p.34).

En este sentido se plantea que el contenido escolar dirigido a los escolares de primaria debe evitar los conceptos abstractos como elemento que cohesione una lección escolar (como se presentan en los libros de texto que actualmente se utilizan en la escuela pública: "Lección 14. Las Leyes de Reforma; Lección 15. La Intervención y el Segundo Imperio, etcétera), ya que el alumno no posee la habilidad de razonar abstractamente, lo que le imposibilita comprender en toda su complejidad la explicación histórica. Sin embargo, podría comprender de forma "intuitiva" ciertos conceptos abstractos que son específicos del conocimiento histórico. Visto desde otra perspectiva, a un niño de primaria no se le podría enseñar a manejar un coche ya que no posee habilidades motoras necesarias para conducir el auto, tampoco se le podría pedir a un alumno de este mismo nivel escolar que resuelva una ecuación de

⁸¹ Véase la bibliografía del presente trabajo.

primer grado si no sabe sumar, lo que sí puede es empezar a saber sumar para desarrollar la lógica binaria.

Como se puede apreciar, de muy poco sirve para el desarrollo de la inteligencia de un niño que se le quiera "enseñar" algo que no está en posibilidad de aprender y que no tiene nada que ver con su desarrollo intelectual. Para el aprendizaje de la historia, qué importancia puede tener que un alumno de primaria sepa el número de presidentes que hubo en el siglo XIX en México? o bien, que el libro de texto precise que las Leyes de Reforma fueron muy importantes en la formación del mercado interno. Contenido que ocupa un papel muy secundario para "favorecer la construcción de estructuras intelectuales del sujeto" (Delval, 1997, p.82).

Para que las actividades escolares favorezcan el desarrollo intelectual del alumno, habría que incidir en la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar, es decir, en el modo de pensar de la disciplina que se quiere enseñar, sólo así el alumno encontrará sentido a un contenido escolar, ya que se estará apropiando del conjunto de características o proposiciones que le dan existencia a esa ciencia. "No hay nada tan esencial para una disciplina como su modo de pensar. Y nada es tan importante para impartir esa disciplina como proporcionar al niño lo antes posible la ocasión de conocer ese modo de pensar, esto es, las formas de relación, las actitudes, las esperanzas, anécdotas y frustraciones que comporta. En una palabra, la mejor introducción a una asignatura es la asignatura misma. A la primera oportunidad posible, se deberá dar pie al alumno a resolver problemas, hacer conjeturas y participar en las discusiones más características de la disciplina que esté estudiando" (Bruner, 1988, p.166). En este mismo tenor, se estima que "el currículum de la escuela debe ir más allá de una enumeración repetitiva de hechos e introducir a los alumnos en los modos de pensar usados en las distintas disciplinas. Tal introducción implicaría exponerlos a nuevos modos de conceptualización de entidades que les son familiares o extrañas, ya sean leyes que rigen los objetos

en el mundo físico, o los modos en que los historiadores conceptualizan los acontecimientos" (Gardner,1996,p.154).

El alumno de educación primaria puede comprender sin mayor problema una lección de historia que presente un problema histórico cohesionado por una trama con acciones concretas, personajes e intenciones, pero sobre todo, que él pueda interactuar con la nueva información, para que esta "información" se <<asimile y acomode>> en sus estructuras mentales.⁸² Sin embargo, este mismo alumno no podrá comprender un texto sobre la Revolución rusa escrito por Eric Hobsbawn, que puede ser un análisis excelente, pero no es un material idóneo para el estudiante de primaria, mientras no contenga ningún elemento que posibilite un anclaje conceptual o de interés para el alumno. "Sólo cuando se parte de problemas que se plantean delante del sujeto y se va ascendiendo en la explicación es posible entender la naturaleza del saber y del trabajo intelectual. Y éste tiene que ser uno de los objetivos primordiales de lo que se aprende en la escuela pues es el que permite dar sentido a lo que se hace en ella" (Delval,1997, p.84).

El modo de acceso del conocimiento histórico es diferente al de las otras ciencias, y precisamente la naturaleza de su explicación se hace inteligible de forma narrativa (ya sea conceptual o descriptiva). Si el conocimiento histórico se expresa de forma narrativa, habría que dimensionar esta característica con el enfoque psicológico que se ha estado desarrollando, y trasladarlo a los procesos de aprendizaje y de enseñanza de esta asignatura. Claramente lo dice el filósofo español Ortega y Gasset; "¿Qué es lo que nos hace comprender que nuestro ser histórico es distinto de nuestro ser físico? A lo que responde "Simplemente contar, narrar que antes fui cristiano, que el lector, por sí o por los

⁸² "A veces los estudiantes utilizan conceptos ya existentes para trabajar con nuevos fenómenos. A esta variante de la primera fase del cambio conceptual la denominamos asimilación . Sin embargo, a menudo los conceptos preexistentes en los estudiantes son inadecuados para permitirle captar los fenómenos satisfactoriamente . Entonces el estudiante debe reemplazar o reorganizar sus conceptos centrales : A esta forma de cambio conceptual le llamamos acomodación" (Posner, Strike, Hewenson y Gertzog en Portán 1997, p.91).

otros hombres de que sabe, fue absolutista, cesarista, demócrata, etcétera. En suma, aquí el razonamiento esclarecedor, la razón consiste en una narración. Frente a la razón físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo es preciso contar una historia⁸³. De manera que lo narrativo está en referencia a la historicidad del sujeto, a su capacidad de dar sentido a sus acciones y, por supuesto, es una razón distinta a la razón físico-matemática.

Es conveniente señalar que la sustancia del conocimiento histórico es la *interpretación* en permanente construcción, producto de la investigación científica. Como se ha dicho en el transcurso de este texto, el trabajo histórico no consiste solamente en recoger y describir acontecimientos o hechos que sucedieron. Lo nodal en el trabajo del historiador es la pregunta, la interrogante que se hace a partir de esa información o el problema que se ha propuesto investigar, para después seleccionar los datos que considere relevantes a su investigación, de acuerdo al conjunto de hipótesis que determinarán el curso que ha de seguir su trabajo para luego *interpretar* la información recabada, y ofrecer su interpretación que explique el por qué de los hechos. Lucien Febvre dice al respecto que la ciencia de la Historia no consiste sólo en recoger los hechos para formar una imagen, sino también explicar el por qué de estos hechos. Este saber, precisamente, es el que constituye a la Historia como ciencia (Febvre,1983). Incluso, habría que reconocer que el trabajo de investigación y procedimental que despliega el historiador está determinado por la pregunta que se hace para iniciar su investigación.

Si dimensionamos esta idea al ámbito educativo o de la enseñanza de la Historia, el punto es que las estrategias de aprendizaje tienen que considerar las propiedades inherentes o "ideas básicas" de esta ciencia: así, aquello que debe ser aprendido por el alumno se irá diferenciando progresivamente en

⁸³ Ortega y Gasset, Historia como sistema t.6 *Obras completas*, 1986, Madrid citado en Cruz, 1995, p.45).

función del grado de generalidad e inclusividad de la materia a enseñar. En otras palabras, hay que conjugar la secuencia disciplinar con la secuencia de aprendizaje, lo que implica tomar en cuenta la lógica del sujeto (Asensio,1993).

En este orden de ideas, es interesante destacar lo hecho por el psicólogo Jerome Bruner, quién participó activamente en la reforma del sistema educativo norteamericano a comienzos de la década de los sesenta. Sus planteamientos se centraron en lograr un aprendizaje reflexivo que estableciera conexiones sólidas con la vida de los estudiantes y con su necesidad de comprender el contenido, no sólo con su capacidad de repetir las formulaciones del libro de texto. Nos dice que al enseñar una asignatura hay que penetrar "a la esencia intelectual de la materia de enseñanza," (o la lógica interna o naturaleza del conocimiento) "ya que de lo contrario no habrá manera de saber qué es lo que despierta y configura la curiosidad del alumno.(...) Sólo en un sentido trivial puede decirse que una asignatura se da con el fin "de transmitir un contenido", de impartir simplemente cierta información. Disponemos de medios más eficaces para ello que la enseñanza. Si el estudiante no se forma a sí mismo, si no educa su gusto, si no profundiza en su visión del mundo, de bien poco le servirá el contenido de la materia que se imparte" (Bruner; 1988; p.173).⁶⁴

Para la psicología constructivista el aprendizaje no es un proceso de recreación de habilidades rutinarias que se logre mediante la acumulación de información, sino las formas en que cambian las concepciones de los alumnos frente al nuevo conocimiento. Ausubel (1980) sugirió que es más fácil que una información o un concepto sea subsumida o integrada a una estructura mental en la medida en que exista un "organizador previo" o puente entre la nueva y la información preexistente. Para que se produzca el cambio, la enseñanza tiene que inducir la participación activa de razonamientos que logren despertar esas

⁶⁴ En "Man: a course of study" en J.S. Bruner. *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966. Expresa su punto de vista sobre el diseño curricular de la asignatura de estudios sociales. Texto que se encuentra en español en la compilación hecha por Jesús Palacios en Bruner, 1988.

capacidades intelectuales. En este sentido es que se plantea que el aprendizaje es una actividad racional que llega a comprender y apropiarse de las ideas y de los sistemas conceptuales que hacen inteligible y racional la realidad. Al ser la narrativa histórica una forma de inteligibilidad nos permite penetrar más en nuestra historicidad y dar sentido a la experiencia humana con un constante cuestionamiento del devenir histórico. Por tanto, aprender Historia es al mismo tiempo investigar sobre las acciones humanas.⁸⁵

Bajo estos supuestos, se considera que el aprendizaje implica necesariamente la resolución de problemas, lo que posibilita darle sentido o "significado" a lo que se aprende. Precisamente el significado que se le da al nuevo conocimiento se encuentra en función del sustrato de conceptos o de ideas que se tengan para resolver o formular una pregunta: nadie podría hacerse una pregunta de algo de lo que carece de información. La pregunta o interrogante permite a su vez hacer inteligible dicha información, en pocas palabras hacerla coherente a los esquemas sobre la realidad del niño. En general los contenidos históricos que se imparten en la escuela primaria suelen ser ininteligibles porque no pueden acomodarse con la representación del mundo de los pequeños escolares, por ello, es información que fácilmente se olvida, o bien sólo se recuerda en la medida en que hay "acciones" de los personajes históricos, ya que la acción se encuentra más en referencia al pensamiento concreto. Por ejemplo, los alumnos suelen recordar información como la siguiente: "Villa invadió el territorio estadounidense y atacó el pueblo de Columbus". Sólo si el estudiante construye una representación coherente de determinada información, se podrá pensar que hay proceso de acomodación, ya que la nueva información se "subsume" a la experiencia anterior.

⁸⁵ "Los estudiantes deben realizar sus valoraciones partiendo de la evidencia de la que disponen. Por supuesto que ello no quiere decir que las variables afectivas o motivacionales no tengan gran importancia en los procesos de aprendizaje.(...) No es la simple adquisición de un conjunto de ideas correctas o un repertorio verbal o de un conjunto de conductas, creemos que aprender, al igual que investigar, debe ser considerado más como un proceso conceptual" (Posner, Strike, Hewenson y Gertzog en Porlán, 1997.p.90).

En este orden de ideas es interesante rescatar lo que señala Bruner con respecto a los procesos de conocimiento. Él afirma que la actividad intelectual es la misma en la frontera de la ciencia que en un aula de tercer grado, ya que considera que los fundamentos de cualquier materia puede enseñarse a cualquier persona de cualquier edad siempre y cuando se haga en su propio lenguaje. Con esta afirmación, "está de hecho refiriéndose a lo que él denomina el problema de conversión. Cualquier cuerpo de teoría o destreza pueden traducirse (convertirse) a una forma de presentación que las haga asequibles para el niño en función de sus posibilidades evolutivas actuales y potenciales. Una traducción o conversión que empezará con procedimiento marcadamente activos e intuitivos para los niños más pequeños y que se dirigirá luego progresivamente a formas de presentación más elaboradas, simbólicas y conceptuales" (Palacios en Bruner,1988,p.17).

Para las tesis centrales de este trabajo el planteamiento de Bruner es sugerente. Sin embargo, habría que precisar que no se trata sólo de hacer "versiones" adecuadas a los pequeños escolares, simplificando con ello la complejidad de una teoría o de una interpretación histórica. De lo que se trata es que el contenido histórico-escolar sea en sí mismo "un saber que de significado" al fenómeno o proceso histórico en función de las necesidades cognitivas del escolar y, a su vez, muestre claramente cómo se llega a ese saber. Para ello, será necesario precisar "la intencionalidad" del saber con respecto a los significados que pueda tener el escolar; la adquisición de conocimientos dependerá de la capacidad progresiva de conocimientos.

Dicho de otro modo, no se puede enfrentar a un niño de primaria a la sola *explicación*, considerando que esta, es el último momento de la escritura de la Historia, antes de ella, hay otros momentos en el campo de la investigación histórica, que son relevantes para la formación del pensamiento histórico y potencialmente más significativos que la interpretación. Por señalar sólo un momento del trabajo del historiador, la "curiosidad" que mueve al

investigador para saber más y tener un panorama más inteligible sobre un hecho histórico es de singular importancia en la producción de este conocimiento. "Curiosidad" como un primer momento de la investigación histórica, que puede trasladarse perfectamente al salón de clases. El historiador Antonio Rubial, plantea cómo es que la curiosidad se convierte en un instrumento importantísimo en el trabajo del historiador, y cómo de ella se derivan los problemas a investigar.⁸⁶

Basado en la obra de Piaget, Bruner nos dice que en el segundo estadio del desarrollo -que acontece ya en edad escolar-, denominado como de operaciones concretas, el niño desarrolla una estructura interiorizada y reversible que le permite realizar operaciones mentales simbólicas mediante las cuales se representa el mundo.⁸⁷ "para que el niño pueda entender los conceptos, es preciso que se traduzcan las ideas al lenguaje de estas estructuras internas" (Bruner, 1988, p.149).

A pesar de que el escolar de educación primaria está en disposición de dotar de una estructura lógica a las cosas concretas que enfrenta, todavía no está en posibilidad de comprender las cosas que no ha experimentado (Piaget),

⁸⁶ "por esas fechas, mediados de los ochenta, me encontraba en Sevilla haciendo una investigación en el Archivo General de Indias ocupando mis mañanas entre los papeles del repositorio y las tardes y las noches en la lectura de novelas de tema histórico. Una mañana especialmente árida saltó a mis manos, de manera inesperada, un documento titulado <<Autos y papeles de un caso criminal de oficio de la justicia eclesiástica>>; y la curiosidad morbosa me llevó a leerlo (...) conocerlo perturbó mi concentración por varios días y su presencia llenó los insomnios que, al principio esporádicos, se volvieron cada vez más constantes(...) Algunas semanas después nuevos datos sobre el caso criminal volvieron a salir a mi encuentro y llenaron otros sectores de ese rompecabezas cuyas piezas se iban embonando en una trama fascinante. Los nuevos descubrimientos trajeron otras incógnitas que llevaron a nuevas búsquedas y a más prolongados insomnios. La ansiedad esperaba al día para ir al archivo y ver las sorpresas que me deparaban los legajos" (Rubial, 2000, p 48).

⁸⁷ "Una operación se distingue de una simple acción y de una conducta dirigida a una meta por el hecho de ser interiorizada y reversible. Interiorizada significa que el niño no tienen que recurrir a una conducta externa de ensayo y error para resolver un problema, sino que puede efectuar la actividad de ensayo y error dentro de su cabeza. la reversibilidad se da cuando las operaciones se caracterizan por lo que se llama compensación completa , es decir, que para toda operación existe otra que es su inversa" (Bruner,1988,p.149).

es decir, que depende de la experiencia empírica concreta presente o inmediatamente anterior para comprender o manejar las relaciones entre abstracciones o los conceptos acerca de los conceptos (Ausubel, 1976). En palabras muy sencillas, en la edad escolar que enmarca a la educación primaria, la dependencia del niño a los apoyos empíricos limita el manejo de operaciones mentales que implican el manejo de conceptos abstractos.

Si bien es cierto que el niño se mueve como pez en el agua para aprehender y manejar relaciones con referente empírico, también puede captar, de forma intuitiva, conceptos abstractos. Por ejemplo, cuando pregunta el significado de una palabra como filosofía o imperio -conceptos abstractos- es que ha escuchado estas palabras en un cuento o en una película y aspira a comprender su significado –generalmente el niño pregunta sobre conceptos que ha escuchado-, ante este tipo de preguntas el adulto puede explicarlo de forma sencilla y comprensible, con palabras y/o conceptos que sean accesibles o "se acomoden" a sus esquemas conceptuales, de manera tal que pueda asimilar la nueva información y forme esquemas más complejos que le permitan comprender la realidad. Delval (1997) nos dice que el sujeto aprende en situaciones que *difieren algo* de situaciones o información anterior y, en cambio, no aprenden nada en situaciones totalmente nuevas, para las que no dispone de esquemas adecuados o próximos. Aquí habría que precisar que en el caso de la Historia el alumno puede incorporar determinados contenidos de una manera mimética, es decir hacerlo provisionalmente para después dotarlo de significado dentro de esquemas más complejos.

Los contextos en los que se aprenden nuevos conceptos están en relación a que le sea familiar y le implique un reto. El niño sólo pregunta por el significado de una palabra o concepto cuando tiene curiosidad por saber qué significa esa palabra. Seguramente "esa palabra" o concepto se encuentra en relación a una narración o situación que le es significativa, y que le permita

manejar una situación que requiere de saber más. Nunca se pregunta sobre palabras que no haya escuchado o que no les sean útiles.

La internalización de nuevos conceptos se da en la medida en que correspondan a la información que ya maneja y al interés por saber más, a pesar de que no logre explicar esos conceptos cuando se pide que lo haga. "Mientras el niño se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, puede captar de forma intuitiva y concreta buena parte de las ideas básicas de las matemáticas, la ciencia, las humanidades y la ciencias sociales. Sin embargo, sólo lo hace en términos de operaciones concretas. Es posible demostrar que niños de quinto curso pueden participar en juegos matemáticos basados en reglas que se inspiren en principios de matemática avanzada. Es más, pueden concebir estas reglas de forma inductiva y aprender a aplicarlas. De todos modos, es probable que fracasen si se les obliga a dar una descripción matemática formal de lo que estaban haciendo, aun cuando se muestren capaces de organizar su conducta en torno a estas reglas" (Bruner, 1988, p.150). En esta etapa de *operaciones concretas*, el niño organiza sus acciones en sistemas de conjuntos y realiza grandes progresos en la aplicación de nociones lógicas, aunque siga apegado a situaciones concretas, a diferencia del alumno-adolescente, que es capaz de razonar sin tener referentes empíricos, en forma hipotético-deductiva y a aplicar los conceptos básicos del pensamiento científico.

Si partimos del hecho de que, en la etapa de operaciones concretas, el niño puede captar intuitivamente y de manera concreta gran parte de las ideas de la ciencia, también tendríamos que reconocer que las relaciones abstractas que logre establecer no tendrían la precisión, expresión, claridad y generalidad que implica un estadio de desarrollo intelectual más avanzado. Incluso el "descubrimiento" de un principio o una relación, realizada por un niño no

necesariamente es idéntico -en tanto proceso de conocimiento- al que hace un científico.⁸⁸

Lo importante es que se ayude al niño a avanzar progresivamente del pensamiento concreto a la utilización de modalidades de pensamiento conceptualmente más maduras. Ello sólo se logrará con situaciones de aprendizaje en que implícitamente se encuentren las ideas básicas de la materia que se pretenda enseñar, siempre y cuando, estas le sean presentadas de manera comprensible, dicho de otro modo, sería formar las redes conceptuales iniciales.

Si el contenido del aprendizaje debe estar constituido por la estructura fundamental de las materias -no por detalles más o menos superfluos-, resulta entonces fundamental que en la educación primaria el contenido escolar deba apuntar hacia las nociones de la construcción de cada ciencia, o bien, a conceptos que permitan arribar a nociones más complejas y que sean comprensibles al alumno. En cada ciencia hay nociones que permiten avanzar hacia situaciones de aprendizaje más complejas.

Se ha señalado en el transcurso de este trabajo que la sola transmisión de datos o razonamientos complejos difícilmente modifica los "modelos representativos" que posee el alumno, "entre otras cosas porque debido a la

⁸⁸ Es necesario señalar que el planteamiento de Bruner en torno al "descubrimiento" (idea que aparece en 1960, bajo el título de *Readiness for learning*), es una idea muy controvertida. Por ejemplo Ausubel la rechaza, señala que el conocimiento no está ahí para que el niño lo descubra, sino que tiene que haber una serie de "puentes" que permitan asimilar la nueva información. Vykosky aporta la idea de que el conocimiento es posible mediante "andamiajes culturales", entendiendo al conocimiento como concreción del desarrollo cultural. Para Indheler, los descubrimientos que pueda hacer un niño sobre la conservación en física, se dan de un modo semejante a los descubrimientos científicos. Sin embargo, habría que precisar que existen diferencias funcionales, entre el pensamiento infantil y el del científico. Cuando el niño hace un descubrimiento está "reconstruyendo" las ideas preexistentes en la cultura en que vive, en cambio el científico hace efectivamente un descubrimiento que impacta el desarrollo de las sociedades. Otra diferencia importante, es que el niño se ve presionado cultural y socialmente a evolucionar en una determinada dirección; el niño no actúa en contra de la corriente, el científico sí (cfr. Moreno, 1988).

complejidad que suelen tener las teorías científicas, se enseñan parceladas, esquematizadas y no con todas sus implicaciones, es decir, como sistemas coherentes y complejos que serían difícilmente comprensibles por el alumno" (Moreno,1988,p.49).

Por ello, la idea central de Bruner, que retomo para una propuesta sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia, es que los niños no sólo pueden aprender diversas disciplinas académicas sino que pueden vincularse perfectamente a la propia lógica de las disciplinas, en la medida que se les introduzca directamente en los procesos de trabajo -investigación, interpretación y escritura- que realizan los científicos e historiadores: los hábitos disciplinarios de la mente -plantear problemas, interpretar, reflexionar, buscar pruebas contrarias, preguntar porqué importa- son fundamentales para el desarrollo del individuo o de sus niveles de competencia. Pero nunca se puede aprender una ciencia con la sola transmisión de conocimientos o razonamientos científicos.

El hecho de que para los psicólogos Bruner, Ausubel, Delval, Pozo, Coll, entre otros, la formación científica tenga una relación estrecha con la propia estructura de la disciplina que se pretende enseñar, nos permite plantear que la historia como objeto de enseñanza debe apuntar precisamente a que el alumno aprenda las actitudes científicas de la historia, como: conjeturar sobre situaciones con el fin de encontrar sentido a la información que se lee (el historiador elabora sus hipótesis para dotar de sentido a las huellas del pasado); elaborar algunas ideas en relación a lo que se leyó (cuando el historiador comienza a escribir -después del trabajo de archivo- imagina la posible construcción de su entramado explicativo), y arribar a una comprensión mínima del problema mediante la construcción de una trama explicativa que correlacione los hechos (el historiador culmina con su trabajo, cuando apoyado en su imaginación creativa para ir más allá de los hechos, deduce las

correlaciones de los hechos y abandona así lo estrictamente factual).⁸⁹ El alumno no tiene que enfrentarse solamente a la masa de información fáctica (materia prima indispensable de la Historia) sino en captar la estructura de esta ciencia, es decir, comprender las relaciones entre sus partes y la forma en que ésta se vincula con otros temas, esto constituye el fundamento de la historia.

La idea de esta propuesta no es formar historiadores en chiquito, el objetivo es que el alumno madure las habilidades cognitivas necesarias al trabajo del historiador, tales como hacer uso de la imaginación creativa, establecer analogías, comparar información y arribar a conclusiones, todas ellas, habilidades necesarias para penetrar en la estructura lógica de la materia. Dicho de otra manera, que comprenda gradual y sistemáticamente "el modo de pensar" de la Historia, y poco a poco construya el "andamiaje conceptual relevante", así como su modo de proceder.

En este sentido, la escritura de la Historia se inicia desde el momento mismo en que el historiador es "atrapado" por una serie de interrogantes que desprende del material histórico, imagina situaciones para tener un mosaico más inteligible del problema que está investigando, va en busca de otros materiales históricos que respondan a sus inéditas preguntas. Selecciona materiales y elabora interrogantes que guían su investigación, y al final llega a una interpretación y explicación de la historia. Claro está que el proceso de elaboración de la Historia se desencadena, no por la existencia de los acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en que se "interroga" al documento (proceso que se inscribe en la elección, delimitación y la concepción del tema) y la perspectiva en que se construye un hecho o problema histórico.⁹⁰

⁸⁹ Darwin afirmaba que "la imaginación es una de las elevadas prerrogativas del hombre. Por esa facultad combina imágenes e ideas previas independientemente de su voluntad, y así crea nuevos y brillantes resultados" (citado en Romo, 1998).

⁹⁰ El hecho histórico es una construcción científica, ya que, como hemos dicho, traza las fronteras cronológicas, geográficas y sustanciales de determinado conjunto de fenómenos. "Cada acto de construcción y de selección de los hechos se funda en determinado conocimiento objetivo y por las

Así como el historiador se enfrenta a los distintos momentos de la investigación histórica y en la escritura crea sus recursos narrativos para acercarse a una interpretación, el alumno puede y tiene que enfrentar este "modo de pensar" de la historia. Él también puede forjar metáforas, imaginar diálogos y monólogos (actividad propia del escolar de educación básica), describir emociones, etcétera, de tal manera que la historia sea algo sentido para el niño. Sólo así, la enseñanza de esta asignatura se convierte en acto cognitivo. Lo central es que el alumno se apropie del modo de pensar y de actuar de la ciencia histórica y no sólo repita verdades que no le dicen nada del tipo "Juárez proclamó las leyes de Reforma" sino que lo conciten a desarrollar la curiosidad, imaginación y la capacidad de reflexión. Hay que aceptar que el conocimiento histórico es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación y que por su propia naturaleza rechaza la idea absolutista de la verdad como una colección creciente de hechos comprobados. El conocimiento histórico está ligado a la reconstrucción humana; o sea que hay "hechos históricos" contruidos por el hombre que pueden ser elegidos o no para revisarlos a la luz de otra interpretación. Es indispensable, precisar que el único conocimiento histórico factible es aquel que se hace a partir de las huellas dejadas por los hombres en el tiempo.

Como precisa Ausubel, hay que tener una instrucción programada, en su progresión secuencial de dificultades, lo cual garantiza que cada incremento logrado en el aprendizaje sirva como fundamento apropiado y pilar de anclaje para el aprendizaje y la retención de los conocimientos subsiguientes, en la secuencia ordenada (Ausubel, 1976). Esto no significa que el aprendizaje de la Historia tenga que ascender de "contar cosas o historias sencillitas" a historias

representaciones de la sociedad. La diversidad de criterios empleados por los historiadores a través de los siglos para construir y seleccionar los hechos pone en evidencia la vitalidad de las ciencias históricas" (De Certeau, 1993,p.277).

Cuando el historiador se enfrenta a las fuentes y testimonios históricos parte de una concepción gnoseológica que le permite, según una dirección determinada, hacer frente a la realidad social. Él mismo, como ser social es portador de conocimientos, valores y prácticas elaboradas y acumuladas socialmente antes de él, lo cual justamente le confiere una relación dialéctica con la realidad, que hace fundamentalmente que ésta sea cognoscible; el dato sólo lo es para el historiador que sepa interrogarlo e interrogarlo presupone una actividad del sujeto cognoscente.

superexplicativas o conceptuales, sino que tiene que haber momentos diferenciados del aprendizaje. En algunos podrá ser por ejercitación, en otros por asimilación e incluso habrá un momento en que el aprendizaje sea por asociación o memoria (lo que nos conduce a diferentes procesos de pensamiento y comprensión); pero estas diferencias deben estar en función del contenido temático a enseñar (Asensio,1993).

En este orden de ideas, los alumnos de educación básica no tendrían porqué aprender conceptos abstractos complejos -e incluso polémicos- como; "desarrollo del mercado interno" o "liberalismo social del grupo gobernante", ni tampoco tendrían porqué diseñarse materiales escolares con contenidos extensos y amplios.⁹¹ El nivel de abstracción que se pretenda desarrollar, así como la intensidad y profundidad de un contenido, deben ser consideraciones pedagógicas importantes para determinar el orden y temas que se abordarán en clase.

Precisamente, "la principal contribución de la teoría de Ausubel fue el énfasis puesto en el poder del aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje mecánico, y la claridad con la que describió el importante papel que juega el conocimiento anterior en la adquisición de nuevo conocimiento. En la introducción de su obra *"Educational Psychology: A cognitiv view"*, Ausubel señala "si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un solo principio, diría esto: el factor sencillo más importante que influencia el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Averígüelo y enséñele en concordancia con ello" (Novak en Porlán 1997, p.25).

Así pues, para que el currículum en Historia se corresponda con la estructura psicológica del alumno, el contenido para el nivel de educación básica tendría que ser presentado a partir de "situaciones-problema", que

⁹¹ Como es el caso del diseño curricular de los cursos de Historia en México, que abarca desde "Los primeros pobladores", hasta la actualidad de la realidad mexicana. (Véase el segundo capítulo de este trabajo).

posibiliten la revisión de un aspecto muy concreto de un problema histórico, más que contenidos cronológicos, donde se logre llevar a los alumnos, por ejemplo, a elaborar los ejercicios analógicos de los que menciona Paul Ricoeur, ejercicios que en sí mismos nos hablan de la recreación del pasado, de introducirse en el pensamiento de los hombres del pasado para comprender lo que dice el otro; no confundir con la idea de que hay que "resucitar" al personaje para comprenderlo de forma empática.

La idea es que el conocimiento histórico se vaya desarrollando en el currículum escolar de manera progresiva y diferenciada, es decir, que el contenido escolar para la educación primaria se organice en módulos o unidades temáticas que pueda trabajar el maestro de manera abierta y flexible, de acuerdo al interés que suscite en el alumnado. Si en las jornadas cívicas se celebra un aniversario de la Expropiación Petrolera o se hacen Foros sobre el movimiento estudiantil de 1968, y en los medios de comunicación se transmiten películas, paneles, o controversias de estos temas, seguramente el alumno se interesará en ellos para discutirlos en clase. Pero también hay temas que en sí mismos pueden ser atractivos al alumno, insisto, todo depende del prisma con que se vea la problemática histórica: a un niño no le dice mucho o más bien nada el título de "Las Leyes de Reforma", pero sí se puede "enganchar" con la lucha que estableció el indio zapoteca Benito Juárez en contra del poderío militar de un país tan fuerte como Francia. Lo importante de estas unidades de aprendizaje es que ofrezcan un material que diversifique la información histórica en amplias explicaciones narrativas.

Si tomamos el contenido de la lección 14 del libro de *texto Historia* de cuarto grado editado por la SEP (1996), se puede apreciar que la información que da el texto no es suficiente para que al alumno de esta edad se interese por la información histórica que se ofrece, ni mucho menos pueda comprender la importancia de este período de la historia en el desarrollo de la sociedad mexicana. No basta sólo con decir, por ejemplo, que, con la revolución de

Ayutla llegó al poder un nueva generación de liberales entre ellos Juárez, quien junto con sus colaboradores más cercanos preparó algunas leyes importantes, como la *Ley Juárez* que quitaban privilegios al clero y al ejército, (pp 119-120). Tampoco basta la utilización de recursos estéticos en la narración para hacerla más amena y correr el riesgo de caer en la superficialidad. La explicación histórica para los pequeños escolares tiene que estar rigurosamente construida, pero con un discurso flexible, que permita dar concreción a los pensamientos, acciones y a abstracciones del conocimiento histórico.

Veamos un ejemplo expuesto por el historiador Federico Navarrete con su novela histórica *Huesos de Lagartija* que trata sobre la *caída de Tenochtitlán*. El hecho de que sea una novela histórica la ubicará entre la historia y la ficción, dos dimensiones necesarias en este tipo de estilo literario. Para Navarrete este hecho histórico en sí mismo "constituye una maravillosa y seductora historia, es decir un relato llamativo y emocionante" (p.8), pletrónico de matices. A partir de un trabajo de historiador –y no de literato- el autor enfrenta las diversas interpretaciones que se han generado respecto a este hecho histórico, desde lo dicho por Hernán Cortés en sus *Cartas de Relación*, hasta los análisis historiográficos que no contemplaban la diversidad de posiciones entre los pueblos indígenas respecto a la *caída de Tenochtitlán*. Como historiador desarrolla una problemática histórica, en la cual enfrenta algunos de los puntos de vista de los grupos indígenas mesoamericanos, así como las diferencias que probablemente se suscitaron entre la clase gobernante mexicana. Al respecto dice que los tlaxcaltecas y mexicas debatieron la naturaleza de los españoles y cuál debería ser su reacción ante ellos, desde un principio se constituyeron bandos que adoptaron explicaciones diferentes y propusieron reacciones distintas (cfr. en Curiel, 2000. p.17).

La problemática histórica, que es interesante desde el punto de vista historiográfico, se refleja nítidamente en la novela *Huesos de Lagartija*, mediante un personaje de ficción bastante ingenioso llamado *Cuetzpalómill*, y

basado en múltiples indicios en las fuentes, plantea, "la existencia de un conflicto entre dos grandes partidos mexicas: uno, encabezado por Moctezuma, que consideraba que los españoles eran demasiado fuertes para que los mexicas los enfrentaran bélicamente, y otro encabezado por Cuittláhuac, Cacama y Cuauhtémoc, que pensaban que había que atacarlos y destruirlos lo más pronto posible" (*Ibid*). La explicación histórica que nos ofrece de manera narrativa posee la perspectiva de totalidad, intercala jerarquías conceptuales con acciones humanas y, como un agregado atractivo para la enseñanza de la historia, se expresa de forma literaria -lo que no puede hacer el conocimiento matemático o el físico-, con la idea de hacer comprensible algunos momentos o acciones importantes en el desarrollo de las sociedades.

No es fácil introducir a un alumno de primaria y secundaria -entre 9 y 15 años- al análisis histórico, ya que este supone al pensamiento hipotético-deductivo. Sin embargo, respetando tanto la estructura lógica de la disciplina como la estructura psicológica del alumno, el conocimiento histórico que se destine al consumo de los escolares de primaria debe, en primer lugar, cohesionarse por el objetivo educativo que se pretende comprenda el alumno y, en segundo lugar, este contenido debe soportarse en referentes empíricos o concretos que sean asequibles a su lenguaje y sistema conceptual, y lo más importante, a partir de la información que ha trabajado pueda *meditar* sobre los sucesos o elementos que le interesen, con el objetivo de que la información le sea útil en su capacidad de razonamiento. Cuando no hay nada sobre lo que hay que pensar o meditar no hay conocimiento.

Para que el niño sienta atracción por el conocimiento histórico es necesario que éste se haga inteligible mediante el uso de la narrativa, que le proporcione una perspectiva general de un problema, cercano a sus intereses cognitivos, pero a su vez se introduzcan conceptos previos que den posibilidad a las generalizaciones. Si se retoma lo que señala Ausubel, respecto a que el aprendizaje va de lo general a lo específico, de los conceptos más simples a los

conceptos mas abstractos o complejos, es preciso hacer comprender a los elaboradores del curriculum de la Historia, que ésta no es sólo cronología e información fáctica.

5.2.- El pensamiento histórico y la secuenciación del aprendizaje en el currículo

Espero que el lector haya compartido los planteamientos hasta aquí expuestos, ya que estos son el marco de referencia para elaborar mi propuesta educativa que subraya la importancia de que *enseñar historia es ante todo transferir al alumno el modo de razonar y de construir ese conocimiento*. Dicho de otra manera, es desarrollar simultáneamente habilidades básicas del razonamiento histórico (manejo de la temporalidad, causa, cambio, continuidad), con información sobre los hechos históricos y, un permanente cuestionamiento de la realidad socio-histórica.

El énfasis que se pone en la organización del conocimiento histórico constituye, como se ha señalado, una de las ideas centrales de este trabajo, importancia expresada ya por psicólogos como Ausubel quien afirma que cualquier currículo de ciencias digno de tal nombre debe ocuparse de la presentación sistemática de un cuerpo organizado de conocimientos como fin explícito en sí mismo. A pesar de que la Historia como ciencia no supone "un cuerpo jerarquizado de conocimientos" como la química o la matemática, sí supone un modo de pensar científico que transita por la intuición, la inferencia lógica deductiva o por analogía, todas ellas actividades de razonamiento que utiliza el pensamiento lógico-deductivo, motivo más que suficiente para considerar a la enseñanza de la Historia tan indispensable, como las matemáticas o el español, en la formación intelectual del alumno.

El pensamiento histórico es una forma de razonamiento tan importante para los avances de cualquier sociedad como el pensamiento matemático. En la actualidad, la sociedad moderna ha priorizado las habilidades y los saberes relacionados con el avance de la ciencia y la tecnología, muestra de ello son las currículas escolares en las que se excluye como prioridad la formación humanista y social a los profesionistas que eligen el camino de la tecnología o la falta de interés de los gobernantes por alentar en el sistema educativo una formación integral de los individuos, que incluya una formación, cívica, artística ética y humanista. Sin embargo, para el ejercicio de una vida democrática y su socialización es necesario que la escuela no deje fuera del currículum escolar el desarrollo cultural de sus entornos, y las competencias relacionadas con ese desarrollo cultural, como la participación activa en la toma de decisiones, el respeto, la tolerancia, etcétera. En aras de perseguir el ideal de modernidad tecnológica, en países como el nuestro, se habla de intensificar el uso de la computadora en la escuela y lograr la homogenización de los individuos (so pena de quedar fuera del ciberespacio), como panacea a los problemas de miseria, marginación y falta de participación política.

Esta omisión encuentra uno de sus fundamentos en que la Historia ha jugado una función más ideológica que formativa. El contenido histórico que se brinda a los escolares se asocia a una pedagogía orientada a nombrar, fechar y memorizar, arguyendo que enseñar a "pensar" a los alumnos es algo difícil de lograr. Sin embargo, la investigación actual, elaborada desde la psicología (remítase a la bibliografía del presente), ha demostrado que si bien el escolar de primaria no tiene plenamente desarrollado el razonamiento hipotético-deductivo, ello no constituye un impedimento para enfrentarlo al conocimiento histórico, ya que el pensamiento histórico no es sólo deducción, en éste hay mucho de intuición, de imaginación creativa, de comprensión etcétera, es decir, la Historia se aprende buscando referencias concretas y re-viviendo experiencias concretas y es imprescindible para que los individuos se formen una visión del mundo con la cual puedan enfrentar su realidad cambiante.

La Historia no se construye con las mismas pautas que establece el paradigma dominante de cientificidad -por ejemplo no puede ser percibida mediante la observación y la percepción-, ella se construye en mucho con el pensamiento intuitivo, tiene que "re-vivir" con imaginación y conjeturas iniciales (pensamiento hipotético) que se irán comprobando con las fuentes ya seleccionadas. La Historia por mucho tiempo aspiró al ideal que establecían las ciencias físicas -a la generalidad de su conocimiento-. En la actualidad la historia se debate en diversos puntos de inflexión: sobre el estatuto de la verdad y la veracidad en el relato histórico; o la no existencia de la unidad fundada en la filiación a una teoría y, sobre todo en, reconocer que la escritura de la historia es una representación de la realidad que aspira a la inteligibilidad de los hechos que ocurrieron. Dicho de otra manera: renunciar a la verdad es abrirle puerta a la mentira (Chartier,1996).

La comprensión de los procesos históricos requiere diseñar estrategias y contenidos de aprendizaje que sean comprensibles y que avancen, en grado de complejidad, en cada ciclo escolar. Como se ha sostenido con anterioridad, la Historia que se enseñe no tiene porque ser organizada de manera cronológica, sino que debe aspirar a ser problemática, que plantee interrogantes al escolar más que respuestas acabadas, que superen la complejidad de lo que se enseña poco a poco, es decir que el currículum de la Historia sea flexible y abierto. Hoy, esta asignatura escolar está diseñada con un discurso plano y poco profundo. El contenido escolar de cuarto, quinto y sexto es exactamente el mismo, no presenta diferencia alguna, incluso los temas históricos se repiten en cada curso, sólo que en el libro de cuarto año se le dedican diez renglones a un tema y, en sexto, puede tener dos hojas, pero sigue estando en el mismo plano explicativo, la planificación es estrictamente la de las grandes cronologías, pero carece de una secuenciación de contenidos de aprendizaje que incluya la secuencia psicológica del estudiante (Asensio,1993).

Todo se presenta y se enseña de la misma manera, los materiales no son facilitadores para una cierta profundidad deductiva, estos sólo posibilitan el aprendizaje memorístico que se transmite de forma instantánea. Por ello, la información histórica que recibe el alumno no es utilizada en otras actividades que le permitan construir la realidad socio-histórica o construir su conocimiento histórico. "Un plan de estudios ideal es aquel que ofrece niveles cada vez más amplios y profundos, unos contenidos y procedimientos siempre adaptados a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo infantil. El currículum, en consecuencia, debe ser recurrente, no lineal sino en espiral, retomando constantemente y a niveles cada vez superiores los núcleos básicos de cada material" (Palacios en Bruner:1988;17). Dicho en otras palabras, la complejidad del conocimiento histórico se tiene que dominar poco a poco, que el alumno inicialmente ubique los procesos históricos entre buenos y malos (para alumnos de primaria, los españoles son malos porque vencieron a los aztecas) y puede complejizar su explicación en la medida que incorpore más información (el hecho de que los aztecas tenían dominados a otros grupos de indígenas como los tlaxcaltecas) y utilice algunos conceptos que se alejen de lo factual o anecdótico.

Con lo anterior, se refuerza la idea de que al escolar de primaria se le debe introducir al estudio de la Historia mediante la explicación narrativa, que incluso puede ser escrita de forma literaria -como un recurso-, dado que el discurso narrativo nos remite a acciones de los hombres cargadas de humanidad, preñada de la experiencia humana concreta.⁹² Una historia

⁹² "Durante el período elemental, por ejemplo, cuando el niño está en el estadio de las operaciones lógico concretas, depende de la experiencia empírica concreta presente o inmediatamente anterior para poder comprender o manejar las relaciones entre abstracciones o los conceptos acerca de conceptos. Cuando esa experiencia no es accesible el niño encuentra en las proposiciones abstractas no pueden ser relacionadas con la estructura cognoscitiva, y que, por lo tanto, están desprovistas de significado. Esta dependencia de apoyos empíricos concretos limita en forma evidente y significativa, su aptitud para aprender y manejar relaciones abstractas, puesto que solo puede adquirir aquellos conocimientos y realizar aquellas operaciones lógicas que no vayan más allá de la representación concreta y particularizada de conceptos, implícita en el uso de los elementos de apoyo. De este modo, allí donde se hallen comprendidos conceptos y proposiciones abstractas. Él está considerablemente restringido a un nivel de funcionamiento cognoscitivo

abstracta y generalizadora como el siguiente párrafo "El problema de la sucesión presidencial será el catalizador de la crisis. Porfirio Díaz era el verdadero soberano, tanto en la óptica antigua -como unificadora de todo los vínculos personales-, como en la moderna, en tanto que beneficiario único de la transferencia de la "voluntad del pueblo". Su sucesión se convertía, indiscutiblemente, en el problema clave" (Guerra, 1988, TII. p.340). Esta explicación contiene un complejo árbol semántico y una red conceptual específica a un modelo explicativo, es un contenido no para el escolar de educación básica, sino para el análisis experto o de especialista.

Enseñar historia no es en modo alguno transmitir conocimientos sobre acontecimientos de personas o instituciones del pasado, implica, aunque parezca una verdad muy obvia, enseñar a pensar históricamente, a razonar sobre un cuerpo de conocimientos específicos que interpretan los cambios que ha sufrido la humanidad en todos los aspectos, en ubicar estos cambios en un tiempo y espacio determinados. En pocas palabras, la enseñanza de la historia debe preparar a los alumnos para comprender los problemas humanos reales y frente a estos tomar posición; si no fuera así, la inserción de la historia en las currículas sólo estaría cubriendo la función ideológica de la historia. En otras palabras, se aspira a que el aprendizaje que logre cada alumno tenga "que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades" (Stone Wiske:1999).

Lo que se ha estado planteando es que la enseñanza de esta asignatura debe apuntar a consolidar una actitud reflexiva frente al gran cúmulo de información que invade a la sociedad. Esta reflexión sólo puede iniciarse en el camino del diálogo, la interpretación, las interrogantes, y la imaginación para encontrar respuestas a ese enigma que es el pasado. No en vano la Historia

concreto o intuitivo, un nivel que carece, en un alto grado, de la claridad, precisión, explicitación y generalidad asociadas con el estadio más avanzado de desarrollo intelectual" (Ausubel, p.217).

tiene su esencia en la permanente interrogación de la realidad. Los historiadores de Anales han señalado reiteradamente que sin interrogante, sin un problema a investigar; no hay Historia. Por otro lado, la psicología cognitiva ha desarrollado el planteamiento de que el pensamiento es una forma de diálogo con los demás, que después continúa como diálogo interior, y que tiene como fin resolver problemas o enfrentar conflictos.

Una actitud de diálogo, de reflexión, de enfrentar un nuevo saber que no se puede comprobar con un experimento, puede inducirse mediante la explicación narrativa. Ésta nos da posibilidad de llegar a lo que Ausbel llama aprendizaje significativo,⁹³ en la medida en que facilita la asimilación de nuevas estructuras conceptuales, de la manera en que naturalmente aprende el escolar de primaria.

La explicación narrativa histórica da la posibilidad de ir de un tema a otro sin necesidad de seguir el camino cronológico de la historiografía tradicional. Hay que resaltar que la explicación narrativa implica una visión de "totalidad" de un proceso o problema en particular y por ello mismo puede vincularse a las necesidades de "conocer" o motivacionales del alumno. La Historia como ciencia del hombre, no se construye de manera lineal, se construye con base en los problemas que se plantea el historiador en su sociedad. Por ello, los programas de estudio de primaria pueden y deben poseer un contenido en torno al ser humano, y una motivación centrada en el niño. Incluso, cuando nosotros narramos un día especial de nuestra vida no lo hacemos de acuerdo al avance de las manecillas del reloj, recordamos los hechos más significativos y en la medida en que vamos construyendo la narración se van integrando los acontecimientos de ese día.

⁹³ Ausbel plantea, que un aprendizaje es significativo cuando *son relacionadas, de modo no arbitrario, sino sustancial* (no al pie de la letra) *con lo que el alumno ya sabe.* (Ausbel, 1980, p. 56). En otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el alumno, pero para que ello suceda es necesario que el alumno tenga disposición de lograr ese aprendizaje significativo.

En otras palabras, una educación reflexiva sólo es posible si se respeta la forma natural en que el niño aprende el mundo, fundamentalmente es de naturaleza narrativa y llena de matices dramáticos: "si queremos una población comprometida y culta, habremos de trabajar con mucha mayor intensidad en el cultivo de los aspectos críticos del dominio del lenguaje, y cuando digo críticos me refiero a la comprensión y análisis de la narrativa, la literatura, la historia y las leyendas" (Bruner, 1988, p.205).

Aún cuando se ha reconocido, que la educación puede ser el medio para desarrollar el pensamiento que duda, interroga, o pone en crisis lo establecido, el aprendizaje escolar se ha hecho a partir de estrategias de enseñanza alejadas del desarrollo del pensamiento crítico y de la forma en que el alumno aprende. Por ejemplo, las relaciones que se establecen con el contenido son arbitrarias (ver los libros de texto de historia de la SEP), de ello se deriva un proceso de aprendizaje mecánico y carente de significado. Para que haya una acción de aprendizaje, es necesario que el contenido destinado al escolar pueda formar parte del desarrollo cognitivo del alumno. Así, para los escolares de primaria, una forma intrínseca al desarrollo de su inteligencia, son sencillamente las "historias" que le permiten una perspectiva de totalidad y assimilar conocimientos significativos mediante ellas. Enseñar a los alumnos fechas o acontecimientos históricos aislados, que no se encuentren insertos en una situación referencial, es una acción educativa un tanto inútil, ya que los alumnos no serán capaces de dar sentido a la información histórica, ni inscribirla en un contexto para organizarla en un sistema. Mucho menos categorizar para alejarse de lo estrictamente factual. En cambio, si el currículo se diseña de tal manera que los conocimientos estén conectados con otras cosas que saben, tengan sentido, les interesen o produzcan curiosidad, entonces es fácil que lo recuerden de una mejor manera y la recuperación de esos conocimientos será más fácil y rápida en su hacer cotidiano.

En el transcurso de este trabajo se ha argumentado que el aprendizaje no debe apuntar sólo a aprender un contenido determinado, el fundamento del aprendizaje es que el niño interiorice la lógica de la disciplina, que adquiera un modo de pensar que le permita formar su inteligencia -al mismo tiempo que aprende un contenido- ya que está razonando sobre un cuerpo de conocimientos que le descubren la forma en que se elabora la ciencia. Si el niño aprende a razonar, seguramente podrá discernir sobre las ideas que le pretenden inculcar, él sabrá si son correctas para él: "más que los conocimientos concretos que posee un individuo lo que lo capacita para aprender son las formas de abordar los problemas que dispone" (Delval,1997, p.79).

Una educación que aspire a que el alumno se apropie de las formas de razonamiento de la Historia, que éste conocimiento le sea útil en otros contextos, tiene que contemplar al contenido histórico desde una perspectiva más amplia, en la que involucre tanto a la información histórica para memorizar, como las habilidades de razonamiento y ciertas competencias generales (análisis, reflexión y comparación). Además, que el contenido escolar no sea una reducción de la información histórica que maneje un historiador experto, sino que genere problemáticas diferenciadas acordes al nivel cognitivo al que van dirigidos. Como se puede apreciar, el problema de la enseñanza de la historia no se reduce a priorizar las habilidades por encima del contenido, o a una mejor selección de procesos históricos acorde a la idea de Historia de quien elabora el contenido, el problema medular es reconvertir las problemáticas históricas para transformarlas en contenidos significativos y lógicos para el alumno de educación básica. Ausubel (1980) plantea que el alumno debe asimilar la estructura lógica propuesta a su estructura psicológica, de esta forma el aprendizaje de la ciencia consiste en transformar el significado lógico en significado psicológico.

El planteamiento de Ausubel me induce a proponer que la presentación de los contenidos históricos en educación básica, en primer momento, deben ser problematizados de forma diferente, que cada problemática se trabaje de manera profunda en narrativas históricas con una perspectiva de totalidad. En segundo momento, cada una de estas problemáticas estarán organizadas en función de una idea o concepto general que les permita "percibir elementos" que van más allá de la información dada. Por ejemplo, si se trabaja la problemática histórica del Movimiento de Independencia, se tendrá que considerar, en un primer momento, el concepto de "libertad-sujeción" que apunte hacia la diferenciación progresiva de esta idea general, a una idea más específica en la medida en que se aporte información nueva. La nueva información (subordinada a la idea general) ampliará los contextos explicativos y ayudará a modificar el concepto o idea general que se tenía originalmente.⁹⁴

Por ello es que se plantea que la Historia debe estar presente desde los primeros niveles escolares, no con la complejidad que implica el conocimiento histórico, pero sí, como preparación para los aprendizajes posteriores, aprendizajes que tenderán a ser más complejos. Esta espiral debe llevar a los alumnos a una secuencia graduada de representaciones. Al obrar así, se desplazan desde lo simple y concreto a lo complejo y abstracto, adquiriendo los principios subyacentes que proporcionan estructura a la materia.

De lo anterior se desprende que uno de los lineamientos básicos a tomar en cuenta en el diseño curricular de la Historia, es que el contenido de aprendizaje esté organizado a partir de cuatro o cinco problemáticas históricas (digo problemáticas y no contenidos cronológicos y absolutos) planificadas, para que haya el tiempo necesario de su profundización, pero sobre todo, que

⁹⁴ De acuerdo a lo planteado por Ausubel el aprendizaje se produce cuando se relaciona nueva información con algún concepto inclusor ya existente en la estructura cognitiva del individuo, la nueva información aprendida modificará o contradecir a la estructura conceptual que ya posee el individuo. Esta nueva idea se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente, en este tipo de aprendizaje se produce una diferenciación del concepto existente en varios conceptos de nivel inferior.

pueda conducir al alumno a formular y formularse muchas preguntas sobre la problemática abordada. Un diseño curricular que tienda a la profundidad del conocimiento histórico deja atrás los contenidos cronológicos de miles o cientos de años de Historia, en palabras del Comité de Estándares y Evaluación Diagnóstica de Educación Científica de los Estado Unidos "enseñar menos pero más profundamente es la preocupación de este esfuerzo educativo" (Stone,1999, p.52).

En términos de la psicología, de lo que se trata es lograr un aprendizaje significativo y no memorístico.⁹⁵ Para que la comprensión se produzca es necesario que las actividades que realice el alumno apunten a la participación activa, mediante cuestionamientos a la información, formulación de preguntas, o elaboración otras posibles "historias" con la información dada. El "alumno tiene que establecer el diálogo no sólo con el profesor, sino también con los materiales escritos. De este modo, necesita participar activamente tanto si recibe la información a través de exposiciones orales, como si tiene que buscarla en los textos. La actividad que necesita realizar para comprender el material que se le presenta es compleja porque exige movilizar múltiples recursos intelectuales que le permitirán llegar a una reorganización propia de lo aprendido. Cuando existe este comportamiento, la relación alumno-profesor y alumno-texto adquiere la doble dirección, el intercambio de papeles que subyace a toda conversación. Esta relación, aún no siendo simétrica, permite la interacción profesor-alumno y alumno-textos, interacción que es requisito

⁹⁵ Ausbel plantea "que el aprendizaje de estructuras de conocimiento complejas implica una comprensión de las mismas y que esta comprensión no puede alcanzarse por procedimientos meramente asociativos (o memorísticos), no obstante, admite que en muchos momentos del aprendizaje -escolar o extraescolar- puede haber aspectos memorísticos (...) el aprendizaje memorístico va perdiendo cada vez más importancia a medida que el niño se desarrolla, ya que el aumento en los conocimientos facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material (por ej., el aprendizaje del vocabulario en una segunda lengua no será necesariamente memorístico ya que se puede basar en la lengua materna. En cualquier caso según Ausbel, el aprendizaje significativo será siempre más eficaz que el meramente repetitivo. No obstante hay que recordar una vez más que se trata de un continuo y no de una simple dicotomía" (Poza,1987, pp. 207-208).

Indispensable de la comprensión, del aprendizaje significativo" (Fernández, en Rivera,1999, p.45).

5.3.- La imaginación y la problematización en la Historia; una perspectiva diferente

En el transcurso de este apartado se ha señalado repetidamente que la historia como objeto de enseñanza ha sido despojada de sus fines formativos y que prevalece un conocimiento declarativo (el nombrar y el fechar) en vez del conocimiento que favorezca que el alumno penetre a los modos de razonar y escribir la historia.⁹⁶

Cuando se plantea que el alumno comprenda las formas de razonar de la historia, no se piensa en que maneje "todas" las habilidades y procedimientos de la Historia en un solo momento educativo, sino que éstas deben estar acordes con las capacidades cognitivas de los alumnos y sus competencias (por ejemplo si ya sabe hacer resúmenes, se le pedirá que escriba una narración sobre un tema investigado por los alumnos y expuesto por el maestro, o bien, que incluya en esta narración, algunos "supuestos" que no fueron dados con la información pero que pueden ser inferidos). El grado de profundidad del manejo de las habilidades del conocimiento histórico dependerá del momento escolar del alumnado; el tema histórico puede ser el mismo -Independencia de

⁹⁶ En la actual discusión sobre el currículo y el diseño de contenido, una constante ha sido la de enseñar "hacer o manejar los procedimientos básicos de las ciencias", a los que en general se les ha llamado contenidos procedimentales o conjunto de acciones que nos permiten la obtención de determinadas metas (Véase, Trepát,1999; Svarzman, 1998). Sin embargo, en este trabajo se ha considerado más pertinente utilizar "modo de razonar" ya que se plantea que en la Historia no es posible esperar resultados empíricos, porque esta ciencia no existe un sistema jerarquizado de procedimientos que permitan arribar a un resultado esperado. Dicho de otra manera, el trabajo del historiador no tiene que transitar de la misma manera ante la diversidad de problemas que plantea la realidad histórica. Frente a problemáticas económicas tendrá que enfrentarse a una masa de información, que le posibiliten la elaboración de hipótesis, o bien, frente a la problemática de "el pensamiento de los primeros conquistadores" tendrá que hacerse de toda la información de estos personajes para poder armar algunas conjeturas que den "imágenes" históricas de ese momento histórico.

México- pero el tratamiento que se le dé en cada ciclo escolar debe ser diferente y no sólo diferenciado por el aumento de información, como se acostumbra en el currículo de primaria y secundaria en el sistema educativo mexicano.

El punto central es trabajar con las bases epistemológicas de cada disciplina para comprender lo que da estructura y cohesión al conocimiento y a partir de ello pueda utilizarse lo aprendido en la escuela en otros contextos. Es decir, lo básico en la enseñanza y el aprendizaje es que se comprenda el modo de razonar disciplinario mediante actividades estratégicas que permitan “ver” cómo piensa y trabaja el historiador para comprender las formas de razonamiento de esta ciencia.

De acuerdo a lo planteado, el estudio en profundidad de algunos temas históricos significativos pondrá de manifiesto esa manera disciplinaria de pensar y posibilitará que el estudiante desarrolle la competencia de la comprensión histórica, en la que se incluyen las interpretaciones diversas. Por ejemplo, sobre las causas de la Revolución Mexicana, o bien, sobre la controvertida figura de Francisco Villa como actor importante de este proceso revolucionario. Debo insistir en que la forma de razonar de la historia no se desarrolla por la sola acumulación de información y su consiguiente memorización, sino que requiere enfrentar al alumno a la hechura de la historia. Podemos hacer que el alumno de primaria recree su propia *escritura de la historia*, mediante la presentación de “varias imágenes históricas” escritas o icónicas, sobre una misma problemática ubicada en un tiempo y en un espacio específico y determinado. Así como el historiador tiene que ir más allá de la información fáctica para crear una interpretación, el alumno puede aventurarse más allá de la simple cronología y ofrecer explicaciones sobre los problemas históricos estudiados. Es pues, una manera en que en la educación básica se adquieran nociones acerca de la construcción de la historia.

Analizar un hecho histórico como el de *la expropiación petrolera de 1938* implica ir más allá de “la acción” expropiatoria, que aparece en términos generales en los libros de texto de la siguiente manera: “Los obreros mexicanos se fueron a huelga; tras estudiar el asunto, La Suprema Corte decidió que el aumento que pedían era justo y ordenó que se les concediera. Sin embargo, las compañías no obedecieron, y el presidente Cárdenas decidió expropiarlas el 18 de marzo y las empresas extranjeras tuvieron que cederle a México a cambio de una indemnización de su maquinaria, sus pozos, sus instalaciones” (SEP, cuarto grado, 1995, p.170). Dejar la comprensión de este hecho histórico del México actual, en la sola acción del presidente Lázaro Cárdenas, es cercenar su impacto en el desarrollo de la economía nacional, desconocer la interacción que se da en ese momento histórico entre el Estado y el movimiento obrero; es perder de vista, a la lucha obrera como estrategia en la obtención de conquistas laborales y la importancia que puede tener la participación de la sociedad en el proyecto de nación, en fin, es no comprender el papel de la Historia que pretende hacer inteligible el pasado.

Enfrentar al alumno a la comprensión de la expropiación petrolera como conocimiento histórico vivo y actuante implica enfrentarlo, en primera instancia, a *una problemática histórica determinada* -no sólo al dato y la crónica-, que le permita cuestionar y preguntarse sobre la información dada, como un medio para profundizar en la problemática histórica. El alumno tendría información sobre la situación petrolera en el contexto de la inminente Segunda Guerra Mundial, para ubicar la trascendencia del hecho en la perspectiva mundial y la respuesta de los Estados Unidos frente a la expropiación, también conocer sobre las condiciones de trabajo de los obreros en estas empresas, para entender las razones por las que se fueron a huelga los trabajadores petroleros mexicanos. Por supuesto, es importante que conocieran el punto de vista de uno de los actores principales de este hecho, por ejemplo el testimonio de Jesús Silva Herzog, quien de forma emotiva relata cómo es que los empresarios extranjeros hacían mofa del poder presidencial, y de cómo éste

enfrentó de manera digna la situación. Es deseable que se pudiera trabajar con material audiovisual sobre este hecho. Los trabajos coordinados por Enrique Krauze en *México siglo XX*, o algún fragmento de la película "*La Rosa Blanca*" (1960) del director, Roberto Gavaldón, son ejemplos en dónde se recrea muy vívidamente este acontecimiento de la historia reciente de México.

Las diversas *imágenes históricas* de una misma problemática (que por supuesto deben poseer un contenido y forma acorde a las capacidades cognitivas del alumno de educación primaria), en el ejemplo citado sobre la "expropiación petrolera", posibilitará que los alumnos formulen algunos cuestionamientos que les permitan arribar a representaciones propias sobre ese hecho de la historia. Hay que recordar que la historia como *grafía* no es en sentido estricto "lo que pasó", sino la "reconstrucción" que hace el historiador, ubicado en un presente, sobre el pasado, expresando este conocimiento a través de narrativas que interpretan la realidad.⁹⁷

En principio habría que considerar que la Historia al pretender hacer inteligible el pasado, lo hace desde una forma tal que engloba los diversos elementos que la constituyen, no puede hacerse comprensible si no entra en juego el principio del todo estructurado y dialéctico. Desde el ángulo de la totalidad, se le da coherencia al acontecimiento, a lo particular, a lo individual, sin esta perspectiva, lo particular queda suspendido, ininteligible, sería solamente el describir "todos" los aspectos, sin nada que lo cohesionara.

Si bien es cierto, la materia de la Historia son los acontecimientos históricos en su particularidad, estos, en sí mismos, aislados de un "todo" coherente, aportan muy poco a la comprensión del pasado. El hecho de que Miguel Hidalgo haya tocado la campana en la madrugada del 16 de septiembre

⁹⁷ Para Chartier, el problema no es elegir un tipo determinado de narrativa, sino que la representación de la realidad se constituye de formas de inteligibilidad diferentes de las realidades sociales pensadas diferentemente, la narrativa del "*Méditerranée* no es la misma que la de *Montaillou*, el de la microhistoria no es el de la historia social, el de una curva de precios no es el de una historia de vida" (Chartier, 1995, p.75).

no nos dice nada. Lo importante para explicar este acontecimiento en particular -considerado como histórico desde el momento mismo en que los historiadores lo aceptan como el "inicio" del Movimiento de independencia en México- es buscar la relación que guarda con otros acontecimientos para hacer inteligible ese momento histórico. Para ello, habría que tomar en cuenta, por ejemplo, el proyecto político al que aspiraban los criollos que participaron en este movimiento, el pensamiento político y cultural de este sector de clase, y el derrumbe de la propia Corona española, para explicar en su totalidad este proceso. Pero esto sólo es posible en la medida en que se estudia con profundidad esta problemática.

Un historiador no trabaja bordando ideas sobre la longitud temporal del desarrollo de las sociedades. La Historia se especializa en problemáticas específicas. Es probable que conozca al dedillo pormenores, anécdotas, información desconocida y, con ello, incluya a su interpretación nuevos hechos históricos, lo cual contribuye a hacer comprensible la realidad pasada en una perspectiva global. Estudiar un momento o hecho histórico específico en su totalidad significa darle sentido a los acontecimientos particulares, los cuales se explican en función de los otros hechos históricos, sólo así se podrá ofrecer un todo coherente del pasado.

Desafortunadamente, esta perspectiva de totalidad, que orienta a la Historia como objeto de conocimiento, ha sido desvirtuada en su conversión a objeto de enseñanza, ya que el todo se concibe efectivamente como "todo" y los programas escolares se traducen en visiones panorámicas del desarrollo de la sociedad o de cortes cronológicos ya muy establecidos por la vieja historiografía, tales como: "Porfiriato", "Revolución Mexicana", "Cardenismo", etcétera.

La meta educativa de la Historia debe apuntar hacia una Historia integrada y ésta sólo puede lograrse desde la perspectiva de lo particular visto

en su totalidad. Luego entonces hay que abordar su enseñanza desde problemáticas vistas en su temporalidad y no sólo en su linealidad cronológica, es decir, un problema histórico se da dentro de un contexto el cual tiene que ser explicado para poder crearse una "imagen histórica" de ese problema.

Con este criterio, los trabajos históricos destinados a la educación básica, deberían abordarse desde la perspectiva de la globalidad, es decir, explicar y contextualizar las "situaciones" particulares en un tiempo y en un espacio, como medio para comprender la totalidad, lo cual rebasa con creces a la historia particular y a sus personajes. Paul Ricoeur señala que comprender las acciones históricas es captar conjuntamente las acciones de los hombres, sus intenciones y sus repercusiones, todas ellas reflejadas en un contexto social y expresadas en una *trama* o *narración*.

Narrar la historia a los alumnos (contrario a lo que piensan algunos historiadores y maestros) logra suscitar en ellos mucho más interés, entusiasmo y *disposición al conocimiento*, que hacerlo mediante la historia conceptual fáctica, ya que se le ofrece una trama que tiene personajes -agentes humanos- que despliegan acciones en un momento y espacio determinado. Y, sobre todo, una narración que el alumno tiene la posibilidad de reconstruir -así como lo hace el historiador-, a partir de la comprensión de las acciones que despliegan esos agentes. El hecho de que el alumno pueda reconstruir esa narración implica que se ha familiarizado con los elementos que la conforman.

El reto que hoy se presenta tanto a los historiadores como a los maestros interesados en resolver esta problemática es de ofrecer un currículo que maneje una gama de problemáticas históricas para que el docente seleccione las idóneas a los intereses de sus alumnos y a las necesidades del presente. Es decir, la historia como asignatura escolar debe ser trabajada mediante el uso de explicaciones narrativas que traten a profundidad la problemática histórica, lo que posibilitará que el alumno plantee preguntas, elabore hipótesis, exponga

sus puntos de vista y construya una interpretación sobre el tema abordado, ello será posible por el simple hecho de que posee mejor y más significativa información. Hay que recordar que la historia como ciencia implica una relación dialéctica entre pasado y presente y en la medida en que el presente se complejiza y se enriquece con la experiencia humana, la perspectiva del pasado es más amplia y óptima. Si contrastamos esta característica de la Historia al ámbito de la cognición, "podemos señalar que según la diversidad de la experiencia social del individuo, serán sus posibilidades de ampliar sus nociones sobre los objetos, el tiempo y el espacio y con ello el desarrollo de estrategias de convivencia e impacto con su realidad" (García, 2001, p.90).

Este planteamiento debe reflejarse en los programas de educación básica, definidos no por la evolución cronológica, sino por momentos y/o problemáticas; la selección de temas o momentos históricos específicos debe obedecer más al criterio educativo que a lo que pueda ser significativo de la escritura oficial o oficiosa de los historiadores. La historia debe considerarse como una travesía a través del tiempo, anclando en lugares específicos y momentos muy concretos. La historia no se divide en fragmentos artificialmente homogéneos como lo manejan las currículas escolares, sino en perspectivas que se ven desde un presente.

5.3.1.- La problematización en el conocimiento histórico

Uno de los puntos medulares de la psicología cognitiva que nutren la propuesta educativa del presente trabajo es el reconocimiento de formas diferenciadas en la aprehensión de la realidad. La aceptación de este planteamiento, supone que cada ciencia involucra un modo de razonar específico. Por ejemplo, los fenómenos físicos están más en relación con la explicación causal y predictiva y los acontecimientos históricos se encuentran más cercanos a la comprensión que se establece en cada presente sobre el

pasado, los primeros generalizan a partir de lo individual, los segundos aspiran a comprender lo individual, si bien cada forma de aprehensión de la realidad –la histórica o la física- tienen formas diferentes de proceder en la construcción de su conocimiento, hay habilidades que son comunes a todas las ciencia, como las que desarrolla el pensamiento hipotético.⁹⁸

A partir de esta premisa, se plantea que en la educación básica se debe familiarizar a los alumnos con los principios cardinales que dan sentido a las áreas importantes del conocimiento humano. En el caso de la Historia, habría que ir más allá de la simple mirada de los datos fácticos (denominados en la psicología como conocimientos dados) ya sean estos políticos, militares o económicos. Lo importante es avanzar en la construcción del pensamiento histórico en el alumno, en que penetre en el modo de proceder de esta ciencia.

Si el avance de la Historia, como objeto de conocimiento, se ha sustentado en la búsqueda de respuestas ante las grandes interrogantes que plantea el desarrollo de los hombres en sociedad, su enseñanza debe apuntar precisamente hacia la problematización más que a la memorización de información, debe convertir el dato empírico en un problema a resolver. Dicho de otra manera, sólo se aprende Historia cuando se ha logrado plantear un problema y buscar sus respuestas. El historiador Vasina, en el libro *El taller del historiador*, nos dice que "toda investigación empieza con una pregunta" (Vansina en Curtis, 1986; p. 259), o bien Le Goff, al comentar el libro de Marc Bloch intitulado *El oficio de historiador*, resalta la importancia de la problematización en la tarea de escribir la historia. Para ambos historiadores los documentos sólo hablan cuando se sabe interrogarlos. Toda investigación histórica presupone desde sus primeros pasos, que hay un camino que

⁹⁸ "...de acuerdo con varios estudios realizados en el marco del desarrollo ontogenético (Vgr. Delval, 1989), se ha revelado que a pesar de las diferencias existentes entre el conocimiento social y no social, ambos parecen estar sujetos a un proceso de construcción muy similar (...) autores como Castorina (1989) argumentan que en el conocimiento social existe unidad con los otros tipos de conocimiento por los mecanismos y procesos constructivos que le subyacen, pero al mismo tiempo cierta diversidad para con aquellos, dadas las peculiaridades de los contenidos derivados de los objetos sociales" (Díaz Barriga, et.al, 1992, p.177).

recorrer, es decir, una serie de cuestionamientos para "hacer hablar" a los documentos o fuentes históricas; no se puede interrogar a un documento si se carece de información.

Pongamos un ejemplo, si en la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco (muy cercana a los vestigios arqueológicos de Cuicuilco) encontramos en una pequeña excavación un montón de tepalcates y alguno que otro utensilio, esos objetos en sí mismos nos podrían decir muy poco. Lo verdaderamente importante sería que a partir de ellos y las referencias que se tengan con respecto a la *cultura de los cerros o de Cuicuilco*, el historiador elaborara una serie de conjeturas que nos permitieran acercarnos más a estos objetos; el problema se materializa -en el plano subjetivo- en el investigador que es el sujeto que sintetiza los factores objetivos.

El conocimiento histórico se generará en la medida que el historiador confronte estos objetos con la información existente hasta el momento, sobre esta cultura, se hará nuevas preguntas y buscará inéditas respuestas. Hacernos preguntas en torno a ellos para encontrar respuestas, sólo así es posible saber si los utensilios eran de uso doméstico o religioso, (si nos acercamos más a la idea de que son de uso doméstico supondríamos que en esa parte sur de la ciudad de México hubo un asentamiento humano). La problematización comienza cuando podemos hacernos preguntas o nos damos cuenta que hay puntos oscuros que la pura información empírica o fáctica no pueden llenar. Tomar conciencia de que existe un problema por resolver nos permite ir más allá de la información dada.

Incluso en nuestra vida cotidiana enfrentamos problemas y buscamos la forma de resolverlos. El ser humano avanza con la búsqueda de soluciones. Al respecto Delval (1997) precisa que: "los problemas que nos cuesta trabajo resolver son aquellos para los que no disponemos de esquemas ya establecidos, sino que tenemos que formar otros nuevos. Estamos aprendiendo

a pintar paredes con un rodillo, pero siempre se nos forman churretes y la pintura corre hacia abajo. ¿Cómo resolver el problema?" (p.103). En este mismo sentido, la psicóloga Delia Lerner señala que una situación problemática se produce cuando los alumnos ponen en acción los esquemas de asimilación que ya han construido e "interpretan" la nueva información a partir de estos. Sin embargo, "estos conocimientos previos no deben ser suficientes para resolverla: la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados" (Lerner, en Castorina, 1998, p.98).

Así como en las matemáticas no se apunta sólo a enseñar resultados de operaciones, sino que se enseña una lógica de razonamiento, la Historia no debe enseñarse sólo mediante la memorización de datos que parecen irrelevantes en la formación del alumno -pero importantes en determinado momento para el razonamiento histórico-, sino que debe, ante todo, penetrar en la lógica de construcción de la ciencia histórica, en lo que le da fundamento o razón de ser a esa ciencia, es decir, enseñar al alumno que la Historia no sólo es información sino un modo de razonar, de aprehender la realidad y que de esta realidad se crean representaciones culturales o interpretaciones producto de la investigación-problematización de esa misma realidad.

En este sentido, el planteamiento de Bruner sobre la formación científica, tiene una relación estrecha con la trasmisión de la estructura de la disciplina que se pretende enseñar, nos abre el camino para plantear que la Historia como objeto de enseñanza debe consolidar en el currículo la transferencia de las actitudes científicas del pensamiento histórico. Dicho de otra forma, que el alumno aprenda la manera de relacionar la información que se presenta en su vida cotidiana y problematice con la información que escucha, tanto en los medios de comunicación, como de sus textos escolares: "resulta que los buenos <<problemas>> son el vehículo principal para los buenos resultados en la currícula" (Bruner, 1987, p.122).

Tener una buena información histórica, tanto para el historiador profesional como para el simple aficionado, es indispensable, como lo acota el historiador E. Carr. Sin embargo, lo importante es ¿qué hacer frente a ese cúmulo de información?, ya que el aprendizaje no se da por la sola acumulación de hechos o información empírica, sino por la integración de esa información; siempre tiene que haber un conflicto por resolver. Es fundamental que el alumno logre *la competencia* de un pensamiento crítico que pueda enfrentar la información fáctica. No sin razón, para los historiadores "La historia, desde luego, es un conocimiento vivo en cerebros vivos, una conciencia del pasado, común a educadores y educando, una búsqueda siempre cambiante de la verdad, al ir corrigiendo errores e ir descubriendo cosas" (Galbraith, en Curtis:1986, p.30). Quien piense que la historia implica solamente al "memorizador" está muy lejos de lo que es esta ciencia. Para el historiador las respuestas no las da el "tepalcate" en sí mismo, hay que saber interrogar a ese "tepalcate"; quien construye la escritura de la Historia es el historiador, al perseguir objetivos o preguntas frente al material histórico.

En este sentido, coincidimos con Bruner cuando señala que las respuestas no son adquiridas sino que se construyen de acuerdo con una intención o un objetivo y un conjunto de especificaciones sobre los modos de progresar hacia ese objetivo en esa situación. En esta misma idea, aprender Historia es básicamente desarrollar ciertas habilidades,⁹⁹ que permiten adentrarse a la naturaleza de la propia historia: dominar una amplia variedad de

⁹⁹ "Para comenzar, prácticamente todas las habilidades humanas poderosas implican el dominio de una serie de requisitos previos. Se aprende algo para aprender después algo más. Una función fundamental de la pedagogía humana consiste en desarrollar y proporcionar los medios que permitan al alumno avanzar, con paso firme y seguro, a través de las distintas series de requisitos previos, para lograr, de este modo, un uso total y temprano de la cultura y su tecnología. Pero la construcción de los requisitos previos presenta dificultades. Por una parte, los pasos de la instrucción deben ajustarse a las tendencias de desarrollo propias del niño. Además, el alumno debe alcanzar la independencia al final de la secuencia, en lugar de volverse eternamente dependiente de la instrucción externa. Sin embargo, por todo esto, una vez adquirida la habilidad, debe mantenerse vivo el interés por el aprendizaje ulterior y por una mayor explotación de las habilidades adquiridas. Cómo se hace para que los pasos de la pedagogía coincidan con las capacidades en desarrollo, para instruir sin que el alumno se vuelva dependiente, para hacer todo esto manteniendo vivo el interés por el aprendizaje futuro: todas estas cuestiones son complicadas y no tienen una respuesta sencilla" (Bruner, 1987;134).

interrogantes posibles; construir muchas respuestas que se ajustan a lo que entendemos como adecuado para la pregunta que nos hemos planteado; imaginar otras posibilidades de acuerdo a lo que conocemos de la problemática histórica. Si no lo creemos así, simplemente echemos un vistazo a la historiografía de cualquier período de la historia de México. Lo primero que constatamos es que no se han descubierto baúles llenos de documentos nuevos o cartas personales, de los que han sido considerados como sujetos históricos y, sin embargo, los libros de Historia se multiplican, lo cual se debe básicamente a que los historiadores hacen “nuevas” preguntas frente a los documentos y las interpretaciones que se han hecho sobre un determinado problema histórico.

El objetivo educativo que debe privilegiar el currículum escolar de educación básica es que los alumnos se aproximen a los conceptos abstractos de forma práctica, de la manera en que avanza cotidianamente el conocimiento. De manera intuitiva, cualquier alumno puede asimilar los conceptos más complejos -como lo señala Ausubel-. Es por ello que se plantea que no hay necesidad de enfrentar a los alumnos de educación primaria a interpretaciones complejas y abstractas que se encuentran cohesionadas por conceptos y categorías. Evidentemente estos estudios históricos tienen un sentido y un interés específico y su configuración da respuesta a planteamientos hechos desde otros niveles cognitivos. Lo importante es que la escritura de la Historia, que va dirigida al escolar de estos niveles educativos, haga inteligible la experiencia humana mediante la explicación que contemple una perspectiva de totalidad, configurada en una narrativa histórica. Cualquiera de las dos interpretaciones, ya sea la conceptual o la que habla más en concreto de las acciones humanas, tratan de hacer inteligible el pasado.

No se trata de hacer de los alumnos de educación básica consumidores en pequeño de la Historia especializada, sino que la Historia a la que se enfrenten problematice de manera diferente la realidad y les ayude a caminar por las rutas

del razonamiento, inferencias, hipótesis, conjeturas, imaginación creativa e incluso las intuiciones, por las que camina el trabajo del historiador. Se trata de potenciar las habilidades del historiador en el alumno, lo que significa "penetrar" en la estructura lógica del conocimiento histórico.

La explicación histórica involucra necesariamente conceptos que dan fuerza a la interpretación hecha por el historiador. Por ello, trabajar con una problemática histórica conlleva, abordar ciertos conceptos para arribar a la comprensión de lo que plantea el texto. Para los alumnos de educación básica es indispensable que se plante la comprensión de los conceptos que centran la problemática a trabajar. Los conceptos pueden trabajarse de forma binaria, accesibles a su capacidad cognitiva (libertad-sujeción, dependencia-independencia, etcétera), de tal manera que permitan trascender lo factual y avanzar hacia ideas más abstractas, que les ayuden a elaborar conceptos más específicos (históricos) como por ejemplo "libertad de las colonias españolas"; "resquebrajamiento de la Corona española", etcétera. El concepto simple y cotidiano permitirá arribar a los enunciados de la escritura de la Historia. Así como el historiador interpreta e impone una teoría, en función de la cual establece las correlaciones y las interacciones objetivas de la interpretación, en el alumno se tiene que estimular la comprensión de conceptos y la elaboración de hipótesis que le planteen problemas, que reúnan el dato o información y establezca sus relaciones.¹⁰⁰

La enseñanza de la Historia debe apuntar a que el alumno "construya" algunas suposiciones o hipótesis (los límites a la imaginación creativa están en la propia información histórica), que expliquen los problemas a trabajar en clase. En la medida que "construya" podrá compartir con las "otras" nuevas

¹⁰⁰ Paul Veyne plantea que el historiador debe ante todo reconstruir el pasado y para lograr esta reconstrucción utiliza la misma lógica que las ciencias "porque la lógica no es una cosa muy variada. En su reconstrucción de la verdad el historiador se somete a las mismas normas que los sabios: en sus inferencias, en la búsqueda de las causas obedece a las mismas leyes generales del pensamiento físico" (p. 140).

experiencias y ello fructificara en un mejor aprendizaje para él. Delia Lerner (1998) precisa que lo importante es favorecer la discusión de los problemas que se han formulado, crear situaciones donde se confronten las hipótesis elaboradas por los alumnos; discutir los matices que cada uno de ellos da a la información histórica, en pocas palabras, que se favorezca la colaboración intelectual entre los alumnos para que efectivamente, construyan su conocimiento.

El trabajo del historiador tiene mucho de conocimiento "intuitivo", imaginación "creativa", interpretación; si esto lo traducimos a un lenguaje común, diríamos que en la Historia hay mucho de interpretación del historiador para comprobar las hipótesis que se formuló en un primer momento. Por ello, en el ámbito escolar la interpretación debería ser una condición fundamental en la enseñanza de la historia.

Hay que aceptar que puede haber ciertos "riesgos" si no hay una buena conducción por parte del profesor, ya que el alumno puede "jugar" con la información hasta donde se le de la gana. Gran parte de la responsabilidad de este tipo de propuesta recae en la competencia del profesor para guiar al alumno sobre el tema de interés o problema que se haya establecido.

La meta a alcanzar en la enseñanza de esta asignatura es "el planteamiento de preguntas o problemas", a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares, también el de proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es

promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (Cfr. Lerner en Castorina, 1988, p.98).

Un criterio esencial para organizar los contenidos históricos, es que sean abiertos, es decir no limitados por el hilo conductor del tiempo cronológico. Más que nunca hay que "plantear los problemas de la Historia, ofrecer una historia no automática, sino problemática. Y más que nunca, los problemas de una historia para el tiempo presente, para permitir vivir y comprender <<en un mundo de inestabilidad definitiva" (Le Goff, Chartier, Revel, 1988, p.271).

Hay que pugnar por una Historia-problema, abierta a nuevas interrogantes y respuestas, que encauce el interés del alumno, que vaya más allá de los acontecimientos y logre hacerse preguntas con la información histórica. Como gusta decir a los psicólogos, hay que llevar al "*desajuste óptimo* que consiste en situar la acción didáctica en una zona donde los contenidos o tareas presentadas a los alumnos, propicien desequilibrios manejables de acuerdo con sus posibilidades de comprensión. La intención es crear situaciones en las que los conflictos cognitivos desemboquen en perturbaciones que los alumnos puedan reconocer y tematizar, buscando equilibrios de orden superior(...) en cualquier contenido curricular" (Díaz Barriga en Coll 1999c).

Trabajar el conocimiento histórico mediante contenidos temáticos permite adentrarse con mayor agudeza a la materia de la Historia; a los "hechos históricos" y más concretamente a los acontecimientos que dan origen a las diversas interpretaciones. Con ello, hay posibilidad de que el alumno tenga mejor manejo de la información de un tema o período determinado y, a partir de ésta, pueda contextualizar o darle significado al hecho, dentro de una comprensión global. Como se ha señalado en este trabajo, el estudio de la sociedad es fundamentalmente un trabajo crítico y reflexivo, lo que nos lleva a plantear que el niño en la escuela primaria tiene que empezar el difícil proceso del análisis histórico, aunque no mediante la vía de la historia explicativa llena

de conceptos, ni mucho menos por la ya conocida historia factual-descriptiva o de vidas heroicas ejemplares, sino a partir de problemáticas que le sean accesibles, expresadas en contenidos muy concretos, para que con estas pueda desplegar actividades pedagógicas acordes con sus capacidades cognitivas, que lo enfrenten a situaciones-problema.

Lo que se propone en este apartado es crear condiciones que posibiliten la construcción del conocimiento histórico, es decir, que se creen situaciones didácticas, ya sea a partir de un problema real o de un problema creado ficticiamente, ligado a la formulación de interrogantes. Estas interrogantes tienen que ser vitales en la elaboración del alumno. Una actividad que resulta pertinente a estos planteamientos, es la famosa "valija perdida" propuesta por el proyecto "*Historia 13-16*".

De acuerdo con esta actividad la habilidad que requiere el alumno para establecer situaciones problema no significa necesariamente que todo lo haga a través de preguntas muy formales, sino que se genere una "idea" de quién era, por ejemplo, un determinado personaje mediante el cuestionamiento de las fuentes encontradas. De acuerdo a los estudios de la psicología cognitiva, se sabe que el aprendizaje en la Historia y en las Ciencias Sociales no tiene un camino unívoco, ni tampoco se puede precisar con exactitud el "resultado", ni el conocimiento al que puede arribar el alumno, todo depende del cúmulo de experiencias que posea. Puede crear situaciones fantasiosas, o bien puede también establecer conexiones lógicas para llegar a relacionar ciertos hechos y elaborar sus representaciones explicativas, con soluciones alternativas, que no necesariamente son las lógicas esperadas.¹⁰¹

¹⁰¹ En la estrategia de resolución de problemas se intentó generalizar las ya identificadas a partir de la obra de Piaget, en el pensamiento aplicado a las ciencias de la naturaleza (...) pronto se comprobó que las ciencias sociales tienen parámetros propios. Sus problemas son poco estructurados porque se caracterizan no sólo por la escasa definición de las condiciones iniciales del problema, sino también por la ausencia de una solución "correcta" comúnmente aceptada" (Cfr. Díaz, B. A, en Coll, 1999,p.129).

En una clase de historia de orientación constructivista, en la cual la maestra explica algunas características del gobierno inglés en el siglo XVII y la formación de las colonias inglesas en América se dice lo siguiente; “cuando se habla de cómo los ingleses diseñan esta colonia para establecer una frontera que limite con Florida, a Emilio le brillan los ojos. Escucha la promesa de los refugiados de convertirse en defensores de los territorios ingleses en contra de la expansión española: Emilio une sus ideas al espacio que ha ido dibujando en su pequeño mapa (...) Entonces pregunta: ¿Entonces Florida era de España? La maestra confirma su explicación. Continúa Emilio con el hilo de su pensamiento y vuelve a preguntar: ¿Entonces los cubanos que salieron de Cuba en la época de la Revolución serían nuestros?” (Garduño, en *Entre maestr@s*, p. 20). En este ejemplo, se puede apreciar nítidamente que Emilio realiza un intrincado ejercicio para entender la relación entre la Florida española, la Revolución Cubana y el Miami actual, y sus cuestionamientos van más allá de lo que la maestra esperaba.¹⁰²

En pocas palabras, el meollo del asunto es que más que responder a una pregunta hay que plantearla. Precisamente lo que da sentido a la producción de esta ciencia es la elaboración del conjunto de hipótesis que van a guiar la investigación y la construcción de la interpretación del historiador. La enseñanza de esta asignatura, desde los niveles básicos hasta los universitarios, deberá tener en cuenta los procesos de investigación-interpretación, más que la explicación solemne de la “verdad absoluta”, que es como se presenta la Historia en el libro de texto de nivel básico.

¹⁰² Este ejemplo fue tomado de una clase de Historia de la Escuela Activa Paidós dirigida por la doctora Teresa Garduño, presentado en el artículo “¿Y entonces, hacia dónde viajaron los cubanos?” De la revista *Entre maestros, México*, 2001. Ella señala lo siguiente; “Observando esta deliciosa escena escolar, encontramos cómo los niños establecen relaciones, encuentran antecedentes y consecuencias. Ordenan hechos, los articulan con su referente temporal (las fechas) que les dan un apellido para ubicarse en una tira temporal(...) Creemos que Emilio ha ido mucho más lejos. Sus acciones sobre los mapas construidos en colectivo, los comentarios de los compañeros, la sucesión de las fechas y fenómenos lo lleva a interiorizar esta categoría infralógica tan compleja que le va a permitir construir una noción de la historia mucho más integrada y reflexiva” (pp. 20-21).

Por ello, se propone que la inserción de la asignatura histórica en el currículum ponga el énfasis en el proceso de resolución de problemas o de los porqués planteados por la ciencia histórica y no sea enseñada como una ciencia concluida o de respuesta única.

En este sentido, Bruner hace una serie de sugerencias. La primera podría incluso merecer el nivel de principio. Dice así "El arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras". Y tendría que añadir "El arte de cultivar tales preguntas, de mantener las buenas preguntas vivas, es tan importantes como cualquiera de los otros dos". Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten verdades obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención" (1997, p.145). De hecho, en el caso de la enseñanza de la historia, el material destinado para los alumnos del nivel básico tendría que ser un material que generara preguntas y no que indujera la búsqueda de una respuesta en el texto escolar.

"Una conjetura es producto de algo que ya se sabe, no se conjetura de la nada sino que la hipótesis o conjetura se deriva de la información y del cómo se interroga a esta información, así la conjetura nos permite ir más allá de lo que ya se sabe. Ese ir <<más allá>> es lo que nos conduce a la naturaleza del conocimiento histórico. "Uno de los grandes triunfos del aprendizaje (y de la enseñanza) es organizar las cosas que tienen en la cabeza de tal manera que te permita conocer más de lo que <<deberías>>. Y esto requiere reflexionar, cavilar sobre qué es lo sabes" (Bruner,1997, p.146). El enemigo de pensamiento histórico es precisamente pretender enseñar la Historia como imágenes cronológicas que se suceden una tras otra, donde no hay reflexión sólo memoria. Y esta reflexión tiende necesariamente a expresarse en un modo narrativo, pero no se puede explicar algo que no se comprende, la cuestión es enseñar menos contenidos cronológicos y profundizar más en problemáticas, en este sentido "menos, significa más".

5.3.2.- La imaginación y su poder en la enseñanza

La imaginación de los niños es la herramienta de aprendizaje más potente y enérgica (Egan,1994). Esta afirmación es en sí misma una fuerte crítica a la educación tradicional y a muchos de los supuestos educativos progresistas que hoy subyacen al diseño curricular. Es el reconocimiento de esta habilidad cognitiva en la maduración y desarrollo cognitivo de los alumnos.

Todos los que hemos pasado por la escuela sabemos (porque lo hemos vivido) que la imaginación **no** es un ingrediente importante de la enseñanza escolar, esta se encuentra fuera de los objetivos, metas, fines y evaluación del currículum escolar, seguramente la encontramos en los treinta minutos del recreo, cuando se pasea gloriosa y feliz por el patio dejando correr en los pasillos la magia de miles de personajes de ficción o historias con personajes reales pero en situaciones aparentemente "no reales". Al sonar el timbrado que anuncia el fin del recreo, hay que dejarla fuera del salón, so pena de ser castigado porque al maestro le puede parecer que el niño(a) está distraído y esa distracción no le permitirá toda su atención para "llenarlo" de los conocimientos escolares.

Después del recreo, "toca" la clase de historia y hay que aprovechar esos cuarenta minutos para avanzar rápidamente en el tema, "al mal paso darle prisa", piensa la joven maestra, al mismo tiempo que reprende a Diego por estar distraído con su mirada fija en el "infinito y más allá", como dice el personaje de ficción de la película infantil *Toy story*.

En el libro *Reflexiones saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, encontramos la siguiente observación de clase que

ilustra nítidamente como se desarrolla en términos generales una clase de historia.¹⁰³

La maestra solicita a los niños saquen el libro de historia

M. Levanten la mano los que ya terminaron de transcribir las fechas que aparecen en el libro. Yo sé que ninguno las ha acabado porque son muchas.

(El ejercicio consiste en copiar en el cuaderno las fechas que aparecen en la parte inferior del libro Lecciones de historia.

Al término de la actividad la maestra pregunta a los niños acerca de lo que les llamó la atención y en que año sucedió.

M. Para darnos una idea, de todo lo que han recabado, ¿qué es lo que más les ha llamado la atención ?

A. A mí me llamó la atención lo del maíz.

M. ¿ En que fecha?

A. Es antes de cristo, cuando cosechaban maíz, frijol.

M. ¿ De dónde sacaste la información?

La maestra se acerca al niño y abre el libro para verificar el dato referido.

M. Lo que más le llamó la atención a Oscar, fue el surgimiento de la agricultura en el año 5,000 antes de Cristo. Cuando el hombre se da cuenta del fenómeno natural, cuando la planta germina y crece con la ayuda de los fenómenos naturales que lo rodean. Ya vimos la línea del tiempo, y ya sabemos que se manejan dos tiempos ¿verdad?, antes de Cristo y....

A. Después de Cristo.

M. A ver, ¿ que otra cosa les llama la atención?

A. A mí me llamó la atención de 1550 a 1809, lo de los virreyes.

M. A ti te llamó la atención lo que pasa en la Nueva España.

¿ Por qué en la Nueva España se nombraron virreyes ?

otra niña señala que en el año 400 había una máscara de oro en Monte Albán.

M. Qué cultura floreció en Monte Albán.

Si analizamos esta clase de historia, encontramos que no se genera en el alumno ningún interés sobre el tema que se pretende “enseñar”. A pesar de

¹⁰³ Transcripción de clase tomada de Prieto Ana María y Salazar Remedios, “Para enseñar historia primero hay que entenderla, quererla” sobre el trabajo docente de la maestra de primaria Lourdes Gutiérrez en Tlaseca Marta (coord), *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, 1997, p.80.

que la maestra puede tener ciertas inquietudes para mejorar su docencia (como lo muestra el artículo del cual se extrajo la transcripción de clase), estas no se reflejan, dado que sigue manejando la idea de que la Historia es información fáctica que hay que memorizar. Tampoco incentiva el desarrollo de la habilidad que permita cierta ubicación temporal o simplemente cronológica del tema estudiado. Y por supuesto, no estimula la imaginación como medio fundamental para lograr que el alumno estructure la información y la incorpore a sus esquemas mentales. La señora imaginación brilla por su ausencia, es claro que ha sido marginada, al igual que el hada que no es invitada al bautizo de *Blanca nieves*.

A diferencia de los métodos de razonamiento lógico como la experimentación y la deducción, que siempre son los invitados de honor en el común de los salones de clase y en los planes escolares, la imaginación no está presente en el trabajo cotidiano y evaluación escolar, dado que es difícil encontrar el camino para estimular esta *actividad intelectual* y utilizarla en el proceso de aprendizaje y en la calificación del alumno. Lo más fácil es envasarla y de vez en cuando sacarla para cuando no haya qué calificar, ni evaluar, ni medir rendimientos de aprendizaje; la gran pasión y habilidad de los niños (crearse historias que den cuenta de realidades no objetivas) no forma parte de su programa de estudios.

Como ya se ha señalado en otros apartados de este trabajo, la imaginación es parte inherente a la escritura de la Historia, sin ella, no hay Historia. Es mediante la imaginación que el historiador "construye" las imágenes o representaciones de la realidad, su ausencia, presenta a los acontecimientos históricos desarticulados. La Historia es creada con imaginación y a su vez las historias nutren a la imaginación, es un proceso que se complementa y nos permite saber que existimos, y ese "saber que existimos" es la base de la actividad cognitiva humana.

El historiador Fernando Escalante, en un ensayo sobre las travesías de los primeros conquistadores, nos habla de las acciones del conquistador Lope de Aguirre, cuyas acciones, de acuerdo a las fuentes históricas, rayaban en la locura y eran de una ferocidad increíble para lograr su ambición de fama inmortal. Escalante precisa que esa locura era una forma de pensar muy común en esa época y en ese lugar. "De modo que si Aguirre creyó en El Dorado, no hacía más que pensar como todos los demás ; tenía lo que llamamos sentido común. Si aquel paraíso existía, no había razón para dejar de buscarlo" (Escalante, 1994, p.39). Para que el historiador no escriba anacronismos, tiene necesariamente que "comprender" ese momento de la historia, y para ello tuvo que utilizar *la actividad intelectual imaginativa*. Como él mismo afirma, "ni los datos ni las razones nos acercan más a aquellos personajes, ni nos hacen más accesibles su historia. Sabemos, aun sin explicarlo que en su aventura hay algo nuestro, algo que habla de nuestros entusiasmos y nuestras decepciones; pero eso sólo puede descubrirlo la imaginación (ibid, p. 40), en la medida que la imaginación permite formarnos una idea, una representación histórica. Hay pues, una "realidad imaginada" por el historiador, que no imaginaria, una realidad re-configurada.

La imaginación no sólo es vital en la literatura o en la religión, sino en ciencias como la física o las matemáticas (cómo nos explicamos entonces, la teoría del caos y los fractales). La imaginación es una actividad creadora que se nutre de lo que contiene el mundo. "La teoría de los modelos teóricos en la ciencia contemporánea, la lógica simbólica, las concepciones del mundo en la filosofía, atestiguan sobre las múltiples maneras en que colabora la imaginación en estas funciones cognoscitivas. Es que lo imaginario no es necesariamente contrapuesto a lo real. El físico que imagina el modelo del átomo apunta a algo realmente existente, aunque inaccesible a la percepción directa,¹⁰⁴ el historiador

¹⁰⁴ Newton tuvo que pensar de manera totalmente diferente las ideas de reposo y movimiento, pero para ello tuvo que ir más allá de la percepción inmediata e imaginar fuerzas actuando allí donde sus efectos no son perceptibles sino sólo inferibles a partir de su resistencia al movimiento. "Newton no llegó a este modelo gracias a un proceso de tipo perceptivo sino imaginativo, que

que trata de reconstruir en la imaginación los hechos del pasado tal como realmente acontecieron; el filósofo que concibe una visión del mundo, no la obtienen de la experiencia sensible, sino que proyecta una intuición imaginaria dentro de la cual la experiencia se ordena" (Kogan,1986, p.9). No en vano, se puede afirmar que la imaginación es producto de la capacidad organizadora y de ver más allá de lo que presenta la realidad; "los fieles devotos que en el siglo XVII penetraban en la catedral de pisa no veían más que las lámparas balanceándose donde Galileo vio péndulos sujetos a las leyes de una nueva mecánica. Galileo poseía cierta dosis de locura necesaria para cambiar la realidad" (Moreno,1988, p.15).

La historia tiene cierto aroma a literatura, en ella hay trama e imaginación. El historiador debe hacer una reconstrucción imaginativa de lo que sucedió, debe animar lo que está muerto en los documentos haciendo inteligible las acciones humanas en el trabajo del historiador. El conocimiento histórico no se produce en los archivos como defendían los positivistas, sino en la forma en que se cuestiona y configura la realidad mediante la imaginación creativa. Le Goff (1977) afirma que la capacidad de imaginar vuelve concreto el pasado. Si la actividad del historiador se limitara sólo describir el pasado sería una acción vana, sin sentido, pero precisamente porque este científico ve el pasado como parte de la reconstrucción del presente es que puede ver hacia el futuro.

Desde diversos horizontes culturales, historiadores como Miguel León-Portilla, Jacques Le Goff, Curtis, y filósofos de la historia como Collingwood, Walsh, o hermeneutas como Paul Ricoeur, sostienen la importancia de la imaginación en la Historia. Si, en la construcción del conocimiento histórico la imaginación es un ingrediente indispensable, la pregunta obligada es.¹⁰⁵ ¿Por

repasa toda la percepción; sin embargo parece también evidente que para llegar a ello necesitó el concurso de operaciones lógicas, sin las cuales hubiera permanecido anclado en los datos perceptivos" (Moreno,1988, p.47).

¹⁰⁵ "Pero yo sigo convencido de la guía más segura hacia el pasado no es el Método, que incluye la fe monástica y monística en la formación de los modelos, a la que se aferran algunos historiadores y la mayoría de los expertos en ciencias sociales, con una inflexibilidad o una ferocidad que a

qué es desechada en la enseñanza, aun reconociendo su importancia en el proceso educativo? Esta negación anula la naturaleza misma del conocimiento histórico, ya que la imaginación es una de las habilidades necesarias en la construcción del discurso histórico.

El rechazo de la imaginación como una actividad intelectual en enseñanza de la Historia, está relacionado -en un primer momento- a la concepción de la pedagogía tradicional, pues entendía que se enseña cuando se descubren las conexiones causales y se logran resultados previstos; también a la historiografía positivista, que creía poder excluir toda imaginación y toda presencia del "trabajo" del historiador, situación que hacía fácil pensar que en esta ciencia sólo hay un conjunto de leyes que explican todas las variantes de la condición humana y por tanto hay verdades absolutas que no requieren de la actividad intelectual imaginativa. Así, el rechazo tanto a la imaginación como a la explicación narrativa en el diseño curricular de planes y programas para el nivel básico, está asociada a la idea de que la escuela debe priorizar el pensamiento lógico y principalmente la lógica matemática, dejando fuera esta habilidad cognitiva por considerarla de cierta manera perniciosa en la enseñanza científica. Una cita de la novela *El Principito* de Saint-Exupéry dice "Las personas mayores me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me interesara un poco más en la geografía, la historia y el cálculo y la gramática. Así fue como a la edad de seis años abandone una magnífica carrera de pintor" (citado en Vigostsky, 2001, p.8). Así es como muchos alumnos dejan fuera del aula escolar la habilidad de imaginar cercenando su capacidad creativa.

Con los aportes de la psicología cognitiva de Piaget se diseñaron propuestas educativas fundamentadas en sus trabajos de investigación. Uno de

menudo encubre alguna oculta inseguridad. Antes bien, es la imaginación la que me interesa con lo que quiero decir, entre otras cosas indefendibles, cierta sensibilidad a los matices, remolinos extravagancias, sombras y rarezas del pasado. La imaginación en todo su esplendor debe mover al historiador a probar diferentes técnicas y aun diferentes sistemas, así como el alpinista consumado aprende a enfrentarse a diferentes clases de rocas y hielos" (Curtis, 1986;293).

los principios piagetanos con mayor difusión es el planteamiento del pensamiento de lo concreto a lo abstracto. Se dice ordinariamente que la manipulación activa de los alumnos sobre objetos concretos debe preceder al aprendizaje simbólico o abstracto, dicho de otra manera, el niño utiliza antes y con mayor facilidad los términos más concretos y poco a poco va superando la dificultad con los términos abstractos.¹⁰⁶

Bajo este principio, se diseñó un currículum para la Historia y las Ciencias sociales que empezara "con los conocimientos y las experiencias habituales y avanzar poco a poco hacia la introducción de nuevos materiales."¹⁰⁷ Es decir, se empezó con las experiencias concretas presentes del niño, ocupándonos después de la familia, de la comunidad y avanzando en forma

¹⁰⁶ A este respecto, Egan precisa que, "la influyente preocupación de Piaget por el pensamiento lógico matemático del niño ha incidido en un área en donde las diferencias con el adulto son muy pronunciadas. La mayor influencia de la obra de Piaget en la educación ha sido, por sorprendente que parezca, de corte restrictivo. Es decir, en la educación, la mayor parte de las inferencias extraídas de su teoría del aprendizaje y desarrollo se refieren a lo que el niño no puede hacer".(Egan, 1994;36) "Las nociones claves de Piaget son más bien las de acomodación y asimilación. La acomodación es una función del organismo y del psiquismo por la cual se adapta al ambiente. En la asimilación, por el contrario, se asimila el objeto integrándolo por medio del psiquismo de manera tal que pierde sus cualidades propias y toma cierta cualidades del sujeto. En la acomodación la función simbólica es pasiva e imitativa, en la asimilación es activa y creadora. De la acomodación preceden las imágenes; es cuando los significantes nacen de la imitación de los objetos; de la asimilación surge lo que nosotros aportamos de nuestro interior a las cosas. La significación es dada por la asimilación ; es porque somos capaces de pensar cómo llegamos a pensar a comprender el significado de las palabras" (Kogan, 1986, p.30).

¹⁰⁷ Si el principio "de lo concreto a lo abstracto" fuera tan simple, el niño transitaría progresivamente -sin necesidad de la educación escolar- a los conocimientos abstractos. Por supuesto Piaget no hacía tal planteamiento, él afirmaba que la secuencia entre los estadios es esencial, sin embargo, hay que reconocer que los esquemas se van combinando entre sí a lo largo del desarrollo dando lugar a sucesiones de acciones cada vez más complejas. El psicólogo español Juan Delval (1997) al respecto precisa que "Se ha sostenido frecuentemente que el niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado. (...) Este modelo, que seguramente está inspirado en una concepción empirista de la adquisición de conocimientos según la cual el sujeto es pasivo y está sometido a la información exterior sin buscarla ni organizarla, (...) el niño conoce evidentemente su entorno más inmediato, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere con conocimientos indirectos y también con el conocimiento directo de cosas que están alejadas en el espacio, por ejemplo de otras ciudades que el niño visita. El niño tiene entonces que organizar estos distintos conocimientos de acuerdo con los elementos que se le suministran en la escuela y se produce entonces una interacción entre los próximo y lo remoto semejante a lo que Vygotsky analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Así pues, el conocimiento inmediato y directo es organizado y cobra un nuevo sentido gracias a los elementos más generales y abstractos , o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones" (p.310).

gradual hacia la sociedad y los dominios culturales del mundo. El hecho de que un niño de educación primaria enfrente un contenido escolar como la familia, la calle o el vecindario no garantiza que comprenda, por ejemplo, el papel que juega el policía en la sociedad y que sea parte de un sistema de gobierno. Puede acercarse a ciertas acciones que hace el policía, sin embargo, no necesariamente desarrollará habilidades que le permitan relacionar procesos más complejos, como lo hace la analogía (que implícitamente requiere a la imaginación) para acercarnos a la comprensión de conocimientos con cierta complejidad.¹⁰⁸

Si aceptamos como principio de fe -por cierto, un dogma paraliza la actividad creadora de conocimiento del hombre- que el aprendizaje de los niños progresa desde lo concreto a lo abstracto no podríamos entender el papel de la imaginación en el aprendizaje, ya que éste no opera de manera formal. Tomando como base ideas de Kieran Egan, vemos cómo los pequeños escolares utilizan, no sin cierta dificultad, conceptos abstractos -me refiero a conceptos abstractos-complejos-, de manera flexible y con cierta facilidad. Cuando un niño escucha el cuento de "La Cenicienta" y expresa su felicidad porque finalmente la jovencita se casa con el príncipe, está utilizando los conceptos de bien y mal para dar sentido a ese relato y cuando el niño dice "¡cuéntamelo otra vez!" denota que la historia es importante para él, que está encontrando en esa historia elementos que lo ubican en su "ahora", que le permiten establecer de alguna manera cierta "identidad" con esa historia y a su vez toca problemas afines que lo atraen emocionalmente (Heller,1986). Los relatos de ficción y la narrativa histórica, son discursos que comparten

¹⁰⁸ "El simpático cartero, por poner un ejemplo, constituye un buen símbolo del poder del Estado, pero para que un niño comprenda la naturaleza de semejante poder es preciso que dé muchos rodeos al concepto de poder, sea estatal o de otro tipo, y que sepa distinguir, pongamos por caso, lo que es el poder legalmente constituido de aquel que se ejerce por la fuerza. Creemos más oportuno buscar formas de despertar la curiosidad infantil mediante ejemplos particulares cuya pericia vital y cualidad humanas puedan apreciarse claramente, tanto si pertenece al entorno inmediato del niño como si proceden de un medio más remoto. Si conseguimos activar el deseo de poner orden en aquello que se estudia, nuestro esfuerzo dará el fruto apetecido" (Bruner, 1988, pp.187-188).

historicidad, imaginación, pero también formas literarias a través de las cuales se estructura su discurso.¹⁰⁹

Para los pequeños infantes, un cuento de hadas es algo que lo "amarra" a la realidad, por muy fantasioso que pueda parecerse la historia, ellos aprenden y recuerdan sus contenidos muy fácilmente. En el acto de narrar se identifican con ciertas acciones que pueden ser significativas para aprender de ellas. Por ejemplo, en una historia de "terror" generalmente se identifican con la acción del protagonista central, si fue valiente o cobarde. "Cada niño recupera espontáneamente este antiguo medio de expresión y depende de su forma para explicar las preocupaciones más profundas de su vida" (McEwan y Egan, 1998).

Cuando a un niño de 6 años se le pide que cree un final para un cuento que tiene cierta variedad de personajes, él reduce todos los personajes a dos papeles opuestos (tales como la madre buena y la hija mala), de modo que conserva una relación en conjunto, pero no así los detalles explícitos y los matices (Gardner, 1996). O bien cuando un niño de cinco años, que en su centro escolar es agredido por otro, nos narra la siguiente historia:

Adrián es un niño un poco flaquito y por eso también es un poco debilucho, pero una vez su papá lo entrenó y le compró unos guantes azules para boxear y se puso listo. Al otro día llegó a la escuela Adrián y le habló a Paco, entonces le dio unos guantones a Paco y se fue a su casa.

Evidentemente, ésta es la voz de un niño que es agredido y refleja su máxima preocupación, él está objetivando su realidad a través de la narración.

¹⁰⁹ También el discurso histórico es una invención, cuya materia prima es la realidad pasada que lo condiciona y restringe. A veces, los historiadores han creído que es posible representar con fidelidad el retrato de una época; pero hoy sabemos hasta qué extremo en la construcción del discurso histórico intervienen las mismas formas que gobiernan la escritura de ficción, las formas literarias a través de las cuales se estructura el discurso de la historia: figuras y recursos que son propios de la escritura narrativa, relacionada con la representación de la realidad; capaz de producir un cuerpo de enunciados científicos -y esto la hace diferente del relato literario- que permite establecer un conjunto de reglas destinadas a estimular la interpretación crítica de cuanto constituye su objeto de estudio" (Janer, 1994).

Nadie le había contado ese cuento, y sólo él pudo haberlo inventado, y si vemos con atención, hay también una reducción del problema a dos papeles opuestos.

Si analizamos la estructura de los cuentos de hadas y las narrativas hechas por los niños, observaremos que se articulan a partir de conceptos binarios abstractos que son familiares a su cotidianidad. "Para que los cuentos de hadas clásicos tengan sentido, los niños deben estar de algún modo familiarizados con los pares de conceptos seguridad/peligro, coraje/cobardía, esperanza/desesperación, etcétera. Desde luego, no hace falta que los niños sean capaces de formular o definir esos términos para que puedan manifestarlos. Los niños manifiestan constantemente estos conceptos binarios abstractos cuando dan sentido al mundo y a su experiencia propia (McEwan y Egan,1998, p.171).

En este sentido resulta relevante lo dicho por Georges Jean (1989) al asignarle a la imaginación una función relevante en el conocimiento y en el desarrollo de la humanidad. Para él, la imaginación no es la "maestra del error y de la falsedad", es ante todo una facultad necesaria para "ver más allá" de lo aparente y poder crear nuevas situaciones que abren las vías de una cultura personal y social, en donde la libertad de soñar no contradice la exigencia de pensar bien. El "hombre de Neandertal" pudo ver en un montón de piedras un instrumento que le ayudara a sobrevivir y dominar su medio ambiente.

La imaginación tiene un papel fundamental en la creación del conocimiento, y en la actividad intelectual para enfrentar tanto los problemas cotidianos como lo científico. En el conocimiento histórico la imaginación permite configurar el ser social e histórico, mediante la creación de narrativas en las cuales invariablemente surgen las acciones de otros sujetos sociales, cohesionadas por un argumento que demuestra la aprehensión de la realidad. Aún cuando existe un reconocimiento de la importancia de la imaginación entre

los historiadores y psicólogos, ésta no aparece en el currículo escolar, ya que subsiste la idea de que utilizar las narrativas o historias nos aleja de los objetivos de la enseñanza que aspira a desarrollar el pensamiento científico, crítico y reflexivo. Enseñar con historias, pese a lo difícil que pueda ser, se parece demasiado a un juego y a lo que normalmente hacen los niños; por ello, para algunos profesores y diseñadores educativos es muy complicado incluirlo en la currícula y en el salón de clases.

Por la importancia que reviste la imaginación en esta tesis, me permito transcribir una cita extensa de lo que dice Janer al respecto: "la capacidad de contar historias comienza durante los primeros años de vida. Narrar es para un niño de cuatro años un juego, con todo lo que de libertad e invención fantástica contiene el juego. También es un juego escuchar una historia. Mediante la narración obtienen algunos beneficios fundamentales: en primer lugar, explica las historias que imagina, en el interior de las cuales experimenta realidades ficticias y recorre paisajes inéditos; en segundo lugar, aprende a construir historias significativas, narraciones provistas de significado. Hoy sabemos que la manera de enmarcar la experiencia, si no queremos que se pierda más allá del recuerdo, es a través de una estructura narrativa. El niño aprende a utilizar algunos instrumentos narrativos con el fin de obtener aquello que quiere. Aprende sobre todo, a justificar la narración de los hechos con la intención de evitar la confrontación y el conflicto, a contar la historia bajo el prisma de la legitimidad y a relatarla con todas las circunstancias atenuantes" (Janer, 1994).

En este sentido se podría afirmar que contar historias es una forma natural para enseñar, del mismo modo como la imaginación es un medio natural del pensamiento y así como la fantasía es el medio intuitivo para jugar. ¿Pero por qué resulta tan difícil tomarlo en serio? ¹¹⁰

¹¹⁰ De acuerdo a Gardner (1996), cuando los niños entran a la escuela primaria poseen un conocimiento argumental de muchos conjuntos de acontecimientos que encuentran en el mundo sus gulones incluyen desde los eventos familiares más cotidianos, hasta las vacaciones, salida al museo, y otras incontables secuencias de acontecimientos- no sólo acontecimientos que han vivido

Se ha señalado que los planteamientos de la psicología genética influyen en el diseño curricular de educación primaria en los últimos años, por ejemplo en el tercer grado de la asignatura que antecede a la enseñanza de la Historia, el contenido es el siguiente: la historia personal; el pasado de la familia; los testimonios de historia personal y familiar; la medición del tiempo ; las cosas y la vida cambian con el tiempo, y así sucesivamente. El elemento organizador de esta asignatura es lo que se conoce como *de lo conocido a lo desconocido*, es decir, se supone que el aprendizaje de los niños progresa de forma gradual, de lo que el niño conoce como su "biografía personal" hacia afuera, de la experiencia presente hacia lo desconocido. Egan nos dice al respecto: "Si consideramos la educación de los niños en relación con el progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas disciplinarias, tiene sentido que invoquemos el principio de "lo conocido a lo desconocido". Nos llevará a comenzar por las experiencias actuales de los niños, trascendiéndolas poco a poco a través de líneas de desarrollo basadas en asociaciones de contenidos" (Egan,1994;27).

Aquí cabría preguntarse ¿cómo es que el niño logra apropiarse de una serie de informaciones que no tienen vinculación directa con lo que le es conocido? como, por ejemplo, las historias fantásticas que ellos se cuentan y de las que son personajes. Pongamos por caso la historia de una caricatura japonesa llamada Pokemon, en donde los personajes -animales fantásticos- evolucionan de diferentes formas y/o etapas. Los niños de primaria manejan el concepto evolución y lo comprenden, aunque no sean capaces de explicarlo

o presenciado, sino también tramas y personajes que han visto por la televisión, películas, libros, o narraciones populares. Esperan de la escuela, oír y leer ejemplos de estos guiones o variaciones de ellos, sin embargo no es así. En las currículas escolares de historia se encuentran una mezcla entre categorías, conceptos y hechos históricos. Acostumbrados a guiones que caracterizan <<los buenos/los malos>> una persecución y un final feliz, pueden encontrar árido el contenido escolar, ya que no pueden concretarlo o "materializarlo" en acciones concretas, a pesar, de esta no correspondencia entre el discurso en la escuela y el lenguaje de la calle. El lenguaje de la escuela es remoto respecto a la experiencia diaria, favorece términos y conceptos abstractos y comporta intercambios formulados entre maestro y alumno. Los significados suelen definirse de modo técnico y existe un considerable metalenguaje -hablar sobre lo que se habla- (Gardner,1996,p.139).

como concepto, pero sí lo pueden aplicar a otras situaciones. El niño que vea esa caricatura podrá explicar el proceso de *metamorfosis* o *mutación* de estos personajes, de animales a semi-humanos, o la forma en que han logrado *evolucionar* a otra etapa. Lo importante es que estos conceptos pueden utilizarse en situaciones de aprendizaje escolar o en su vida cotidiana. Vale la pena mencionar que de acuerdo al trabajo de H. Gardner, muchos de los adultos que han cursado estudios universitarios muestran cierta incapacidad para poner en práctica un conocimiento cuando se les plantea fuera de los esquemas en que comúnmente se le presentan.

En las historias que el niño escucha y en las que se inventa aprende a dar sentido al mundo en que vive y a todo tipo de conocimiento nuevo, si no fuera así, un niño de 6 años no podría decir nada sobre el espacio sideral y, sin embargo, en sus historias habla sobre cohetes espaciales, armas marcianas, vida extraterrestre y muchas otras cosas más. Aunque no pueda darnos una definición científica de espacio, ni pueda explicar el sistema solar, incluso no pueda explicarnos si el Distrito Federal está en México, él da significado a lo que cuenta en sus historias, es decir, crea su propio mundo en donde queda fijado el significado de los acontecimientos que narra. Para algunos estudiosos de esta problemática, la imaginación es una capacidad de reelaboración, Vygotski, "concibe la imaginación como la capacidad de realizar una función combinatoria que alguien ha definido en el sentido de síntesis. El hombre no sólo puede reproducir las imágenes que guarda en la memoria, sino que también es capaz de combinarlas y de producir otras nuevas basándose en aquéllas. Para Vygotski, quien llega a afirmar que la capacidad creadora equivale a esta habilidad de combinar los datos de la realidad observada, la función fundamental de la imaginación permanece en esa voluntad creadora, capaz de reelaborar, con elementos de la experiencia pasada, nuevos planteamientos y nuevas normas" (Vygotski¹¹¹ citado en Janer, 1989, p.13).

¹¹¹ Vygotski, *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, ed. Akal, 1982.

En la medida en que el niño pueda "encajar" acontecimientos que no son cercanos a su realidad o conocimientos nuevos en sus estructuras conceptuales está complejizando poco a poco su pensamiento abstracto si, en principio, en sus historias sólo hay personajes buenos-buenos y personajes malo-malos (es muy común escuchar a un niño preguntar frente a una serie de televisión, ¿quiénes son los buenos?), poco a poco incorpora las mediaciones entre ellos, por ejemplo que el malo no sea tan malo. Sutton-Smith señala al respecto: "Se supone que las estructuras gramaticales de las narrativas, (...) reflejan la memoria subyacente de los niños. Aquí se utiliza la complejidad de la capacidad de un niño para recordar un cuento como un medio de inferir la existencia de una capacidad de memoria para la estructura temporal. Se muestra que, con el transcurso del tiempo, los niños dominan segmentos cada vez más complejos de estructura narrativa, ya sea que se los puntúe en función de trama, sintaxis o evaluación del sentido del relato por el propio niño" (en McEwan, 1998:118).

Este proceso de aprender implica necesariamente la producción de mediaciones que requieren la creación imaginativa de cada niño, y esta producción imaginativa está en estrecha relación con lo que es significativo al niño. Seguramente, si a un niño entre ocho y diez años le reseñamos una serie de acontecimientos que hayan sucedido en el país, le dará perfectamente igual haberlos escuchado o no, sin embargo, si estos acontecimientos los "enmarcamos" en un contexto que problematice un conflicto, es probable que el niño encuentre más interés *en una narración que organiza y da significado a los acontecimientos*. Un acontecimiento no necesariamente es interesante en sí mismo -Juan se cayó-, es el narrador el que construye ese acontecimiento a partir de las significaciones y el contexto en que se producen. El acontecimiento histórico siempre se explica en referencia a un contexto.

Si somos minuciosos, encontraremos que explicaciones organizadas en torno a una trama o una conceptualización implican los mismos

acontecimientos: "los campesinos se levantaron en armas en contra de Díaz"; "Zapata luchó por tierra y libertad"; "Madero fue uno de los iniciadores de la Revolución mexicana"; lo que las hace diferente es el uso a profundidad de un determinado sistema conceptual y la problematización. Los acontecimientos que están ahí pueden ser o no interesantes, pero si tenemos una idea relevante a resaltar y ésta la enmarcamos e "imaginamos en un relato, las ideas se multiplican y crecen" (Paley en McEwan,1998;147). Lo que da sentido a una explicación histórica es la forma en que se problematice un conjunto de acontecimientos históricos, ya sean estos de corta o de larga duración. Por ejemplo, una narrativa histórica puede dar cuenta de los problemas del campo y los campesinos desde tiempos prehispánicos, pasando por el zapatismo revolucionario de 1910-1919, hasta llegar al movimiento indígena zapatista. O bien, la vida de un obrero y la ciudad en el contexto de modernización económica, ambas problemáticas pueden ser expresadas en narrativas significativas que desarrollen la imaginación y permitan ubicar el acontecimiento particular en un contexto socio-histórico.

Si queremos que los alumnos conecten lo desconocido con lo conocido, necesariamente tendremos que trabajar con la narrativa. Gracias a la forma narrativa (que a su vez es contenido) es que el alumno podrá recordar vividamente los detalles, pero sobre todo tendrá una comprensión del hecho que configura a la trama. Así que, la educación, de acuerdo a lo dicho por Bruner (1987), "debe de concentrarse más en lo desconocido y lo especulativo, utilizando lo conocido y lo establecido como base para extrapolar" (p.128). Esta extrapolación debe estar organizada en función de preguntas o problemas que en primer lugar el alumno pueda identificar y delinear la variedad de respuestas, el mismo Bruner señala que "la recompensa que uno encuentra, después de abrirse camino a través de lo conocido, consiste en hallarse ante conclusiones innovadoras desde otra perspectiva, formuladas desde otro ángulo" (p.129).

Ante las palabras mágicas de "había una vez", "cuando yo era chica", "el otro día", "hace mucho tiempo", etcétera, los niños se preparan para entrar en la historia, enfrentar los problemas de los personajes, escapar a sus peligros y descubrir lo desconocido. Pero, sobre todo, también están listos para prever lo que podría pasar, llenar las pausas y las ambigüedades con argumentos y personajes creados por ellos mismos. Como se dice Michel Ende en su novela *La historia interminable*: "El reino de Fantasía está en peligro y su emperatriz infantil mortalmente enferma. La salvación depende de Atreyu, un valiente guerrero de la tribu de los pieles verdes que emprende la búsqueda. Mil aventuras lo llevarán a otro niño, Bastián Baltasar Bux, que lee con apasionamiento en el desván de su colegio un libro de tapas color cobre. Bastián comprenderá que el libro que tiene en sus manos es fantasía y que fantasía es *La historia Interminable*."¹¹² El alumno de educación básica encuentra sus referentes en situaciones concretas o acciones de personas, sólo así puede echar andar la actividad intelectual de la imaginación y crear abstracciones. "La imaginación inventa mundos, acaso cada vez más próximos a la realidad última, pero sin jamás alcanzarla por ser su camino irremediabilmente asintótico" (Kogan, 1986, p.269).

La imaginación hace libre al hombre, porque le da posibilidad de trascender su ahí y su ahora, es el acicate para llegar a aquello que no se ve, a formular nuevas e inéditas interrogantes, a cambiar de ideas o, a crear nuevos modelos científicos. "Ella nos permite adentrarnos en el mundo de lo que todavía no es <<real>> para rescatarlo de allí y posibilitar que empiece a existir. La imaginación es el punto en que se entrecruzan las trayectorias del artista y el científico. El artista, mediante su obra, convierte en realidad lo imaginado, el científico, mediante la suya, convierte en imaginado lo real." (Moreno,1988,p.50),

¹¹² Ende Michael, *La historia interminable*, Madrid, ed. Alfaguara, 1985.

En el caso de la Historia, la imaginación vivifica de alguna manera los hechos que pasaron, los reanima y los vuelve a la vida, transporta ese pasado a la realidad de hoy. Esto es particularmente importante en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Los resultados no son los mismos si los recordamos, que si los recordamos imaginándolos.

La imaginación es eminentemente constructiva y creadora, "es el resultado de la reelaboración de la experiencia; son los datos de la experiencia lo que constituye el sustrato, porque no existe ninguna otra fuente para la imaginación más allá de la experiencia, ya que, mitos y leyendas, cuentos y sueños, no son más que la combinación de los elementos de siempre, sometidos a la transformación imaginativa de los hombres [...] sobre la base de la experiencia guardada se levanta el edificio de nuestras reinterpretaciones. De ahí se deriva el efecto pedagógico que nos somete a la ampliación de la experiencia del niño, si queremos proporcionarle una base lo bastante sólida para su actividad creadora" (Janer, 1989, p.15).

Como vemos, la imaginación no es la única habilidad que decide la producción de nuevo conocimiento, sin embargo, contribuye en gran medida a la que el alumno integre los datos o la información histórica a los esquemas que posee.

Así pues, una forma de vincular la imaginación con la realidad es la historia, ya que las experiencias de la humanidad (alejadas en tiempo y espacio) son recreadas por el hombre para comprenderlas. "Un hecho" no es nada, tiene que ser parte de una interpretación para que tenga significado, sólo mediante la actividad creadora de la imaginación, podrán aparecer interrogantes imprevistas o inéditas explicaciones; la imaginación nos permite ampliar nuestros horizontes.

Pero esta actividad creadora tiene en el lenguaje un poderoso sistema lubricante, hay entre pensamiento y lenguaje una inevitable interdependencia. Georges Jean ha precisado que la lengua configura la imaginación en la medida en que configura las formas de la irrealidad que se hallan en nuestra conciencia; en la medida en que permite inventar nuevas formas, estructuras inéditas, multiplicar los territorios que determinan el campo de la inteligencia humana. El lenguaje ha sido la materia gracias a la cual se ha expresado y se ha transmitido, a través de la Historia, buena parte de la creatividad de los hombres (Janer, 1989).

6.- LA FUNCIÓN DE LA NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN ¹¹³

La investigación hecha desde la psicología sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia ha establecido que el alumno preadolescente no posee ciertas operaciones lógicas inherentes a este conocimiento, como el manejo del tiempo histórico. También ha dicho que el alumno puede repetir información histórica o descripciones generalizadoras de los procesos históricos sin que haya comprendido el entramado conceptual que le da coherencia y en consecuencia no puede utilizar esta información y conocimiento en otros contextos. Aceptando estos planteamientos producto de la investigación, me parece que se ha incursionado poco en lo que **sí puede hacer** el alumno de educación básica frente al conocimiento histórico. En aras de perseguir sólo las operaciones lógicas, se han dejado de lado otras formas del conocimiento humano, tan válidas como el razonamiento lógico, como es la "acción interpretativa" -inherente a la explicación histórica-, que también puede ser un medio para desarrollar el pensamiento científico en el alumno. Sin embargo, parece no haber mucho convencimiento entre los que diseñan el currículo, que se puede "razonar científicamente" con un modo particular de construir la realidad. Frente a la realidad socio-histórica hay que actuar interpretativamente y una manera de hacerlo es a través del componente narrativo, que sin embargo se excluye en el currículo escolar y con ello se niega el modo de razonar de la Historia.

La narrativa en el conocimiento histórico ha sido subestimada por suponería una mera precisión estilística, más que una forma de comprensión e interpretación del mundo. En el afán por establecer el estatuto científico de la Historia, se abandonó lo narrativo de su explicación, escondiendo y relegando

¹¹³ Esta propuesta es tributaria de lo planteado tanto por Jerome Bruner en relación a que la enseñanza debe introducir a los procesos de trabajo de los científicos -en éste caso del historiador- al grupo de psicólogos como Gardner Howard, Stone Wiske, que trabajan el proyecto "educación para la comprensión" en el que precisan que lo aprendido en la escuela tiene que poder utilizarse en otros contextos, así como al trabajo de K. Egan que nos habla sobre la fantasía y la imaginación en la enseñanza; las referencias bibliográficas se encuentran en el último apartado de este trabajo.

todo parentesco con "la comprensión, interpretación, ficción, imaginación", así como todo aquello que le diera aires de narratividad, con el argumento de que la narración de particularidades no puede aspirar a ser ciencia, que el simple narrar no explica los "por qué" de los hechos históricos, habría que buscar causas, para no ser considerada una ciencia del espíritu o una mera ilusión del pensamiento. Así, la Historia aspiró al modelo de cientificidad dominante. Para bien de la narrativa, se experimentaron cambios en las Ciencias Sociales y en la Historia, incluso en la psicología se dio la llamada revolución cognitiva, que alejó al positivismo como forma de conocer e interpretar al mundo "acercándose a una postura más interpretativa: el significado pasó a ser el elemento central, cómo se interpretaba la palabra, que códigos regulaban el significado, en qué sentido la cultura misma podía tratarse como un "texto" que los participantes "leen" para su propia orientación" (Bruner, 1996, p.20).¹¹⁴

A la narrativa se había asociado el relato o la crónica de la historiografía positivista que generalmente habla *de lo que sucedió cronológicamente*, o bien, se le pensaba como una forma literaria que embellece los informes científicos, contando las anécdotas preliminares de los grandes descubrimientos, pero debía desaparecer al momento de pasar a la explicación científica (explicación que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio, en donde, por supuesto, no hay un narrador). La narración la escondían en los sótanos de la investigación dado que no ha sido "tocada" por la varita de la cientificidad que crea abstracciones y generalizaciones. Es obvio

¹¹⁴ Desde el siglo diecisiete, el ideal de cómo entender cualquier cosa es explicarla causalmente a través de una teoría, es decir, para que una proposición sea considerada científica tendría que cubrir el requisito de causalidad. El planteamiento científicista de la historia, implicaba una causalidad que podría ser planteada así: *x* sucedió porque se daban las condiciones *a, b, c*, entender los antes es la más espontánea de las explicaciones históricas o todo hecho es generado por hechos anteriores y distintos. Aunque hay que señalar que el problema de la causalidad en la historia no es tan simple como parece, plantea importantes problemas, dado que la causalidad no sólo es un <<chorizo o cadenas>> como lo señala el historiador Luis González, sino que la causalidad debe buscarse en múltiples factores que le pueden dar sentido a un fenómeno individual, en diferentes niveles, sin embargo este modelo de explicación, fue consagrado como el único camino hacia el entendimiento verdadero, y la aprehensión de la realidad.

señalar que no se le reconoce como "explicación" de la realidad, dado que no cumple el requisito de verificabilidad.¹¹⁵

Aun cuando lo narrativo en la comprensión del mundo y en la búsqueda de las leyes no ha sido aceptado, encontramos en la mayoría de los trabajos académicos o científicos a la narración en la explicación de los fenómenos y, con ello, un cuestionamiento de los paradigmas establecidos que sólo ven en las habilidades lógicas el camino hacia el conocimiento. Tal vez sea por ello que en los últimos años, las prácticas educativas han tenido cierto abordaje hermenéutico, apoyadas en concepciones de carácter comprensivo como el aristotélico, que precisa que la acción humana requiere sus propios términos de explicación e interpretación y que estos son irreductibles a los de la explicación de la física.

Sin duda, las ideas hasta aquí expresadas cuestionan los principios docentes más arraigados en la práctica y la estructura curricular de la enseñanza en la Historia, dado que intentan ir más allá del supuesto de que esta asignatura sólo enriquece "la cultura" del hombre. En cambio, propongo que la narrativa es una modalidad del pensamiento un tanto diferente al pensamiento causal o paradigmático, que se interesa por lo particular, que no sigue una lógica lineal, sino que puede tener un abordaje analógico o metafórico, con un ritmo o secuencia de eventos significativos que dan organización a la experiencia vivida, como lo muestra cualquier narración o configuración de la experiencia humana; por ejemplo, las pinturas rupestres, los mitos o incluso las pláticas de oficina sobre los problemas económicos de una nación, o bien, una explicación propiamente científica que se configure de

¹¹⁵ El eclipse de la narración como comprensión histórica, tema desarrollado en la primera parte de este trabajo, esta derivado desde dos perspectivas totalmente heterogéneas y desde diferentes ámbitos de competencia, de acuerdo a lo que señala Ricoeur; la primera de ellas apunta a eclipsar el acontecimiento como parte fundante de la escritura de la historia, posición asumida por la historiografía francesa de Annales y la segunda posición implica la desaparición de la narración en la escritura de la historia en aras de la búsqueda de la generalización, posición asumida por la corriente analítica de la filosofía inglesa, particularmente en la propuesta del modelo nomológico-deductivo formulada hace medio siglo por C.G. Hempel. En ninguna de las dos se acepta la presencia del narrador.

manera narrativa. Lo que se intenta precisar es que lo narrativo nos permite conocer y usar la amplia gama de sentidos de cada cultura y, a su vez, darnos cuenta que en el proceso de conocimiento, el pensamiento no actúa de manera unívoca sino que posee diferentes modalidades: el paradigmático y el narrativo.¹¹⁶

Al conocimiento histórico no se le puede encasillar fácilmente en ninguna de estas dos modalidades de pensamiento. Por un lado tiene mucho del pensamiento lógico-científico en la medida que procede mediante la creación de hipótesis que apuntan a crear "realidades posibles" y también realiza operaciones hermenéuticas para dotar de significado a la experiencia del hombre. Y aunque le importa la verdad ésta no se asemeja a la verdad de la ciencias físicas, ya que la verdad histórica (si es que existe) no es verificable ni observable, sino que descansa en las huellas dejadas por el pasado y en las experiencias de los otros. Su argumentación es lógica pero también tiene que ser verosímil y coherente como en el género literario. La Historia no tiene como fin último hacer generalizaciones a partir de contextos particulares (aunque sí hace uso de la generalización), su naturaleza epistemológica la lleva a comprender lo particular, así que el objetivo de comprender los acontecimientos humanos es sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana, como lo señalaría Bruner, y es precisamente ahí donde se centra la función epistemológica y cultural de la historia.

Por otro lado, a simple vista parecería que la explicación histórica corresponde a la modalidad de pensamiento narrativo que han propuesto tanto historiadores como psicólogos, quienes afirman que "hay que ponerse en los zapatos del otro" -llamada empatía histórica- o como afirma el psicólogo Bruner

¹¹⁶ Bruner distingue en su libro *Realidad mental y mundos posibles*, dos modalidades de pensamiento; el paradigmático y el narrativo: La modalidad paradigmática o lógica científica está asociada al sistema matemático, formal de descripción y explicación, el cual llega a ser abstracto debido a que está interesado en los aspectos conceptuales más universales o generales, mientras la modalidad narrativa está interesada en lo particular, y construye narrativas para darle significados a nuestra experiencia.

(1997), al señalar que en la modalidad narrativa lo constituyente de esta forma de pensamiento son los argumentos de la acción: la intención de los agentes o metas, las situaciones y los medios, todas ellas, condiciones que nos llevan a saber qué es lo que saben, piensan, sienten o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. (p.25) Como es evidente, en la "re-construcción" de los hechos históricos no es posible saber exactamente qué pensaba, sentía o deseaba, por poner un caso, Agustín de Iturbide (militar realista que durante la primera fase de la guerra de Independencia combatió a los insurgentes, luego se volvió el adalid del Plan de Iguala y abrió el camino a una independencia negociada que le daría el trono de México). Desde el momento que hay una recuperación histórica de su persona en la comprensión del proceso llamado "Independencia de México" se está interpretando desde una perspectiva temporal. En la ciencia histórica no se puede trabajar la realidad psíquica de los personajes como se haría en la obra de Shakespeare, cuando se da el desenlace trágico en la obra *Romeo y Julieta*. A lo que puede llegar el conocimiento histórico es a hacer algunas suposiciones o conjeturas acerca de las pretensiones de Agustín de Iturbide al ser el primer emperador de México. En la historia, no se puede suponer que este personaje, en algún momento de su vida, haya dicho a sí mismo que llegaría a ser emperador de la nueva nación mexicana, intención que evidentemente no es importante para la interpretación histórica, lo importante es que él fue uno de los actores políticos que consumaron la llamada "Independencia de México", como se le llamó a esos acontecimientos en un futuro.

De acuerdo con lo que sostienen los historiadores que filosofan sobre su materia, la Historia es un discurso construido de la misma manera que el literario, pero a diferencia de este, la Historia produce enunciados científicos que "configuran la realidad". Historiadores como Michel de Certeau, Jacques Rancier o Roger Chartier, han escrito cómo el conocimiento histórico se expresa de manera narrativa. O bien, las aportaciones desde la hermenéutica de Paul Ricoeur nos llevan a ver que hasta la Historia más estructural se

construye de manera narrativa. Con estos planteamientos no podemos dejar de precisar que el conocimiento histórico se fundamenta en "las operaciones específicas de la disciplina, construcción y tratamiento de los datos, producción de hipótesis, crítica y verificación de los resultados, validación de la adecuación entre el discurso cognitivo y su objeto. Incluso cuando escribe de forma *literaria*, el historiador no hace literatura, y ello a causa de su doble dependencia. Dependencia del archivo y, por lo tanto del paso del que este es huella [...], dependencia también respecto a los criterios de cientificismo y a las operaciones técnicas propias de su oficio" (Chartier, 1993,p3).

Estas características tan peculiares de la ciencia histórica, en la que se conjuga el pensamiento narrativo y el lógico, hacen de esta asignatura un "ideal" para desarrollar en el alumno el pensamiento científico, ya que la comprensión del pasado no es tributaria a la arqueología positivista, que profundiza sobre lo particular de un acontecimiento o, dicho de otro modo, no por saber más y más de los sentimientos y acciones de Iturbide -para volver al ejemplo anterior- se tendría más Historia. Lo importante para el conocimiento histórico es la valoración de esta nueva información a la luz de una interpretación. Podemos saber más en torno a este personaje, por ejemplo, que fue el incitador de la guerra de exterminio de los insurgentes, arrasando pueblos, fusilando personas sin juicio alguno, encarcelando mujeres por el hecho de ser parientes de insurrectos -información perfectamente documentada- o, los escándalos financieros en que se vio envuelto entre 1814 y 1816, ya que como jefe militar de la zona controlaba la vigilancia armada de los convoyes y comerciaba todo lo comerciable en bien de su persona.¹¹⁷ Lo substancial de esta información en el trabajo de investigación histórica es la comprobación de las hipótesis de trabajo situadas en una interpretación.

¹¹⁷ Paco Ignacio Taibo II en "La batalla por la historia" en periódico *La Jornada*, México, jueves 27 de septiembre del 2001.

En la Historia convive lo narrativo y lo paradigmático; los personajes y sus acciones, con las categorías y los conceptos; el tiempo histórico, con los límites que impone una trama; lo particular con lo universal, etcétera, formas de pensamiento que implican competencias y habilidades un tanto diferenciadas, necesarias de explicar en una propuesta de enseñanza.

En apartados anteriores se ha visto al pensamiento lógico en la enseñanza de la historia, ahora veamos el pensamiento narrativo. Este implica el desarrollo de habilidades cognitivas que no han sido consideradas por el currículo, y es precisamente la Historia, junto con la literatura, la que da oportunidad de desarrollar esta forma de pensamiento. En ese sentido, se plantea, que la enseñanza de la historia puede ser tan "difícil" o compleja como la enseñanza de las llamadas ciencias "duras"; pero esta dificultad no estriba en lo que actualmente se reseña en las diversas publicaciones que se han generado sobre esta problemática, sino en estimular una forma de aprender que implique el desarrollo de *competencias* propias del pensamiento histórico, es decir, estimular las conductas disciplinarias, como la investigación interpretativa de la cual se constituye la escritura de la historia.

Quizá no existen desacuerdos acerca de que la finalidad educativa de la historia, es que el alumno, además de manejar parte del conocimiento declarativo que marca el currículo escolar, sea capaz de utilizar las competencias disciplinarias del conocimiento histórico, es decir, que pueda reflexionar y re-crear la realidad en un contexto determinado. Así como el historiador tiene que "crear" una interpretación del problema histórico que esté trabajando y buscar las respuestas a sus ¿por qué?, el alumno tendría que estar capacitado para desarrollar esa competencia.

Lo anterior presupone que la enseñanza de la Historia en el currículo escolar debería implicar el mismo interés que las matemáticas o la física, de "la misma manera que se puede y debe enseñar el método que subyace a la

explicación en la ciencia con cuidado y rigor, así también se pueden enseñar los métodos interpretativos y narrativos de la historia, las ciencias sociales e incluso la literatura" (Bruner.1997 p.109), dado que la historia implica un modo de razonar científico, es necesario que el currículo escolar deje atrás la visión de que la Historia sólo sirve como instrumento ideológico o, en su defecto, como una materia de "entretenimiento informativo".

El gran reto que hoy tienen los historiadores y los maestros interesados en ayudar a resolver esta problemática es trascender la sola exposición de unos hechos muertos, o dejarse llevar por las modas educativas de "enseñar" los procedimientos empleados por los historiadores. Lo importante es llevar a los alumnos de manera gradual al cómo se construyen las representaciones sobre la realidad histórica. Al hacerlo así, el contenido histórico se desplaza desde la simple información fáctica a la representación de la realidad -de lo concreto a lo complejo y abstracto-, conjugando con ello la lógica del conocimiento histórico con los principios subyacentes de la estructura cognitiva del alumno. No hay que olvidar que un importante fundamento de la lógica consiste precisamente en observar y participar en el cómo se construye lo que se aprende.

Se trata, como ya se había señalado anteriormente, no sólo de conocer los hechos del pasado, sino de apropiarse de las formas que desarrollan el pensamiento histórico. De esta manera, poco a poco, el alumno puede apropiarse de la naturaleza del conocimiento histórico, al darse cuenta que la Historia no es solamente la "interpretación" desde el poder, generalmente presentada en los libros de texto, sino una representación de la realidad que nunca es definitiva; las nuevas experiencias (en la investigación del historiador, como en la discusión del salón de clases y en la vida misma) abren la posibilidad de nuevos horizontes en el conocimiento histórico, ya que, como representación de lo social, el alumno sólo se apropia de una parte de esa realidad.

Para lograr que el alumno utilice lo aprendido en la escuela y pueda aproximarse a la comprensión del mundo que le rodea, será necesario trabajar las prácticas del razonamiento histórico; plantear preguntas a las fuentes históricas; establecer analogías; hacer inferencias para formarse una imagen coherente del pasado; tejer hipótesis, aclarar las ideas; reflexionar sobre la realidad socio-histórica; interpretar la realidad y hacer inteligible este conocimiento mediante la narrativa. Sólo ello permitirá desentrañar la manera sistemática de pensar de la historia. Ricoeur precisa que comprender es captar conjuntamente las acciones de los hombres, sus intenciones y sus repercusiones, todas ellas reflejadas en un contexto social y expresadas en un *trama o narración* (1995). Así pues, en el proceso de aprendizaje de la Historia es importante que el alumno no sólo memorice, sino que genere sus propias hipótesis, que comparta el porqué llegó a determinadas afirmaciones con sus compañeros y con la maestra. La comunicación dialógica que establecemos con "los otros" es finalmente narrativa.¹¹⁸

6.1.- La narrativa, modo de razonar la historia

La historia como *grafía* o producto del conocimiento humano es antes que un acontecimiento fáctico una representación de la realidad que se configura de manera narrativa o, dicho de otra manera, la narrativa es la forma esencial de la historia, independientemente de la forma o el género. Ortega y Gasset hace énfasis en la función de la narrativa para dar significado a la

¹¹⁸ La psicología constructivista ha hecho hincapié en que el conocimiento no es producto del trabajo solitario y pasivo de un individuo, como lo proponía la tradición empírica sobre el "aprendizaje", y que la mente, como elemento activo en el conocimiento, persigue fines o aprendizajes determinados. No se aprende en la nada y para la nada, sino en función de un "algo". Por ello se afirma que la mente está orientada básicamente hacia la resolución de problemas específicos y crea sus propias formas de generar hipótesis en función de esos problemas. "Lo que "entra" en la mente es más una función de las hipótesis en funcionamiento que de lo que está bombardeando los sentidos (...más adelante señala que...) "la mente busca el diálogo y el discurso de otras mentes activas. Y es a través de este procesos dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro y sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no sólo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con Otros (Bruner: 1997;111).

realidad y dice "Cómo llamar a una operación intelectual por medio de la cual conseguimos descubrir , hacernos patente, averiguar lo que una cosa es, el ser de una cosa? Sin duda, razón. Pero es el caso que para averiguar el ser de aquella palabra no hemos ejecutado otra operación intelectual que la simplísima de narrar unos acontecimientos; como si dijésemos de contar un cuento bien que verídico. De donde se deduce inapelablemente que la narración es una forma de razón al lado y frente a la razón física, la razón matemática y la razón lógica" (Ortega y Gasset, 1979, p108).

Chartier precisa que la Historia no es -ni puede ser- la restitución del acontecimiento en sí, sino tan sólo una de sus representaciones. Es la representación de un orden específico que no es el de la ficción ni el de la novela, que tiene como fin el de preservar una forma de conocimiento del pasado determinada en cada presente, por ello la historia no se puede encajonar en la idea de verdad única o absoluta y tampoco se le puede limitar a una sola interpretación de los hechos históricos, sin embargo es un conocimiento que tiene que ser verificable y compartido (Chartier, en *Fractal*, 1996). En la medida en que la historia implica una diversidad de interpretaciones hechas desde diferentes horizontes culturales, su discurso no está constituido de verdades inmutables que se encuentren en algún lugar en espera de ser "descubiertas en el futuro"; son construcciones de un presente hacia un pasado.

Bajo el supuesto de que el conocimiento histórico no está hecho de verdades inmutables es que se plantea desarrollar en los alumnos de educación básica el matiz interpretativo de la Historia. Hay que enseñar y aprender a razonar históricamente, a razonar de manera histórica más que consumidores de historias que nos hablan de "verdades correctas" o de versiones partidistas que sólo justifican "los hechos correctos" para quien elabora ese discurso.¹¹⁹

¹¹⁹ Estimular el uso de actividades de aprendizaje, donde los alumnos conozcan los diferentes puntos de vista con respecto a un hecho histórico, no supone que construya una interpretación del

El problema de la historia como objeto de enseñanza no es que a los alumnos se les explique los grandes problemas de la historia de una manera más simplificada o que se le cuente un cuento, tampoco es que conozca las diversas posiciones políticas sobre un problema histórico, sino que el alumno comprenda lo que está recreando mediante una narrativa comprensiva, que presente un argumento lógico bien formulado -de acuerdo a la información histórica trabajada-, es decir que presente cierta coherencia de los hechos dentro de una trama y a su vez relato construido.¹²⁰

De este modo, las historias o representaciones de la realidad alternativas que elabore el alumno, no se alejan del pensamiento científico, ya que también nos dicen cómo o porqué sucedieron los hechos de determinada manera, -de alguna forma se aproximan al razonamiento específico del conocimiento histórico-. Una narrativa que tiende a realizar descripciones imaginativas pero incorrectas, en donde no se cuestiona la información histórica, ni busca elementos relevantes para encontrar la significación o referencias del proceso histórico estudiado, no expresa las competencias del razonamiento histórico.

Los psicólogos norteamericanos Boix y Gardner desarrollan una propuesta educativa llamada "*Enseñanza para la comprensión*",¹²¹ en la cual

problema, si se sigue manejando la idea de una historia única, ya que el alumno tendrá dos o tres versiones de esas "verdades correctas".

¹²⁰ Hay que aceptar que estas dos maneras de conocer (la pragmática y la narrativa) "tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son de naturaleza distinta, los dos pueden usarse como un medio para convencer a otros. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno, la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro, no se establece la verdad sino la verosimilitud. Se ha afirmado que uno es un perfeccionamiento o una abstracción del otro. Pero esto debe ser falso o verdadero tan sólo en la manera menos esclarecedora"; el uno es un argumento lógico bien formulado y el otro un relato bien construido. La palabra luego funciona de un modo diferente en la proposición lógica "si x, luego y" y en la frase de un relato "El rey murió y luego murió la reina". Con una se realiza una búsqueda de verdades universales, con la otra de conexiones probablemente particulares.

¹²¹ Es interesante mencionar cómo este grupo de investigadores conciben la comprensión, en la medida que este determina las acciones educativas a seguir en una propuesta. Para ellos la comprensión "es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la 'capacidad de diseño flexible' con énfasis

caracterizan algunas cualidades que deben desarrollar los alumnos en el aprendizaje de las diferentes ciencias. En relación al aprendizaje de la historia plantean que la *conducta disciplinaria* debe apuntar hacia la *investigación interpretativa*, lo que implica, por un lado, "reconstruir los motivos y la creencias de la gente (...) y, por el otro, reconstruir las instituciones, estructuras sociales y prácticas culturales en las cuales vivieron" (en Stone, 1999, p.233).

En su trabajo, estos autores precisan que en un primer momento el alumno no problematiza y se concreta a captar la información disponible en el mundo de manera intuitiva, lo que significa que hay una *comprensión ingenua* de los contenidos. Así, las narraciones tienden a ser incoherentes y egocéntricas. Una narración a este nivel imita al libro de texto e incorpora conceptos que regularmente el alumno no comprende.

A diferencia del primero, la *comprensión de aprendiz* -que es a la que se aspira con esta propuesta- se fundamenta en el modo de pensar y actuar disciplinario. Ello tendrá que iniciarse con el manejo de cierta información histórica que permita al alumno hacerse preguntas o conjeturas sobre un problema histórico específico, de tal manera que sea capaz de valorar la información que posee e iniciar la búsqueda de más información. Lo ideal sería que en esta búsqueda pueda distinguir entre la información detallada y las generalizaciones interpretativas. La narrativa del aprendiz tendría que incorporar los hechos particulares en un marco más amplio de la sociedad (como los diversos puntos de vista y la perspectiva cultural de la sociedad que se estudia). Por ejemplo, si se estudiara la industrialización, las narraciones sobre este proceso "van más allá de describir acontecimientos específicos (tales como huelgas, migraciones o políticas); las explican estructurando las

en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes o que F=MA. Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje, para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión" (Perkins, en Stone, 1999,p.70).

visiones del mundo de la gente y las motivaciones de su acciones (...) En la mayoría de los casos, la riqueza de estas explicaciones surge de tomar en cuenta perspectivas contrastantes del problema, por ejemplo la de los industriales y la de los obreros migrantes” (Stone,1999,p.218). En este nivel se puede entender que el conocimiento histórico es una construcción problematizadora de la realidad, que capta las continuidades y cambios a la largo del tiempo de un proceso histórico.

Como se puede apreciar, la competencias del modo de razonar de la Historia sólo pueden ser posibles en la medida en que buscan ir más allá del retrato simplificado de un momento histórico o de la crónica ideal como lo apunta Arturh Danto. Lo deseable es transitar hacia la “construcción” de problemas históricos en los que se consideren perspectivas múltiples sobre un acontecimiento, y de este modo lograr una visión más amplia y coherente de la realidad.

Si la Historia tuviera como única posibilidad la explicación nomológica sería muy difícil comprender en términos de “leyes” a la especificidad de cada situación histórica. Pongamos el siguiente problema: ¿por qué en un país rico en recursos naturales materiales y humanos, como México, tenemos que el 70% de nuestra población se encuentra en pobreza y pobreza extrema? Tal vez una respuesta desde el punto de vista de las políticas que dictan las grandes potencias económicas sería que México no ha cumplido cabalmente con las medidas que dictan los organismos financieros y que finalmente lo que pasa es congruente en una economía globalizada. Sin embargo esta respuesta dista mucho de hacer comprensible la realidad mexicana. Es necesario pasar a la especificidad que implica lo particular, lo cual puede abrir otras formas de conocer estas políticas económicas. Evidentemente no basta el camino científico de las leyes económicas para comprender la situación en la estamos, es necesario transitar por la comprensión de las narrativas que nos permiten organizar y sistematizar una interpretación de la realidad, presentarla de

manera coherente de tal manera que la narración comprensiva de este fenómeno abra el camino esclarecedor del conocimiento. En este sentido, la narrativa, expresión del conocimiento histórico, nos permite comprobar más claramente cómo confluyen las diversas formas del conocer humano. No hay que olvidar que la explicación científica y la comprensión hermenéutica son parte del conocimiento humano, como muy acertadamente lo ha dicho Bruner (1997), será por ello que en muchos discursos con aspiraciones a la científicidad la narratividad está presente.¹²²

Incluso para la comprensión de los fenómenos físicos, a veces es necesario la presencia de la narrativa como camino esclarecedor hacia las leyes científicas, en la medida que quien hace esa narrativa posee una perspectiva global del problema a explicar. Sólo el "experto" puede darnos pesquisas que induzcan a la comprensión de un fenómeno. Dicho de otro modo, una persona que no este lo suficientemente "formada" e informada sobre la materia que pretende enseñar, no podría "construir" una narrativa coherente y congruente con la realidad, por muy buen narrador que sea. Así, la enseñanza de "la física o la geografía, por ejemplo, serán más significativas si las contemplamos a través de las cualidades humanas de los descubridores o inventores del saber (Egan,1991,p.145).

Por ello es que se plantea que se puede dar sentido y coherencia a la realidad sin transitar exclusivamente por la explicación causal-nomológica. Aunque en el proceso interpretativo se ha hecho uso del pensamiento científico, ambas son caras de la misma moneda, lo cual no significa que en una de ellas se agote la interpretación o explicación de un fenómeno. Sin embargo, habría que precisar que la explicación histórica, para ser precisamente una

¹²² Para Michael De Certeau, "la narratividad se insinúa en el discurso letrado como su indicativo general (el título), como una de sus partes (análisis de "casos", "historias de vida" o de grupos , etcétera). Aparece una y otra vez. ¿ No habría que reconocer su legitimidad científica al suponer que en lugar de ser un residuo imposible de eliminarlo del discurso, la narratividad tiene una función necesaria, y que una teoría del relato es indisoluble de una teoría de las prácticas, como su condición al mismo tiempo que su producción? (1996,p.88).

“representación” que nos permita comprender la realidad, tiene que poseer una perspectiva de globalidad y un mínimo criterio de veracidad: “un texto no puede llamarse histórico si no se ciñe a ciertas pautas y algunos límites, los que le impone la realidad personal y social que se pretende recrear. De no hacerlo así el epíteto de histórico le saldría sobrando (...) la recreación de la época y el documento deben estar lo más apegados a la documentación que refleja la realidad que se pretenda narrar” (Rubial, 2000, p. 46). León Portilla precisa que el conocimiento histórico es parte de cómo la conciencia es capaz de integrar el tiempo que ya no existe y para lograr esta integración tienen que tomar en cuenta los vestigios que han quedado, así como lo escrito por otros, en otros tiempos, es decir que hay que percibir la conciencia del cambio. Por si esto no bastara, la explicación narrativa tiene que ser literariamente un discurso coherente enraizada en los hechos y, sobre todo, muy bien contextualizada.

Lo medular del conocimiento histórico es dar inteligibilidad a los acontecimientos, trascender precisamente al “objeto-dato-histórico” que aparece como inobjetable. Por ejemplo; “el 16 de septiembre se inicia el movimiento de Independencia de México” (cuál México, si aquel momento histórico, México no existía como nación, era una colonia española). Es decir, la inteligibilidad se expresa narrativamente o, como lo señala Ricoeur, pasar de “las estructuras del conocimiento histórico al trabajo de configuración narrativa”. Desde esta perspectiva puede haber un cambio de idea en la enseñanza de la Historia, en que se pasa de la fecha-memoria a la creación de la ciencia histórica.

Como ya se ha señalado, a la narrativa se le asocia fácilmente con las construcciones imaginarias y no científicas, dado que no posee proposiciones verificables o universales. Sin embargo, habría que enfatizar que la narrativa es ante todo interpretación, es una forma de construir, de aprender la realidad social. La interpretación busca comprender lo ya acontecido en un contexto histórico y determinado. Así, ¿la caída del ejército villista fue por la falta de

apoyo del gobierno norteamericano o porque estaba sometido a una disciplina sin finalidad política? –como lo ha problematizado Friedrich Katz-. Para llegar a la inteligibilidad de este hecho histórico, se tendría que analizar al “villismo” en el contexto de los sujetos participantes o de las alianzas que establecieron con los demás grupos que participaron. Todo depende de la problemática que configure la trama.¹²³

Por otra parte, una interpretación que se elabore de un hecho histórico no necesariamente invalida a otra, “las narraciones y su interpretación circulan por las avenidas de los significados y los significados son intransigentemente múltiples: la norma es la polisemia” (Bruner, 1995, p.108). Es más, la realidad no se le puede “atrapar” bajo un prisma del mismo color y desde un mismo lugar, hay que moverse espacial y temporalmente para comprender los procesos históricos; cada trama configura de manera diferente los hechos que narra.

La narrativa en el conocimiento histórico permite dar sentido a las experiencias vividas por el hombre, desde la vida de un molinero narrada por Carlo Ginzburg en su libro *El queso y los gusanos*, o los relatos de los campos de concentración en la II Guerra Mundial, hasta los documentos económicos de una hacienda del siglo XIX o los documentos diplomáticos entre países que se encuentran en una disputa comercial. Pongamos el ejemplo que trabaja Gardner (2000) sobre los dramáticos relatos de los judíos que vivieron en los campos de concentración. Estos relatos, cargados de humanidad, que en sí mismos son aterradores y pueden sobrecoger a cualquier conciencia, no dicen mucho si no los ubicamos en un contexto más amplio, en una perspectiva de

¹²³ La obra de Friedrich Katz, *Pancho Villa*, publicada por editorial Era, es un muy buen ejemplo de lo que es la explicación narrativa en la historia. En ella se analiza la naturaleza del movimiento encabezado por Villa y el impacto del villismo como un movimiento social con una fuerte presencia en el norte del país, movimiento que fue derrotado por sus antiguos aliados. Paso a paso, Katz analiza las estrategias del caudillo y los diversos problemas a los que se enfrentó, los momentos de indefinición política, sus alianzas, etcétera, todo ello para configurar una imagen histórica de lo que fue este movimiento. A la vez que hace un análisis histórico, su explicación la teje en una gran epopeya que muestra a un Villa humano rodeado de una telaraña de complicidades que desembocan en un final trágico.

globalidad o explicación narrativa. La comprensión de un hecho particular tiene que estar en el contexto de una problemática., En este caso, las historias o relatos de los judíos que vivieron esa pesadilla se pueden comprender mediante la vía de la problematización histórica, por ejemplo, “el genocidio” como expresión de la violencia extrema, o bien si pretendemos una problemática con ciertos tientes “intencionalistas” se podría trabajar sobre “las razones del odio de Hitler hacia los judíos”, etcétera, lo importante es que cada problemática abra el horizonte hacia nuevas preguntas. Gardner afirma que entre más nos adentramos a un problema, más enigmático se vuelve.

Con ello se plantea que la narrativa es un entorno conveniente al pensamiento del alumno de educación básica, ya que cualquier problema histórico (insisto en el concepto problema y no acontecimiento histórico; el primero abre otras posibilidades a la historia, el segundo la restringe a sólo ser historia factual), que se pretenda enseñar, es susceptible de presentarse desde diversos ángulos y proporcionar material abundante para exponer narraciones interesantes. Estas narraciones pueden ser tan amplias o específicas como se quiera, dependiendo del interés y motivación en el aula escolar. Sin embargo, es importante señalar que una narración lleva consigo sus propios límites, determinados en gran medida por la especificidad del problema histórico a desarrollar. Si se va a estudiar una unidad temática sobre la Revolución Mexicana, los límites estarán dados por la problemática que se pretenda analizar; pueden ser desde “las manifestaciones contra de la dictadura porfirista de los diversos grupos sociales”; o “la lucha armada entre las diversas facciones”, etcétera. La problemática puede variar, pero es la que va a ocupar el papel determinante en la organización de la narrativa. “La narración constituye la unidad lingüística que lleva consigo su propio contexto. Dentro de la narración, cada parte se ubica en el contexto de las otras partes, de modo que su significado se aclara y esta apoyado en el resto” (Egan, 1991,p.104).

En la narrativa se fijan los significados del hecho particular. En ella se van configurando como parte de una trama, de una explicación de la realidad. En la medida en que los hechos se hacen inteligibles, se va construyendo la narración "todo lo que se narra es comprensible, puesto que se puede narrar" (Veyne), y de alguna manera van acotando la realidad. En la forma narrativa, el universo está limitado por una problemática específica y los hechos se encuentran situados de tal forma que nos permiten captar de mejor manera su sentido, lo que da significado y cohesión a los hechos históricos es la forma lógica en que se interrelacionan para construir una explicación; a diferencia del discurso literario, en que una escena o acontecimiento no necesariamente está precedida por una causalidad lógica.

Si tomamos en cuenta esta característica de la narrativa, apreciamos que ofrece un ambiente inmejorable de aprendizaje ya que puede inducir al alumno de manera efectiva a penetrar en la forma del razonamiento histórico, en la medida en que la narrativa establece un sentido de coherencia y causalidad entre los hechos y presenta cierta flexibilidad en la comprensión de la realidad, se puede pensar como un "todo coherente" para crear entendimientos más amplios en el alumno. Egan nos dice que esta característica, dota de sentido a las cosas, se aprecia en el hecho de que nuestras mentes construyen "imágenes" de la realidad en tramas mentales o conceptos. En esa construcción entran en juego la coordinación constante y cambiante de contextos y contenidos. A su vez, esas imágenes del mundo están determinadas por el contexto de nuestras pautas de comprensión, sentimiento y demás elementos mentales y emocionales. El interés de los niños en un cuento de hadas o en una aventura, reside en el hecho de que les produce significados agradables (esta capacidad no es algo que aprendemos, sino algo que somos), pero también es comprensible, ya que la manera de unir los diversos acontecimientos se basa en un esquema causal sencillo, que está más asociado a la emoción que a la razón. A diferencia del razonamiento lógico de un adulto, que no encuentra en un cuento de hadas lo mismo que puede

encontrar en una novela de García Márquez, por ejemplo, con niveles de causalidad mas complejos.

La narración aporta al currículo escolar una perspectiva renovadora en el tratamiento de la Historia, dado que la información histórica que se presenta está cohesionada por una problemática que le da significado a los acontecimientos, además de interés y sentido. No es lo mismo hablar de acontecimientos cronológicamente sucedidos -como se presentan en los libros de texto de Historia-, que enmarcar esa misma información histórica en una explicación narrativa, expresada de forma más coherente, que incluso puede dar vida "a lo inanimado". La narrativa no es un simple registro de datos o experiencias. En ella hay la intención de comprender, de hacer inteligible la realidad, de verla desde diferentes experiencias y horizontes. Por más "obvio" que pueda parecer un acontecimiento histórico -como el siguiente enunciado que se encuentra en cualquier libro de texto "La independencia de México se inició el 16 de septiembre de 1810"-, éste siempre se puede re-escribir, e insertarlo en diferentes contextos explicativos, como parte del "saber compartido" de una sociedad.¹²⁴ Ello no equivale a afirmar que cada aprendiz debe redescubrir o revivir la secuencia invariante de acontecimientos o la historia narrativa que los autores originales de esas ideas experimentaron, un enfoque reconstruccionista, por el contrario, registra las formas de la conciencia presentes en todo pensamiento desarrollado e identifica ciertas pautas como características determinadas.

Por ello, se plantea que narrar la historia a los alumnos (contrario a lo que piensan algunos historiadores y maestros) logra suscitar en ellos mucho más interés, y *disposición al conocimiento*, que hacerlo mediante una historia académica plagada de conceptos y hechos fácticos, ya que la narración ofrece una trama que tiene personajes -agentes humanos- que despliegan acciones en

¹²⁴ El filosofo Richard Kuhns afirma que <<participar de una cultura es, por definición, tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura (Kuhns, Structures of experience, Nueva York: Harper and Row, 1974, en Jackson *ob. cit.*, p.28.

un momento y espacio determinado. Sobre todo, una narración que el alumno tiene la posibilidad de reconstruir -así como lo hace el historiador-, a partir de la comprensión de las acciones que despliegan esos agentes. El hecho de que el alumno pueda reconstruir esa narración implica que se ha familiarizado con los elementos que la conforman (Cfr. Salazar, 1999).

Retomando lo dicho por dos psicólogos norteamericanos creemos que "la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. No podemos aprender estos géneros especializados, como el ensayo o el informe científico, sino abordamos primero el tema a través de la narrativa. Y es en las exposiciones narrativas informales donde encuentran aplicación las cualidades inherentes al discurso narrativo. La conversación informal no es mera charla ociosa sino una etapa de fundamental importancia en el desarrollo de nuestra comprensión de temas nuevos para nosotros. Ella nos permite expresar ideas con nuestras propias palabras. Por lo tanto, nadie está dispuesto a perder su capacidad de relatar una historia. Esa capacidad es algo más que una característica de la infancia, porque desempeña un papel vital en la conciencia adulta y es sumamente activa cuando empezamos a aprender algo nuevo, para decirlo de la manera más simple y directa posible, empezamos a aprender algo nuevo con una historia en mente" (McEwan y Egan; 1998, pp.14-15).

6.2.- ¿Cómo educa la narrativa?

Las siguientes reflexiones son una respuesta al cuestionamiento de una maestra de educación primaria, que me inquirió de la siguiente manera, sobre el valor educativo de la narrativa:

¿Bueno, bueno, eso que usted plantea sobre la narrativa está muy bonito, pero cómo hacer para que efectivamente un relato o narrativa –o lo que sea- eduque al alumno y no se quede con ideas falsas acerca de la historia, porque la Historia no es el cuentito sobre un

personaje, sino algo más profundo?¹²⁵

Evidentemente el cuestionamiento de la profesora daba en el corazón del problema que se plantea en este trabajo, el de la utilidad de lo narrativo en la enseñanza de la historia. No es fácil contestar esa pregunta, sin embargo, habría que señalar que el valor de la narrativa en la escuela está asociado a los objetivos educativos que se plantea el currículo y el educador, si la historia es concebida como una asignatura informativa sobre los acontecimientos patrióticos, "lo narrativo" es la mera descripción de acontecimientos fácticos; pero si se pretende ir más allá de la adquisición de información y estimular el pensamiento histórico, la narrativa es una forma de conocer y de comunicar la experiencia humana que da coherencia a la realidad. Es por ello que se puede pensar como una condición fundamental en la enseñanza de la historia.

Si el educador aspira a que la Historia motive un modo de razonar, que permita al alumno ejercer el juicio crítico y reflexivo frente a la información (hasta donde sus capacidades cognitivas lo permitan), entonces la narrativa abre un horizonte amplio para el logro de objetivos educativos, que inciden positivamente en la maduración de habilidades cognitivas y del equipamiento de herramientas-culturales o el andamiaje cultural, al que hace referencia Vygotsky para la comprensión de la realidad social.

La narrativa en la enseñanza de la historia tiene que ser concebida como una forma de representar el mundo en que vivimos, de comprender nuestros actos cotidianos y darles significado, de "dar forma a nuestra realidad social" (McLaren). Desde el momento que damos inteligibilidad al pasado lo narrativizamos, o como dice Bruner (1997) al imponer una coherencia al pasado lo convertimos en Historia. En este sentido, la narrativa es una estrategia educativa viable para que el alumno razone con coherencia lógica frente a los

¹²⁵ Como profesora de la Universidad Pedagógica Nacional en diversas ocasiones he impartido cursos de actualización sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia a maestros de educación básica.

problemas que presenta la cotidianidad social, ya que la naturaleza más esencial de la Historia es la inteligibilidad de la realidad, ya sea pasada o presente, mediante un discurso coherente que de cuenta de la multiplicidad de construcciones narrativas. Así como las matemáticas coadyuvan al desarrollo del pensamiento lógico, la historia también puede considerarse como una asignatura que aporta el desarrollo de habilidades, que permitan desarrollar el pensamiento crítico. No es fácil explicarse el mundo donde uno está parado, y es precisamente, el razonamiento histórico una forma de aproximarnos a esta reflexión, de señalarnos que la historia no es el pasado que ya murió sino lo más cercano a lo que vivimos.

Con esta perspectiva, la función educativa de la narrativa está muy lejos del relato que cuenta muchos detalles, acerca de un acontecimiento histórico, para que el alumno desmemoriado repruebe o el alumno "brillante" muestre su sapiencia recitando frases célebres de la historia o centenares de nombres, fechas y batallas que abundan en los libros de texto. La función educativa de la narrativa como estrategia en la enseñanza de la historia, aspira a llegar más allá del conocimiento superficial o anecdótico que contienen los libros de texto, y de la estructura curricular que actualmente presentan los textos de educación primaria.¹²⁶ La intención de una narrativa no es un intento de registrar los

¹²⁶ El siguiente fragmento de la Lección 11 sobre el movimiento de Independencia, del libro de texto de historia para cuarto grado, es ilustrativo para mostrar cómo el discurso histórico que se destina a los alumnos dista mucho de ser un medio para la comprensión de los procesos históricos y se conforma con ser un discurso ordenado cronológicamente, de acuerdo a la práctica historiográfica del positivismo. "En Atotonilco, Hidalgo tomó como bandera un estandarte con la Virgen de Guadalupe. Los insurgentes entraron sin resistencia a San Miguel el Grande (hoy San Miguel de Allende), Celaya y Salamanca. Después llegaron a Guanajuato y exigieron a las autoridades que se rindieran. Pero estas se encerraron con los españoles ricos en la alhóndiga (un almacén de granos) de Granaditas, para defenderse. La tropa tomó el edificio, mató a sus ocupantes y saqueó la ciudad, sin que Hidalgo y Allende, pudieran evitarlo. Siguieron a Valladolid, que se rindió sin luchar, pues sus habitantes estaban atemorizadas por lo que había sucedido en Guanajuato" (SEP, 1995,p.92). La información histórica del libro de texto no señala alguna finalidad educativa, con esta información; uno puede cuestionarse hasta dónde el alumno de educación básica debe explicarse por ejemplo *La Independencia de México*; o bien, por qué el programa está diseñado desde una perspectiva lineal y cronológica con "toda" (sic) la historia de México, o por qué debe trabajarse necesariamente el tema de la Independencia de México; o bien, podemos preguntarnos qué parte es sustancial del abundante material histórico, para que el alumno comprenda este proceso, y del contenido que se elija, cuál debe estar sustentado en detalles o

hechos del pasado sino, como lo precisa Ricoeur, (1995) el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos.

El supuesto de que la narrativa puede insertarse en el currículo, se da bajo la premisa de que la explicación histórica se expresa de manera natural en la narrativa y que toda narrativa expresa una forma de razonar y de configurar la realidad -determinada por el contexto sociocultural de cada momento histórico-. Esta inferencia epistemológica de la Historia, nos lleva a pensar que cualquier propuesta pedagógica tiene que contemplar "los hechos históricos" inmersos en una narrativa, en la cual adquieren significación por su posición en el eje del relato, es decir en el tiempo" (Lozano,1994,p.136). La Historia es ante todo re-construcción de los saberes culturales: antes que la suma de descubrimientos de fuentes históricas, la Historia problematiza a la realidad para poder comprenderla. Así pues, su enseñanza debe priorizar la re-construcción del conocimiento por encima de la retención o transmisión de información; el alumno debe formular interrogantes antes que memorizar, debe re-crear una interpretación, mediante la profundización de un problema para que comprenda la realidad en sus múltiples particularidades.

La eficacia de la narrativa se encuentra en el hecho de que un problema histórico puede abarcarse tan ampliamente o tan profundamente como se pretenda. Si ponemos por caso el movimiento estudiantil de 1968 en México, este se puede trabajar desde su nivel más concreto, mediante las historias o relatos de los actores sociales de ese momento, o bien, se puede analizar como parte de la política autoritaria y represiva del gobierno mexicano de esa década, también nos podemos detener minuciosamente en lo que sucedió el 2 de octubre -fecha muy importante de este movimiento social-. Desde cualquier perspectiva, lo particular debe estar inserto en una problematización que nos permita su contextualización.

anécdotas. En pocas palabras, hasta dónde se necesita saber para tener una comprensión más global del acontecimiento histórico, que se pretende aprendan los alumnos.

Pero entonces, ¿qué es lo que nos brinda la narrativa como una opción en la enseñanza de la Historia? Es ante todo un enfoque *interpretativo* del conocimiento histórico, más que una serie de informaciones que puedan ser útiles (o no). La narrativa posee un poder transformador y nos pone en contacto con otras experiencias. Por ejemplo, cuando un historiador se enfrenta a los textos de otro, vive la experiencia del otro, le produce dudas e incluso transforma sus propias ideas, pero sobre todo, genera nuevas interrogantes; "yo me identifique con las ideas de otra persona, expresadas abstractamente y sin la mediación de los personajes humanos imaginarios. No obstante por un momento sus pensamientos fueron mis propios pensamientos; o así me pareció. Después todo se aplacó: sobrevinieron experiencias más mundanas, se interpusieron diferencias de perspectiva y sensibilidad; empecé a plantearme cuestiones que Toynbee no había abordado. Pero el momento transformador deja su marca, como la deja siempre el éxtasis. Fue preciso que en mi mente las ideas antiguas se acomodarán para hacerle lugar a Toynbee, y viceversa: las ideas de Toynbee tuvieron que retroceder para encajar en lo que yo sabía y creía" (Jackson en McEwan:1998;p.35).

La narrativa, vista en su dimensión educativa, presenta dos caminos para lograr una enseñanza que estimule el pensar históricamente. Por un lado, hay que situar a la narrativa como algo estructural al currículo, que lleve a la transformación y movimiento permanente del conocimiento, es decir, a enfrentar la experiencia del otro, lo que nos permite transformar nuestras propias ideas y dialogar con las ideas de los otros. El otro camino concibe a la narrativa como una vía accesible para exponer problemas que por su complejidad requieren la utilización de formas narrativas que pueden ser metafóricas o analógicas. Hay que señalar que "estos dos" caminos son muy difíciles de separar en el conocimiento histórico, "cada cual da forma al otro, igual que el pensamiento se hace inextricable a partir del lenguaje que lo expresa y a la larga le da forma; es el viejo dilema de Yeats, de cómo distinguir el bailarín de la danza. Así como nuestra experiencia del mundo natural tiende a imitar las categorías de la

ciencia familiar, también nuestras experiencias de los asuntos humanos viene a tomar la forma de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos” (Bruner, 1997, p. 152).

Como se puede apreciar, la narrativa ha sido vista desde diversos horizontes culturales, y a partir de perspectivas distintas los investigadores y críticos de la educación han trabajado algunas propuestas educativas sugerentes. Para algunos, la narrativa ha encontrado aplicación en el campo de la educación al utilizarla como un medio que hace más accesible un conocimiento o contenido que puede ser complejo, dicho de una manera sencilla, es utilizar la narrativa como el contar historias (*storys*) a sus alumnos, un medio para despertar su atención e interés cognitivo sobre un problema que se trabaja en el salón de clases. Para otros, la narrativa es una forma en que los seres humanos configuramos la realidad, damos sentido a nuestras experiencias, conocimiento que se puede expresar de diversas maneras.

Si bien es cierto, hay formas de escritura de la Historia que suponen un nivel elevado de complejidad y, por lo mismo, tienen su eje explicativo en conceptos -“la formación del mercado interno en la economía mexicana”, por citar un ejemplo-, que arman su explicación, desechando hasta donde les sea posible a los hechos concretos, también es cierto, que toda explicación histórica está asociada a “historias”, en las cuales actúan agentes históricos ubicados en un espacio y tiempo específicos (no quiere decir que esta ubicación temporal se encuentre establecida *a priori*, sino que responde a una problematización que cohesionan el argumento explicativo o trama). Esta condición de la explicación narrativa nos permite hacer del contenido histórico un contenido más vivo, es decir, más cercano a la experiencia del “otro”. La operación de darle “humanidad” a esta ciencia no es difícil ya que la particularidad de la historia es que tiene como objeto de estudio al hombre en sociedad.

El proporcionarle “acción-sujetos y dramatización” al contenido histórico,

tiene como intención utilizar pedagógicamente esta cualidad de la explicación histórica, para lograr que el alumno establezca en un primer momento, los elementos significativos que le puedan ofrecer la trama. Competencia fundamental, para posteriormente, ser capaz de estructurar una explicación frente a los diversos por qué(s) de las acciones de los sujetos históricos en determinados contextos. Cuando el alumno logra desarrollar esa competencia, tiene elementos para considerar otras explicaciones narrativas que le permitan abrir su horizonte cultural y a su vez, vislumbre la complejidad del tiempo histórico. Es necesario aclarar que cuando se habla de las acciones de los sujetos, no se está pensando en el personaje característico de la historiografía tradicional, en el héroe inamovible y en las verdades absolutas de las historias nacionales, sino en narrativas que hablan de las en sí dramáticas acciones de los hombres (proyectos, programas o grupos organizados) inmersos en un contexto social; hombres que luchaban por ideales como la democracia o la libertad, pero "voluntades o intenciones" siempre parte de un contexto histórico Carlos Pereyra (1984). señala que en la Historia, las voluntades individuales tienen que examinarse en conjunto con las numerosas entidades y relaciones que las componen, y es ahí donde se pueden encontrar los elementos que hacen posibles a los sujetos aparentes, pensados normalmente en términos de individuos o grupos. El sujeto de la historia es el propio proceso histórico, ella se hace a sí misma. Uno tendría que examinar qué es lo que en una sociedad hace posible la presencia de grupos y personas capaces de llevar adelante y con éxito un proyecto político.

La explicación narrativa de la historia va más allá del paradigma que establece que la Historia es un cuerpo de saberes expresados en teorías o paradigmas establecidos, y que la comprensión de la realidad se configura a partir de la experiencia de "otros" en permanente reinterpretación. La explicación narrativa humaniza lo árido de una interpretación conceptual y permite ubicar en un contexto las emociones humanas (esperanzas, temores, amores, odios y demás pasiones). No como emociones universales, sino

determinadas por realidades muy concretas, es precisamente lo esencial de la historia. Como afirma Kieran Egan comprendemos de manera mas vívida a otros personajes mediante las conductas provocadas por estas emociones comunes. Las narraciones encierran la fuerza que nos permite sentir con los otros; podemos ver el mundo, a través de los experiencia de otros.

Paul Ricoeur asevera que hasta la historia "menos narrativa" o que aspire a escapar de los hechos humanos es en sí misma narrativa, este planteamiento lo sustenta en el análisis que hace del libro *El Mediterráneo en tiempos de Felipe II* del historiador Fernand Braudel. Plantea que el autor utiliza a "cuasipersonajes" dotados de propiedades que son las de héroes singulares. Este análisis histórico se basa en una analogía entre el tiempo del mar y el del rey, y como su larga duración no es más que una modalidad derivada de la narración novelada del acontecimiento. No en balde Ricoeur sostiene que la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes

El hecho de que la explicación histórica permita de alguna manera humanizar los efectos, causas o situaciones (a diferencia de un argumento teórico) hace de este conocimiento la vía casi natural para que se logren aprendizajes significativos, ya que la capacidad de comprender una narración es básica para la inteligencia humana y el ser social.¹²⁷ Por ello, cualquiera que sea nuestra edad, conocemos la realidad construyendo representaciones sistemáticas de la experiencia, que nos proporcionan tanto una interpretación (o estructura) del pasado, como un sistema para prever el futuro (Applebee, citado en Egan, 1991). Dewey señala, después de valorar un sistema educativo impulsado en Chicago por 1890, que no se pudo interesar a los niños en todos

¹²⁷ Véase, Egan Kieran, Delval Juan, Gimeno Sacristán, Hayden White, Chartier, Jacques Le Goff, todos citados en la bibliografía.

los aspectos del material que se suponía apropiado para su edad; amaban a los héroes romanos, por ejemplo, pero bostezaban al estudiar las leyes romanas.

La narración tiene una importancia fundamental como base para dar sentido a las cosas, por tanto los niños y también los adultos necesitan enfrentarse a narrativas además de ser interesantes, estén bien escritas y proporcionen claves importantes sobre el problema histórico, se pretende que los alumnos enfrenten, discutan y re-construyan. En ese sentido, el currículo escolar de todos los niveles debería contemplar las narrativas en torno a los problemas que ubiquen cada presente; se piensa en un currículo abierto y flexible. Ningún problema puede ser descartado en el currículo, en cual podemos ver convivir a la “vida cotidiana de la Nueva España” con las políticas económicas llevadas a cabo por los Borbones, o las luchas sociales contra la opresión; los movimientos democráticos, así como lo que viven y piensan en determinadas sociedades.

Kieran Egan (1991) dice que la “enseñanza de la Historia que se centra en hechos más que en actos garantiza la ausencia de significados”. Si bien la idea es un poco exagerada habría que rescatar de ella que la historia como conocimiento escolar debe priorizar la investigación de las causas o razones del porqué se produjeron determinados hechos en los que participan los sujetos sociales. Cuando las acciones humanas se reducen a simples hechos, nos resulta imposible comprenderlas; carecen por completo de significado ya que el acontecimiento en su tiempo lineal no puede generar significado porque en sí mismo carece de significado, lo que da significado es el horizonte desde donde se mira. Así que el currículo en Historia para los alumnos de primaria y secundaria tendría que tener como principio organizativo narrativas -que giren alrededor de un problema histórico- cargadas de humanidad, en las que se reflejen en gran medida las intenciones o las pretensiones de los agentes históricos. De acuerdo a Egan, el acceso inicial al conocimiento puede producirse de manera más vívida a través de los pensamientos, esperanzas,

temores y sentimientos de las personas, y de los actos humanos que les siguen.

Hay que configurar las narrativas rescatando el dramatismo de las "historias" que deseamos enseñar, cualquier "hecho histórico" que trabajemos está cargado de acciones e intenciones de los agentes históricos. Veamos el caso de la revuelta que emprendió el gladiador y esclavo Espartaco contra el Imperio romano o el zapatismo en la revolución mexicana, o la lucha de los guerreros mexicas contra los conquistadores españoles, todas ellas poseen un *contenido* que se expresa en una narrativa poderosa para la enseñanza.

No se trata de contar cualquier historia o simplificar la Historia, sino escribir historias construidas bajo una problemática. Hay hacer comprensible un proceso histórico, teniendo muy claro los objetivos del currículo que se busca alcanzar. La narrativa "nos ayuda a interpretar nuevas ideas y a integrarlas a nuestro reservorio de imágenes y sentimientos conocidos, dramatizando sus significados y relaciones" (Paley en McEwan, 1998; 148). No hay que olvidar que el significado de un hecho particular se establece dentro de un contexto y que situamos las causas en un entorno cultural. Las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero también poseen una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea: utilizamos narrativas para explicar los hechos ya se trate de diversas clases o de textos curriculares o docentes. "El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien" (Gudmundsdottir, *ibid*, p.60).

Es necesario apuntar que la narrativa también puede ser considerada como una forma de comprensión más liviana que nos permite penetrar fácilmente en el significado -o múltiples significados- que tiene un discurso, dado que en ella encontramos acciones realizadas generalmente por agentes humanos y no sólo teorías explicativas. Es una forma práctica de despertar en los alumnos el interés por problemas que a primera vista resultan muy

complejos, por ello es útil y socorrida en el aula escolar, para explicar de forma analógica y metafórica un contenido del currículo que es muy difícil. Paley, psicóloga especialista en esta temática, dice que hay que contar "historias" a los alumnos y despertar la curiosidad y el interés cognitivo de un problema que suena abstracto o complejo para los escolares de educación básica e incluso para los adultos (en Mc Hunter, 1998). No en vano, los maestros de todos los tiempos han utilizado historias para introducir un tema, o para fijar contenidos de la clase que aparecen como complejos. Desde tiempos remotos las personas han sido cautivadas por los contadores de cuentos y los narradores han tenido un rol importante en culturas diversas, aún contando sólo con su voz y sus gestos, por ello, también debe considerarse como un medio útil en la escuela.

En ese mismo sentido, Delval plantea que la narrativa posee características que la hacen accesible en virtud de que las acciones humanas se pueden identificar con conductas binarias -bien y mal; poder sumisión, etcétera- que pueden atrapar al oyente. Además hay una trama que ocurre en un tiempo y espacio determinado. "El tiempo puede estar claramente especificado, como cuando se dice 'anoche salí inmediatamente después de cenar' o plantearse de una forma más imprecisa como en los cuentos cuando se dice 'hace muchos años en un remoto país'. Por eso puede decirse lo mismo del espacio, que también está especificado de forma precisa o imprecisa: anoche fuimos al bar X, o el país remoto de los cuentos: En todo caso el oyente construye una representación del espacio y del tiempo en que transcurre la acción" (Delval, 2000, p.40).

A partir de estos supuestos se puede decir que la narración es una estrategia que posibilita adentrarse a una historia (*story*) en la que hay acontecimientos fácticos (necesarios e indispensables en la Historia), una perspectiva desde la cual se estructura la trama y se profundiza la problemática

histórica, amén de lo ya dicho; que está poblado de personajes o casi personajes que realizan acciones situadas en un contexto espacio-temporal.¹²⁸

El supuesto didáctico del cual se parte es que hay que impulsar en los alumnos la competencia de sistematizar la información que nos presenta el contenido escolar, mediante historias o explicaciones que ellos den al problema que el maestro haya planteado. Esta es una manera de estimular ciertas habilidades del pensamiento reflexivo y al mismo tiempo se les insta a aprender las experiencias humanas de otros momentos históricos, de tal manera que le de posibilidad al alumno de abrir discusiones que le permitan orientar o aclarar sus ideas. Si bien es conocida la utilidad de este recurso en el caso del aprendizaje sincrónico ya que la reacción es inmediata, también puede utilizarse en el asincrónico, ofreciendo la posibilidad a los alumnos de que publiquen sus historias y dejando abiertos los canales para las respuestas que pudieran obtener, o extender el debate planteado durante la clase.

Los maestros han contado miles de relatos cautivantes a sus alumnos, las historias contadas al calor del hogar también son un ritual que pervive en nuestra cultura, es más, se podría decir que nuestra cultura tiene una comprensión mítica de los procesos que constituyen la representación de la realidad. Los recursos al servicio de la narración son múltiples y atractivos y todos ellos contribuyen a potenciar la comunicación con el alumno y a mejorar los resultados de la educación; contar historias cautivantes que cumplan además con un objetivo didáctico puede convertirse en un desafío interesante.

¹²⁸ Podemos afirmar que la recepción literaria a cualquier edad depende directamente de las operaciones mentales que el lector es capaz de efectuar, estimuladas por el contacto con el texto. Existe una relación directa entre la estructura mental de un individuo y la recepción que este individuo va a hacer del texto literario. Pero también sabemos que capacidades cognitivas estimula y qué camino sigue la experiencia literaria hasta transformarse en experiencia psíquica." (Janer, p.49)

Por otra parte, no podemos dejar de lado que gran parte de la enseñanza escolar, sobre todo en la educación básica, se produce mediante las exposiciones verbales del profesor o de discursos expresados en los libros de texto, dicho de otra manera, la forma en que se presenta el contenido escolar de la Historia como asignatura es con palabras que producen significado y la Historia finalmente está constituida por palabras estructuradas en oraciones narrativas (Danto, 1989). El aprendizaje de esta ciencia constituye un proceso activo de reconstrucción de significados del lenguaje por parte del lector que se ha enfrentado a un texto y a un contexto.

Debido a lo complejo que puede resultar enfrentarse a una explicación histórica, que tiene como eje los conceptos y categorías (característica propia de la historia que aspiraba a cumplir los cánones de cientificidad) o, a lo árido que puede resultar la historia de corte positivista, es menester recuperar las características específicas de la narrativa histórica, en la medida en que nos ofrece la posibilidad de penetrar en la trama. Podría pensarse que en tiempos del video y el Internet no son muchas las posibilidades de captar la atención a través de los varios momentos que se recorren en la narración de una buena historia. Sin embargo, es un recurso que parece tener vida por mucho tiempo más, incluso en un medio como el Internet los elementos disponibles a la hora de narrar una historia se multiplican, aún cuando se trate de tópicos que no aparezcan en principio como muy complejos.

Finalmente hay que considerar que la narrativa motiva la curiosidad, si no fuera así, los lectores que hemos tenido la fortuna de saborear la novela de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, hubiéramos deseado fervientemente que este literato hubiera escrito no sólo cien años de la familia Buendía sino doscientos años más, o después de haber leído *Las mujeres en la Nueva España* de la historiadora Pilar Gonzalbo, el lector queda fascinado por el análisis que hace sobre las costumbres y prácticas educativas hacia las mujeres en La Nueva España y su herencia en el México de hoy.

Compartimos la idea que enseñar es generar más interrogantes de lo que se está conociendo y la narrativa, al ser una forma de inteligibilidad de la realidad, también está generando constantes interrogantes sobre esa realidad. Recogemos el planteamiento siguiente; "Enseñar consiste en seguir generando el deseo del conocimiento" (Jackson, p.48). Las narraciones poseen la cualidad de proporcionar un contexto limitado, a su vez que constituyen una realidad lingüística que lleva consigo sus propios límites. Hay una trama y una estructura: cualquiera que sea el medio -las palabras, el cine, el dibujo animado o el teatro-, siempre se puede distinguir una organización determinada de sucesos. En la narración histórica, aparentemente su universo está limitado ya que se presenta en un formato que implica un "principio, clímax y desenlace". Sin embargo, la configuración narrativa está creada de modo tal que los acontecimientos pueden captarse en una perspectiva de totalidad, pero a su vez, como parte de otras narrativas. En ella puede comprenderse con mayor rapidez que los hechos están situados en un mundo con límites imprecisos, tal como lo presenta la realidad social, la narración ubica los hechos en una unidad que fija del algún modo su significado.

EPÍLOGO

Los temas que configuran este trabajo muestran el encuentro entre la Historia como objeto de conocimiento y la historia como objeto de enseñanza. A primera vista, pudiera parecer que ambas dimensiones no tendrían porque presentar ningún tipo de desencuentro; al aula escolar hay que llevar los conocimientos sabiamente contruidos por los historiadores. Sin embargo, la conexión entre estas dimensiones han constituido un complejo problema que no sólo implica a la interpretación histórica y cómo se construye este conocimiento, sino el hacer de esta ciencia -como conocimiento escolar-, una vía de acceso al pensamiento crítico y reflexivo desarrollando para ello, las habilidades y metodologías propias del razonamiento del historiador.

Plantear que la Historia es un conocimiento que contribuye a la formación del pensamiento analítico y reflexivo, implicó el compromiso de exponer las habilidades con las que aporta la Historia para lograr la maduración de ese pensamiento. Para llegar a encontrar esas habilidades se examinaron algunos de los problemas del cómo se produce y se configura este conocimiento. Esta obligada revisión se alejó de los planteamientos tradicionales de la Historia que no permiten la creatividad ni abren nuevas ventanas en la construcción de esta ciencia y de su enseñanza. Es decir, se apreció a la historia con una mirada diferente para perfilar algunos elementos claves del modo de razonar de esta ciencia, y por supuesto con ello, construir formas más creativas e imaginativas en su enseñanza.

Al considerar que las formas tradicionales de la historiografía (el viejo positivismo y algunas de sus formas renovadas) limitan la enseñanza que coadyuva a la madurez del pensamiento histórico, se me llevó a abordar con otra mirada a la Historia, aquella que plantea que la inteligibilidad de la realidad no necesariamente aspira a las grandes generalizaciones, la que se configura en problemáticas y/o tramas narrativas, la que acepta el papel de la imaginación, la

intuición y la analogía en su escritura, la que acepta, no sin cierto rubor, que su escritura se hermana con representaciones ficcionales por el hecho de que sus "historias" tienen personajes y que sus tramas configuradas a partir de la realidad, a veces, parecen superar a la ficción, es decir, la Historia vista no como una narración descriptiva de hechos, sino como interpretación que problematiza la realidad.

Esta perspectiva que parte de la premisa de que toda comprensión es una interpretación activa, es una alternativa para desarrollar una enseñanza que impulse una Historia crítica en la medida en que el conocimiento histórico sea *significativo* al sujeto que aprende. Y es en este momento, donde la revisión de la epistemología de la Historia se cruza con los planteamientos hechos desde la psicología cognitiva, que nos habla también de la importancia de lo *significativo* en el aprendizaje. El aporte más importante en este trabajo es precisamente el que se deriva de la concepción general de cómo se construye el conocimiento, que plantea, dicho llanamente, que *conocer es construir significados*. A partir de estos supuestos, surge una interrogante: si los significados que cada sujeto puede crear dependen de la información que posea y de las teorías y nociones que el propio sujeto haya construido en su desarrollo intelectual, ¿cómo la historia, como objeto de enseñanza, iba a contribuir a ese aprendizaje significativo, si la manera de aprenderla tradicionalmente se basa en la transmisión de información?

Esta interrogante me llevó a buscar respuestas en la Historia como comprensión narrativa de la realidad, ya que al igual que la psicología cognitiva, plantea que los significados que otorgan distintos sujetos a un mismo objeto pueden ser diferentes. A partir de esta idea que impregnó el presente trabajo, fue necesario pensar a la Historia como una construcción que problematiza la realidad, que se construye en diversos momentos, ámbitos y contextos en los que intervienen diferentes agentes para configurar la trama o problematización que es la base de la inteligibilidad. Así, la explicación narrativa se presenta como el espacio idóneo para la interacción con el conocimiento histórico, dado que

finalmente la realidad se configura narrativamente y es esta competencia la que se tiene que desarrollar en el alumno. En esta forma de configurar la realidad, puede intervenir , construir y desarrollar el modo de razonar de la Historia.

En suma, este trabajo constituye un intento por sistematizar los elementos que inciden en la construcción del conocimiento histórico, que pueden ser útiles en el ámbito escolar y, del proceso que interviene en su aprendizaje. En un segundo momento de la investigación pretendo desarrollar algunas propuestas de intervención educativa que tengan como punto de partida la explicación narrativa.

Bibliografía

Aguirre, Carlos Antonio. "De los Annales "revolucionarios" a los Annales "marxistas" en *Iztapalapa* No 26. México, Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, julio-diciembre. de 1992.

Álvarez, Amelia (comp). *Psicología y Educación. Realización y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, Madrid, Ed. Aprendizaje Visor/MEC, 1987.

Asensio, Mikel. "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular *Cuadernos de Pedagogía*, No.149, España, 1987

Asensio, Mikel. "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico" en *Aula* No 10-I, España, 1993.

Asensio, Mikel. Mario Carretero y Juan Pozo."La comprensión de la historia: pensamiento relativista", en *Cuadernos de Pedagogía* No. 133, 1986.

Aron, Raymond. *Lecciones sobre la historia. Cursos del College de France*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1996.

Ausubel, David. Novak, J.D y Hanesian, H. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Ed. Trillas, 1976.

Aymard, Maurice. "Braudel enseña la Historia", en *Pedagogía* Vol 11 No 8, México, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

Bachelard, G. *Epistemología*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1989.

Barrera, Luis. "La narración mínima como estrategia pedagógica máxima" en *Perfiles educativos*, num. 68, México, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 1994

Bermejo, José. *Entre Historia y filosofía*, Madrid, Ed. Akal, 1984.

Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Ed. Crítica, 1978.

Beuchot, Maurice. *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*, México, México, Ed. Universidad Autónoma de Puebla, 1989.

Bloch, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.

Borges, Jorge Luis. *Arte poética*, España, Ed. Crítica, S.L., segunda edición 2001.

Braudel, Fernand. El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II, 2vols, México, Ed. Fondo de Cultura Económica ,1987.

Braudel, Fernand. *Escritos sobre historia*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991.

Braudel, Fernand. La historia y las ciencias sociales , Madrid, Alianza editorial, 1989

Bruner, Jerome. *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza Editorial. Madrid, 1991.

Bruner, Jerome. *Desarrollo Cognitivo y educación*, Ed. Morata, España, 1988 (prólogo y selección de textos Jesús Palacios).

Bruner, Jerome. *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona Ed. Montaner y Simón, 1972.

Bruner, Jerome. *La educación puerta a la cultura*, Madrid, Ed. Aprendizaje-Visor, 1997.

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1996.

Candela, María Antonia. *La necesidad de entender, explicar y argumentar: Los alumnos de primaria en la actividad experimental*. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1991.

Carr, Eduard.- ¿ *Qué es la historia ?* Ed. Seix Barral, Barcelona 1973.

Carretero, Mario y Margarita Limón. "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia" *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 1993, España.

Carretero, Mario. Pozo, J. y Asensio, M. " Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" en *Infancia y aprendizaje* 23, vol 3, p.55-74, Madrid, 1983.

Carretero Mario y Limón Margarita, "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales" en *Infancia y Aprendizaje* 62-63, Madrid , 1993.

Carretero Mario. (coordinador) *Construir y Enseñar. Las ciencias Sociales y la Historia*, Argentina, Ed. Aique, 1995.

- Carretero, Mario. Juan Ignacio Pozo y Mikel. Asensio. (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Ed. Visor, 1989.
- Castorina, José. Emilia Ferreiro, Marta Col y Delia Lerner. *Piaget-Vigotsky; contribuciones para replantear el debate*, México, Ed. Paidós, 1998.
- Certeau, Michel de. *Historia y Psicoanálisis*, México, Ed. Universidad Iberoamericana, 1995.
- Certeau, Michel de. *La escritura de la historia*, México, Ed. Universidad Iberoamericana, 1993.
- Coll César. (a) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Ed. Paidós, 1997.
- Coll, César. (b) *Psicología y curriculum*, México, Ed. Paidós, col. papeles de pedagogía no.4, 1997.
- Coll, César. et al. (c). *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*, México, coeditores, Paidós educador y Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.
- Coll, Cesar. Alvaro Marchesi y Jesús Palacios, *Desarrollo Psicológico y educación I*, Madrid España, Ed. Alianza, 1990.
- Corcuera de Mancera, Sonia. *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Cruz Cruz, Juan. *Filosofía de la historia*, Pamplona España: Ed. EUNSA, 1995.
- Cruz, Manuel. *Filosofía de la historia*, España, Ed. Paidós Básica, 1996.
- Curiel, Fernando. Nicole Girón, Alvaro Matute, Federico Navarrete, Vicente Quiarte, Eugenia Revueltas, Antonio Rubial y Jorge Ruedas de la Serna, *El historiador frente a la Historia. Historia y Literatura*, México, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- Curtis, Jr .L P. *El taller del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Chartier, Roger. "Narración y Verdad" en periódico *El país*, España, jueves 29 de julio de 1993.
- Chartier, Roger. Alfonso Mendiola , Ilán Semo, "El malestar de la historia" en *Fractal*, no 3, México, revista trimestral 1996.
- Chartier, Roger. *Pluma de Ganso, libro de letras, ojo viajero*, México, Ed. Universidad Iberoamericana, 1997.

Danto, Arthur. *Historia y Narración, Ensayos de filosofía analítica de la historia*, España, Ed. Paidós, 1989.

Delval, Juan. " La comprensión espontánea de las nociones sociales y su enseñanza" en *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Madrid, Ed. Narcea, 1988.

Delval, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Ed. Morata, 2000.

Delval, Juan. *La construcción del conocimiento en la escuela*, México, Ed. Paidós, 1997.

Delval, Juan. *La psicología en la escuela*, Madrid, Ed. Visor, 1986.

Díaz Barriga, Frida. et. al. "Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo" en *Revista de Psicología Social* 7(2), 1992, México

Domínguez, Jesús. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía" en *Infancia y Aprendizaje*, No 34, Madrid, Aprendizaje S.A, 1986.

Egan, Kieran. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ed. Morata, 1991.

Egan, Kieran. *Fantasía e imaginación su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*, España, Ed. Morata, 1994.

Enciclopedia Práctica de Pedagogía, vol 4, (Técnicas pedagógicas II), Barcelona España, Ed. Plantea, 1988.

Febvre, Lucien. *Combates por la historia*, México, Ed. Ariel, 1983,

Fontana, Joseph. "Para una renovación de la enseñanza de la historia" en *Cuadernos de Pedagogía* 11, España, 1975.

Fontana, Joseph. *La Historia después del fin de la Historia*. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica, Barcelona, Ed. Crítica, 1992.

García de León, Antonio. "Walter Benjamin: Los desafíos del tiempo" en *Fractal* no. 5, México, 1997.

García Madruga, J. Martín, C., Luque V., J. y Santamaría M., C. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, México, Ed. Siglo XXI, 1995.

García Márquez, Gabriel. "Fantasía y creación artística en América Latina y el Caribe" en González Pablo (coord.). *Cultura y creación en América Latina*, México, Ed. Siglo XXI, 1984.

García, Rolando. *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, España, Ed. Gedisa, 2000.

Gardner, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían de comprender*, Barcelona, Ed. Paidós, 2000.

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Ed. Paidós, 1996.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata, 1993.

González, Luis. *El oficio de historiar*, México, Ed. El Colegio de Michoacán, 1988.

Hallam, R.N. "Piaget y la enseñanza de la historia", en Coll, C. (Com) *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1983.

Heller, Agnes. *Teoría de la historia*, México, Ed. Fontamara, 1986.

Hempel, Carl. *La explicación científica*, Barcelona España. Ed. Paidós, 1996.

Hirst, P. H. "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento.", en R. S. Peteres (comp.) *Filosofía de la educación*, México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1977.

Janer Manila, Gabriel. "A los seres humanos les encantan las historias" en *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Janer Manila, Gabriel. *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Ed. Aliorna, S.A., 1989.

Jean, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1989.

Kogan, J. *Filosofía de la imaginación. Función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía*, Argentina, Ed. Paidós, 1986.

Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, España, Ed. Paidós 1993.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Kula, Witol. *Reflexiones sobre historian*, México, Ed. ECP, 1984.

Langford, Meter. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*, Madrid, Ed. Paidós- M.E.C., 1989.

Le Goff, Jacques. *Pensar la historia*, Barcelona España, Ed. Paidós Ibérica 1997 (primera edición 1977).

Le Goff, Jacques. Roger Chartier y Jacques Revel (coords). *La Nueva Historia*, Bilbao, Ed. Mensajero, 1988.

León Portilla, Miguel. "El tiempo y la historia" en *El historiador frente a la Historia*, México, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

Lerner, Victoria. (compiladora) *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, México, Ed. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. A.C, 1997.

Luis Gómez, Alberto. *La enseñanza de la historia ayer y hoy*, España, Ed. Diada, Colección, Investigación y enseñanza, 2000.

Lozano, Jorge. *El discurso histórico*, Madrid España, Ed. Alianza universidad, (prologo de Umberto Eco), 1994.

Marx, Carlos. *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*, México, Ed. Cuadernos de Pasado y Presente, No. 1, 18a. ed., 1984.

McEwan, Hunter. y Kieran, Egan. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina, Ed. Amorrortu, 1998.

McLaren, Peter. *Contra narrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Argentina, Facultad de Ciencias de la educación Universidad Nacional de Entre Ríos, Cuadernos; Ciclos y Conferencias, 1993.

Méndez, Luis. Miguel Romero, Augusto Bolívar. Historia y poder. en *El Cotidiano*. 51, noviembre diciembre de 1992. México.

Moreno, Montserrat. (cord.), *Ciencia, Aprendizaje y Comunicación*, Barcelona, Ed. Laia, colec. Cuadernos de Pedagogía no.40, 1988.

Ortega y Gasset, Una interpretación de la historia universal , Madrid, Revista de occidente, Alianza editorial, 1989.

Pacheco, José Emilio. *Las batallas en el desierto*, México, Ed. Era 1981.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Patula, Jan. "Comprensión y explicación en la historia." *Iztapalapa*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades (2), ene/jun 1980.

Pereyra, Carlos. *El sujeto de la historia*. Madrid, Ed., 1984

Pereyra, Carlos. *Configuraciones: Teoría e historia*. México, Ed. Edicol, 1979.

Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Ed. Morata 1993.

Pozo, Juan Ignacio. Mario Carretero, y Mikel Asensio, "Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia, en *Infancia y Aprendizaje* No. 24, Madrid, Ed. Aprendizaje S.A., 1983.

Pozo, Juan Ignacio. Mario Carretero, García Madruga (comp), *Lecturas de psicología del pensamiento*, España, Ed Alianza editorial, 1984.

Pozo, Juan Ignacio. *El niño y la historia*, España, M.E.C, col El niño y el conocimiento. serie básica, 1985.

Pozo, Juan Ignacio. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*, Madrid. Ed. Aprendizaje-Visor, 1987.

Ricoeur, Paul. "Para una teoría del discurso narrativo" en *Semiosis*. Cuaderno del seminario de Semiótica del centro de Investigaciones Lingüísticas Literarias de la U .V. núms. 22-23 (enero-junio y julio-diciembre de 1989) México, Ed. Universidad Veracruzana, 1989.

Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Ed. siglo XXI, 1995.

Ricoeur, Paul. "La realidad del pasado histórico" en *Historia y grafía*, Núm 4, México, Ed. Universidad Iberoamericana, 1995.

Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2002.

Rodríguez Frutos, Julio. (edit), *Enseñar Historia: Nuevas propuestas*, Barcelona, Ed. Laia 1989.

Romo, M. *Psicología de la creatividad*, Col Temas de psicología no. 1, España, Ed. Paidós, 1998.

Ruggiero, Romano. *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1997.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Saab, Jorge y Castellucio, Cristina. *Pensar y hacer historia en la escuela media*, Argentina, Ed Troquel, 1991.

S.E.P, *Ciencias Sociales* sexto grado, Comisión Nacional de libros de texto gratuitos, 1987.

S.E.P, *Historia* cuarto grado, Comisión Nacional de libros de texto gratuitos, 1994.

S.E.P. *Historia quinto grado, Comisión Nacional de libros de texto gratuitos, 1994.*

S.E.P. *Planes y Programas de estudio de educación básica*. México 1993.

Stone Wiske, Martha. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina, Ed. Paidós, 1999.

Stone, Lawrence. *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

Shotweel, J.T. *Historia de la historia en el mundo antiguo*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1982.

Svarzman, José. *La enseñanza de los contenidos procedimentales. Propuesta didáctica para 1er.2do y 3er. Ciclo de la E.G.B. Argentina*, Ed. Novedades educativas, 1998.

Taibo II, Paco Ignacio. "La batalla por la historia" en *La jornada*, México, jueves 27 de septiembre del 2001.

Tlaseca Ponce, Marta. (coordinadora), *Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la historia*, México, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, 1997.

Topolsky, Jerzy. *Metodología de la historia*, Madrid, Ed. Cátedra, 1985.

Trepal, Cristófol. (a) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona Ed. Graó-Materiales para la Innovación Educativa, 1999.

Trepal, Cristófol. y Comes, Pilar. (b) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Ed. Graó-Materiales para la Innovación Educativa, 1999.

Vázquez, Josefina. "Ciencias sociales: Unidad de la experiencia humana" en *Revista SEP*, año III, febrero de 1975.

Vergara, Luis. "Historia, tiempo y relato en Paul Ricoeur" en *Historia y grafía*, Núm 4, 1995. México, Ed. Universidad Iberoamericana.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Veyne, Paul. *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Madrid, Ed. Fragua, 1972.

Vigotsky, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Ed. Coyoacán, 2001.

Vilar, Pierre. *Pensar la Historia*, México, Ed. Instituto Mora, 1995.

Von Wright, George. *Explicación y Comprensión*, Madrid, Ed. Alianza, 1987.

Walsh, W.E. *Introducción a la filosofía de la historia*, México, Ed. Siglo XXI, 1980.

Wertsch, James. *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Ed. Paidós, 1988.

White, Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona Ed. Paidós, 1992.

Zemelman, Hugo. *Los Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría, Vol I; Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. México, Ed. El Colegio de México-Anthropos, 1992.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Índice

Introducción	i – ix
1. La narrativa, interpretación de la realidad	1
1.1. La cualidad humana de lo narrativo	8
2. La narrativa histórica	15
2.1. La tenue frontera entre historia y ficción	20
3. La historia en la escuela	36
3.1. El enfoque tradicional en la enseñanza de la historia	43
3.2. Supuestos cognitivos psicológicos en el diseño curricular de la historia	49
3.3. El constructivismo en la enseñanza de la historia: un punto de vista	59
3.3.1. La historia como medio educativo para el desarrollo de habilidades cognitivas	71
3.4. La reformas curriculares en la historia en México	75
3.4.1. La historia en los libros de texto de los tiempo "modernizadores"	81
4. La naturaleza del conocimiento histórico y sus habilidades de razonamiento	91
4.1. La lógica de construcción del conocimiento histórico	97
4.2. Pertinencia de la historia en el diseño curricular	108
4.3. El razonamiento histórico en el aula escolar	119
5. El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias	128
5.1. Estructura lógica y psicológica de la historia	132
5.2. El pensamiento histórico y la secuenciación del aprendizaje en el currículum	152
5.3. La imaginación y la problematización en la historia. Una perspectiva diferente	162
5.3.1. La problematización en el conocimiento histórico	168
5.3.2. La imaginación y su poder en la enseñanza	180
6. La función de la narrativa en la educación	198
6.1. La narrativa: modo de razonar de la historia	206
6.2. ¿Cómo educa la narrativa?	217
Epílogo	231
Bibliografía	234
Índice	243

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN