

Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia

Historical consciousness and History teaching and learning

LEYANI BERNAL VALDÉS • FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Leyani Bernal Valdés. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos (Cuba) y Máster en Estudios Históricos y Antropología Sociocultural Cubana. Docente en la Universidad de Matanzas hasta agosto del 2021, investigadora asociada a la Oficina del Historiador de la Ciudad de Matanzas, doctoranda del programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la UACH (México). Entre sus publicaciones se encuentra *La ciencia y población en Cuba. Visión del sector científico-médico para la reforma de la nación (1902-1930)*. Correo electrónico: leyani9323@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3225-6751>.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están "Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conoci-

Resumen

Teniendo en cuenta que la conciencia histórica es uno de los ejes fundamentales de las investigaciones en esta área en los decenios recientes, el presente artículo tiene como objetivo ahondar en algunos de los elementos relativos a la conciencia histórica, así como posibles alternativas que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje intencionado podrían contribuir, al menos en cuanto a fundamentos básicos del pensamiento histórico, a su desarrollo en los estudiantes. Con este fin se realizó un análisis de la producción científica sobre el tema teniendo en cuenta relevancia, actualidad y su pertenencia a bases de datos reconocidas. Entre las problemáticas detectadas sobresalen la ausencia de valor en relación con la historia que se concibe como una verdad acabada basada en un conjunto de fechas, datos y acontecimientos que se tienen que aprender; el deficiente uso de conceptos y tiempo histórico, el escaso establecimiento de conexiones pasado-presente-futuro, con énfasis en los dos últimos. Entre las propuestas desarrolladas por especialistas en didáctica de la historia se encuentra la necesidad de implementar un cambio de estrategias que consideren implementar currículos temporales basados en competencias que potencien las conexiones pasado-presente-futuro y permitan interrogar e interpretar las realidades sociales desde una perspectiva histórica y con la ayuda del método histórico; que el estudiantado sea capaz de contrastar las fuentes, comprender el cambio en el tiempo, observar acontecimientos desde el punto de vista de los participantes, matizar a través de pruebas, producir hipótesis y conclusiones teniendo en cuenta los acontecimientos en su propio contexto histórico.

Palabras clave: Conciencia histórica, enseñanza de la historia, aprendizaje de la historia, competencias para la ciudadanía.

Abstract

Considering that historical consciousness is one of the key axis of the research in this area in recent decades, the objective of this article is to delve into some of the elements related to historical consciousness, as well as possible alternatives that the process of intentional teaching-learning could contribute, at least in terms of basic foundations of historical thought, to its development in students. To this end, an analysis of the scientific production on the subject was carried out, considering relevance, timeliness and its belonging to recognized

miento” en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (2019) y el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (2021). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

databases. Among the problems that were detected, the lack of value stands out in relation to history, which is conceived as a finished truth based on a set of dates, data and events that must be learned; the poor use of concepts and historical time, the limited establishment of past-present-future connections, with emphasis on the last two. Among the proposals developed by specialists in history education is the need to implement a change in strategies that consider implementing a temporary curricula based on competencies that enhance past-present-future connections, and question and interpret social realities from a historical perspective and with the help of the historical method; in which the student body is able to contrast sources, understand change over time, observe events from the point of view of the participants, qualify through tests, produce hypotheses and conclusions considering events in their own historical context.

Keywords: Historical consciousness, History teaching, History learning, citizenship competencies.

INTRODUCCIÓN

Entre los elementos a los que hay que recurrir para poder realizar una crítica autorreflexiva y mirar con perspectivas a futuro en la sociedad contemporánea, se encuentra la conciencia histórica. Si bien su estudio interesa a teóricos de la historia, la historiografía y la educación, su desarrollo en los ciudadanos ocurre tanto en espacios académicos como no académicos y constituye un recurso que favorece una mejor comprensión del lugar propio en el tiempo, cuestión por la cual debe ser potenciada. Con las herramientas que provee los sujetos encuentran consentimiento mediante construcciones de sentido identitarias y direcciona las acciones de estos en la sociedad, por lo que se muestra como básica la formación de la cultura (Ovalle, 2018).

Si bien el siglo XX estuvo provisto de una producción historiográfica que destacó por su difusión de una función social de la historia –como es el caso alemán a partir de la “historia social crítica”, en la que destacan autores como Jörn Rüsen, Hans y Wolfgang Mommsen, Reinhart Koselleck y Jürgen Kocka–, en su último cuarto vieron la luz proyectos como *Youth and History*, el cual se basó en una encuesta con objetivos orientados a investigar lo que adolescentes de 27 países europeos sabían sobre la historia, cómo interpretaban y entendían la información histórica, y cómo estas percepciones influían en sus actitudes políticas y expectativas a futuro, que incorporó objetivos aplicados en el ámbito pedagógico a partir del diagnóstico de la situación de los diferentes países, el cual generó un amplio marco de trabajo teórico y empírico en el área de la conciencia histórica (Dragonas y Frangoudaki, 2000). Al proyecto anterior se suman otros, entre los que se encuentra, por ejemplo, el de Peter Seixas, fundador del Centre of the Study of Historical Consciousness en Canadá, que agregó aportes a los estudios sobre conciencia histórica enseñada y percibida por los alumnos.

En este sentido, los debates al respecto de los usos públicos de la historia, vistos como el conjunto de temas y problemas que reflejan debates acerca de las diversas

formas de gestión del conocimiento histórico, tanto en el terreno de la investigación como en el de su enseñanza en el sistema educativo, dejaron de limitarse al espacio europeo, canadiense o norteamericano y se han hecho extensivos a diversas regiones del mundo (Plá et al., 2012). Su vínculo con la conciencia histórica abrió el camino a investigaciones que han salido de los marcos escolares permitiendo centrar la atención en otros modos de transmisión de los conocimientos históricos, como pueden ser los lugares de memoria, el análisis de representaciones o consecuencias de eventos traumáticos para determinados grupos sociales. En este caso, ya no interesa de forma exclusiva el modo en que se concibe y escribe la historia desde los marcos académicos, sino también el proceso producido en contextos no disciplinares, donde el paso del tiempo adquiere significados propios mediante procesos orientadores de la experiencia (Revilla y Sánchez-Agusti, 2018).

A partir de lo antes mencionado, con el presente artículo se pretende ahondar en algunos de los elementos relativos a la conciencia histórica, así como posibles alternativas que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje intencionado podrían contribuir, al menos en cuanto a fundamentos básicos del pensamiento histórico, a su desarrollo en los estudiantes. Para su elaboración se recurrió al análisis de la literatura producida al respecto en el área del conocimiento.

DESARROLLO

A partir del estudio realizado por Rodríguez-Medina et al. (2020) a través de un análisis bibliográfico por mapeo científico de publicaciones en Web of Science sobre conciencia y pensamiento histórico, identificaron que entre los años 2014 y 2017 se produjo incremento en los artículos publicados en esta base de datos sobre educación histórica (de 22 a 201 artículos). Como parte de los resultados de este estudio de revisión, detectaron que tanto el pensamiento como la conciencia histórica son dos ejes fundamentales de las investigaciones en los decenios recientes. Los trabajos al respecto en ese periodo estuvieron centrados en cuestiones como el currículo, los libros de texto, las percepciones del alumnado, los registros de observación para evaluar propuestas de intervención y estudios de caso.

Afirman además que en los años recientes la validación de cuestionarios y escalas de observación adquirió relevancia, pero consideran que todavía son escasas las investigaciones evaluativas que combinen e intercalen metodologías a través de diferentes técnicas e instrumentos (Rodríguez-Medina et al., 2020). Este es un estudio que convendría realizar teniendo en cuenta los años que le preceden hasta la actualidad, dado el creciente interés en el tema, no solo teniendo en cuenta su presencia en Web of Science o Scopus, sino su variedad en cuanto a publicación en formato de tesis de posgrado.

Por otra parte, los principales grupos de estudios y líneas de investigación que sobresalen en este campo se sitúan en el Reino Unido, Canadá, Holanda y Estados Unidos, y en el contexto iberoamericano en Brasil, Argentina, Perú, Colombia y Chi-

le. Según los autores mencionados, las finalidades de estos estudios son, en sentido general, proporcionar a los estudiantes las herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente; delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos; el énfasis en la dimensión ética de la educación histórica; la profundización en conceptos metodológicos clave, la práctica docente, y los usos y fines de la enseñanza de la historia (Rodríguez-Medina et al., 2020).

¿Qué es la conciencia histórica?

Al indagar en la literatura sobre el tema es posible advertir que la categoría “conciencia histórica” no es reciente, posee un fundamento filosófico que puede advertirse, por ejemplo, en Heidegger, o en Hegel, para quien la conciencia histórica del hombre resultaba clave en la comprensión de sus modos de existencia al desplegar los conceptos causales para explicar los cambios en la naturaleza (White, 1992).

Precisamente partiendo de la obra de Heidegger, el investigador Miguel Ángel Guzmán López realiza un entrecruzamiento entre el *Dasein* o darse cuenta de la condición existencial del *ser ahí*, a través del establecimiento de relaciones de carácter dialógico entre el ser consciente de su existencia y su entorno, mediante la constante apretura, interacción, el tiempo y la interpelación constante (Guzmán, 2012). De este modo se dota al hombre de su historicidad, un elemento que se verá nutrido por las categorías de Reinhart Koselleck *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativas*, que tienen lugar en lo que Guzmán (2012) llama *experiencia epocal*, una categoría que tiene su fundamento en la relevancia que adquieren los sucesos en lapsos de mayor o menor duración y que son percibidos de forma semejante por un número de individuos o comunidad.

En términos conceptuales, la conciencia histórica constituye la capacidad de establecer relaciones temporales que permiten pensar la construcción de un futuro, así como entender el cambio en el tiempo y orientarnos en este. Hace posible la comprensión de la identidad individual y la alteridad, rompiendo con las visiones etnocéntricas del mundo dado el reconocimiento que hace de otras tradiciones y formas de comprender la realidad, enseñando que esta última puede ser modificada (Valle, 2017; Amézola y Cerri, 2018).

Según Seixas y Peck (2004), implica realizar una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, que conlleva explotar las diferentes temporalidades y adoptar posturas reflexivas con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar los elementos particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades.

En su artículo “Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development”, el teórico Jörn Rüsen asevera que la conciencia histórica figura como prerrequisito en la mediación entre valores y la acción orientada

al presente ya que su función es, por antonomasia, orientadora; orientación basada en la temporalidad y que discurre en dos aristas fundamentales: la vida práctica y la subjetividad interna de los sujetos (Rüsen, 2004). Según Rüsen, realiza sus funciones basada en cuatro principios entre los que se encuentran la orientación de la afirmación dada, regularizar los patrones culturales y de vida, negar, y, por último, transformar los patrones convencionales de orientación. Estas funciones tienen su expresión en los cuatro tipos de conciencia histórica que define y que conforman su propuesta (tradicional, ejemplar, crítica, genética); propuesta que no es ni definitiva ni unívoca, y la cual se ha nutrido con el tiempo y nuevas clasificaciones.

El análisis del cambio y la continuidad, la duración, los ritmos, la diacronía y la sincronía, son categorías imprescindibles para comprender el tiempo histórico. La comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos son procedimientos metodológicos necesarios para el análisis, la explicación histórica y el desarrollo de habilidades generadoras de un pensamiento crítico (Escribano, 2021). Involucra habilidades como la interpretación, explicación e intencionalidad (Pagès y Santisteban, 1999). Pensar históricamente implica desprenderse de estructuras lineales del tiempo histórico conmensurable y desarrollar herramientas que permitan ampliar las visiones temporales, y comprender cada vez con mayor claridad nuestro *ser ahí*, y en consecuencia la posibilidad de los individuos para concebir *epocalmente* su condición histórica.

Podría esperarse que las habilidades para su desarrollo fueran elementos de orden nuclear en la didáctica de la historia, la cual asume un papel clave a la hora de permitir cuestionamientos en torno a nuestro acercamiento a pasado y futuro, así como a la formación de las identidades. De este modo, resulta necesario identificar los principales elementos detectados con relación a la conciencia histórica en investigaciones precedentes y esbozar las líneas de trabajo a seguir en función del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Tipos de conciencia histórica presente en estudiantes según estudios precedentes

Como se mencionó con anterioridad, grupos de investigación, e investigadores en sentido general, han adaptado y enriquecido teórica y metodológicamente los estudios con el fin de indagar en el estado de la conciencia histórica tanto en estudiantes como en profesores. El proyecto Youth and History, y en Canadá la labor del Centre for the Study of Historical Consciousness, dirigido por Peter Seixas, a través de proyectos como Historical Thinking Project o Historical Thinking Assessment han trabajado en función de delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas (Rodríguez-Medina et al., 2020).

La Universidad Autónoma de Barcelona (España) también constituye un centro en el que se han consolidado las investigaciones sobre la enseñanza de la historia reciente/presente, la recuperación de la memoria y la formación de la conciencia

histórica, la conceptualización del tiempo histórico, la educación para la ciudadanía democrática, tanto en relación con la formación de docentes como con lo que efectivamente pasa en las aulas de primaria y secundaria. Las redes con América Latina establecidas a través de la dirección de tesis de posgrado y la publicación en revistas de didáctica de la historia han arrojado importantes colaboraciones en Argentina, Chile y Colombia (Coudannes, 2013). En América del Sur estas investigaciones corroboran el interés por aplicarlas a las respectivas realidades, contribuir a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y, en consecuencia, a la formación de un pensamiento histórico. Se debe mencionar especialmente el grupo integrado por brasileños, argentinos y uruguayos que se propone desentrañar la percepción de los jóvenes acerca de la historia y las posibilidades de cambio social.

Sus esfuerzos más visibles salieron a la luz con el proyecto “Los jóvenes frente a la historia”, dirigido por Luis Fernando Cerri (Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil) y Gonzalo de Amézola (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), quienes a través de encuestas abogaron por conocer las ideas de estudiantes y docentes sobre procesos históricos y problemas sociales contemporáneos, el manejo de categorías temporales, entre otras cuestiones (Rodríguez-Medina et al., 2020).

Entre los resultados obtenidos en investigaciones referentes al tema en estos contextos mencionados es posible establecer un balance general. Gomes (2019), por ejemplo, destaca que a partir de los proyectos realizados en Inglaterra en la década del setenta del pasado siglo, que investigaron sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en jóvenes con el fin de hacerle frente al criterio curricular esquemático de la asignatura, indagaron en los porqués de las decisiones tomadas por los sujetos históricos en un contexto dado, y las bases empíricas que permiten conocer el pasado en historia.

A través de clases-taller diseñaron propuestas que tenían como objetos centrales cuestiones orientadoras y problematizadoras sobre un tema histórico; la exploración de ideas previas de los alumnos acerca del tema a estudiar; estimular la profundización o la reformulación conceptual de las mismas a lo largo de la clase; momentos de trabajo de los alumnos con asignación de tareas basadas en la interpretación de fuentes de la historia; acompañamiento del trabajo de los alumnos por parte del profesor; momentos de meta-cognición, en los que los alumnos reflexionaran y ganaran conciencia sobre lo que aprendieron y lo que les gustaría aprender (o no) sobre el tema (Gomes, 2019).

Los resultados arrojaron que el nivel de pensamiento histórico de los alumnos participantes transitaba por nociones en las que para ellos la historia humana era algo extraño, incomprensible, confuso o inútil porque trataba de gente más atrasada; otras establecían puentes endebles entre el presente y el pasado, en el cual las acciones de los sujetos históricos eran afrontadas con seriedad solo de acuerdo con los principios de experiencias presentes; otras que reconocían semejanzas y diferencias entre

situaciones del pasado y del presente de forma emergente o atendiendo al contexto propio de cada época y espacio (Gomes, 2019).

En el caso de Chávez y Pagès (2020), en el estudio “Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile”, a través del diseño de una clasificación de uso de pasado presente y futuro lograron situarlos en una clasificación en niveles básico, intermedio y avanzado, identificar si incorporaban el cambio y continuidad en las narraciones (solo cambio, cambio y continuidad, solo continuidad y ninguna de ambas) y categorías de linealidad de tiempo histórico.

El resultado condujo a afirmar que:

- Los estudiantes incorporaban las dimensiones temporales pasado y/o presente, sin caer en el presentismo.
- Incorporaban de manera más recurrente el cambio en el 52% del total, y la continuidad en el 40%.
- El tratamiento del tiempo histórico era lineal y con diferentes formas de expresión.
- La mayoría de ellos utilizó la simultaneidad cronológica, así como marcadores temporales cuantitativos (siglos y años) y cualitativos (periodos históricos).
- El futuro constituyó el aspecto menos desarrollado del manejo de la temporalidad.
- La historia la trabajaban desde el pasado, denotando la carencia de relaciones temporales que conectaran pasado, presente y futuro.

Como parte de estos estudios, Escribano (2021) realizó un análisis sobre las propuestas didácticas realizadas por 22 estudiantes que cursaban la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la titulación de grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad Internacional de La Rioja. La finalidad era analizar la dinámica de reflexión que manifestaban los futuros docentes durante la elaboración de las actividades didácticas planteadas para la enseñanza del tiempo histórico, e identificar aquellos principios y posicionamientos que subyacían en los contenidos y actividades que programaban.

Esta autora generó una propuesta para la clasificación, en este caso de perfiles docentes, que emergió durante el análisis de la información que aparecía en las propuestas didácticas: “estudio del pasado” (perfil docente reproductor), “conexión pasado-presente” (perfil docente guía), “relación pasado-presente-futuro” (perfil docente crítico). La pesquisa condujo a detectar que el 50% de la muestra se situaba en el perfil de “docente reproductor”, a partir de que trabajaban la enseñanza del tiempo histórico desde una perspectiva de carácter tradicional, ya que abordaban los contenidos históricos tomando como referente el estudio del pasado, sin establecer conexiones con el presente o el futuro. En cuanto a la relación entre pasado, presente y futuro, la investigadora afirmó no encontrar propuestas didácticas en la que se plantearan estrategias para que el alumnado pudiera relacionar problemas

del presente con similares ocurridos en el pasado. Tampoco ofrecían herramientas para que el alumnado pudiera reflexionar sobre las posibles expectativas del futuro (Escribano, 2021).

Como elemento añadido la investigadora afirma que estudios anteriores como el de Bravo (2002, citado en Escribano, 2021) presentan resultados similares en que, si bien el estudiantado en formación puede ser crítico respecto a la enseñanza que recibieron en su formación académica, e incluso tener una concepción mucho más renovada que la que tenían sus profesores, al llevar a cabo sus prácticas en el contexto real terminaron reproduciendo la metodología tradicional con independencia de los elementos innovadores propuestos en sus programas. Por otra parte, mantenían como elementos habituales en el proceso el uso del libro de texto, una escasa utilización de metodologías para la resolución de problemas, actividades que fomentaran más el trabajo en equipo, así como poco compromiso del docente por la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica.

Al respecto, investigadores como Peter Seixas diseñaron tipologías de ideas de alumnos sobre significatividad histórica –posturas subjetivistas, objetivista, narrativista–; también modelos de progresión conceptual de ideas de alumnos en los que variados tipos de significatividad –contemporánea, causal, estándar, simbólica y de interrelación con el presente y el futuro– son combinados con otros indicadores con el fin de conocer: cómo y hasta qué nivel los alumnos explican históricamente una situación dada; cómo analizan las fuentes y las cruzan para obtener inferencias sobre esa situación; cómo consideran, discuten y evalúan diferentes puntos de vista; cómo relacionan pasado y presente, así como el modo en que construyen hipótesis de futuro (Gomes, 2019).

Una propuesta similar realizó Valle (2017), quien propone la incorporación de cuatro categorías de tipos de maestros de historia (expositivo, narrador de historias, activo, reflexivo) y cinco de tipos de narrativas (general, identitaria, positivista, develadora, analítica). De estos, solo en los casos en los que manifestó una narrativa analítica se percibían herramientas para intervenir en la realidad. Afirma que se mantiene la preferencia por la propuesta tradicional positivista centrada en gobiernos y obras, con una formación desactualizada y que se debe en gran parte a la brecha que existe entre la formación de historiadores y profesorado en historia. En cuanto a las relaciones pasado-presente-futuro refiere que se aprecia un vínculo pasado-presente pero no se logra una relación a futuro y que prima la visión de una historia como *magistra vitae*.

Estos elementos, si bien no son unívocos y universales, resultan importantes para poder llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Requieren que se tenga en cuenta, por ejemplo, que hablar de la historia *magistra vitae* resulta un tema que tiene matices dada su complejidad, si bien para Koselleck el *topos* de la historia *magistra vitae* debió desaparecer a medida que avanzó la modernidad, a partir de la restricción del espacio de experiencia y una amplitud del horizonte de expectativa (Guzmán,

2012). Por el contrario, se aboga por encontrar sustitutos que se adecuen a la nueva realidad, como es el caso del *practical past*, propuesta de Hayden White que retoma Chinchilla (2020) en un artículo titulado “La historia *magistra vitae* y el *practical past*”.

Didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia:
diseños curriculares y competencias

De acuerdo con los criterios de Sebastián Plá, Joan Pagès y Santiesteban, el investigador Triviño (2019) refiere que la didáctica de las ciencias sociales, y en específico de la historia, es una disciplina que aporta la adquisición de habilidades de pensamiento histórico que son necesarias para alcanzar competencias crítica, social y ciudadana. De ahí su vínculo con la conciencia histórica ya que la educación para la ciudadanía implica una conciencia histórica-temporal basada en el establecimiento de nexos vinculantes entre pasado-presente-futuro que permitan formar el pensamiento crítico; todo lo anterior con la intención de dotar al estudiantado de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio y comprensión de la historia con autonomía, construir su propia representación del pasado y contextualizar los hechos respetando el medio en el que se generaron y la distancia que los separa del presente.

En su libro *Miradas diversas en la enseñanza de la historia*, Plá et al. (2012) entienden que la didáctica implica conocer los contenidos de historia, reconocer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, identificar el impacto de la cultura escolar en la conformación de significados sobre el pasado, distinguir los sentidos históricos que subyacen sobre las distintas formas narrativas que se emplean y requieren cada vez más desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en los estudiantes.

De este modo, la didáctica de la historia explicaría el proceso de aprender a pensar históricamente o formar históricamente integrado en dos ejes principales: lo transversal, que entiende el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y su interpretación para la orientación en la vida práctica, y lo horizontal, que considera la formación como socialización e individualización a partir de su relación con la ciencia (Moreira, 2019).

Si bien la didáctica está orientada a generar instancias para que los futuros docentes fortalezcan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento histórico y luego puedan transferirlas a sus estudiantes (Chávez y Pagès, 2020), Plá et al. (2012) alegan algunos elementos que matizan lo planteado con anterioridad. Se refieren al vínculo con lo político. Para ellos esta cuestión no solo se observa en la inclusión y en la exclusión de ciertos contenidos curriculares, también en prácticas diversas dentro de la escuela, en la lucha entre grupos disciplinares para definir los enfoques de enseñanza, en las tradiciones docentes.

Lo fundamentan a partir del criterio de que una estrategia didáctica específica trae como implicación:

- Seleccionar o excluir determinados contenidos o definir una postura historiográfica determinada que, de forma inevitable, tendrá un posicionamiento político.
- Asumir un concepto de aprendizaje específico.
- Valorar el contexto cultural de la escuela en la que se llevan a cabo distintas clases de procesos de enseñanza y aprendizaje de conjunto con otros saberes disciplinares.

De este modo varían las condiciones en las que los individuos piensan la historia y las relaciones temporales.

Otro de los elementos para tener en cuenta al respecto es si la práctica docente mantiene una visión reduccionista de la historia y del tiempo histórico, o no. El tiempo histórico, como se expresó en apartados anteriores, no debe concebirse como único y lineal, sino que debe adquirir concepción multidimensional, que se sustente desde el entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, y las asociaciones que se dan a través de ciertos elementos temporales y operadores cognitivos que se incrementan a medida que lo hacen nuestro bagaje y experiencias de un tiempo vivido (Chávez y Pagès, 2020).

Moreira (2019), por ejemplo, comenta que en el “código disciplinar de la historia” en Brasil, la problemática de la enseñanza de la historia presenta varios aspectos a analizar, tales como: la presencia de una narrativa histórica al estilo del siglo XIX en manuales que tributa a una enseñanza memorística; la influencia de la enseñanza tecnicista y su vínculo a objetivos que no pasan de lo reproductivo y que se hacen visibles en preguntas de respuestas de opción múltiple; la existencia de un tipo de “narrativa anónima” característica de los textos escolares.

En este sentido, la autora rescata los principios constitutivos de la epistemología con implicaciones para la metodología de la enseñanza de la historia propuestos por Jörn Rüsen (Moreira, 2019). Entre ellos están:

- La teoría de la historia como fundamento para una teoría de la didáctica específica de la historia.
- La conciencia histórica como punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico.
- La competencia de generación de sentido a través de la narrativa como forma y función del aprendizaje histórico.
- La formación histórica de sentido como principal problema del aprendizaje histórico.

A lo anterior habría que agregarle lo que en un tono más contemporáneo proponen Plá et al. (2012): la implementación de un aprendizaje basado en competencias. El autor considera que *competencia* es una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Están formadas por sa-

beres, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Se construyen en la práctica, y en la práctica se comprueba si han sido desarrolladas correctamente, y van acompañadas de otras denominaciones, como *competencias clave* o *competencias básicas*, *competencias transversales* y *competencias disciplinares*.

De forma concreta, los estudiantes/profesores deberán desarrollar las siguientes competencias históricas:

- Interrogar las realidades sociales desde una perspectiva histórica.
- Interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórico.
- Construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia

Según estos principios, el aprendizaje histórico ocurre cuando el sujeto desarrolla, por medio de la narrativa histórica, un sentido para la experiencia histórica, de tal forma que él pueda orientar su existencia con relación a sí mismo y los otros, en el flujo del tiempo. En este sentido, la perspectiva del aprendizaje puede orientarse en la medida en que el sujeto sea generador de su propio conocimiento (Moreira, 2019).

Tanto Chávez y Pagès (2020) como Escribano (2021), al hablar de las últimas investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico en formación del profesorado, indican la existencia de un escaso dominio de conceptualización, dificultades en la comprensión y coordinación entre los operadores temporales que articulan el tiempo histórico y que en la enseñanza del tiempo histórico aún prevalece el uso de la cronología como herramienta principal en la enseñanza de la historia, manteniendo una tradición conductista y positivista.

Lo anterior dificulta la formación de la conciencia histórica ya que esta supone una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo que conlleva adoptar una posición reflexiva con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar las particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades (Seixas y Peck, 2004).

Ante esta situación, el establecimiento de currículos temporales que secuencien de forma coherente la enseñanza de la temporalidad constituye una propuesta que permitirá contribuir a la formación de la conciencia histórica y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional. También los métodos y estrategias didácticas como el método retrospectivo, la microhistoria e historia global, partir de los problemas socialmente relevantes, la interpretación de la contemporaneidad, la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico, derivan de experiencias teórico-prácticas en las que se analiza críticamente la enseñanza de la historia y en las que se plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, como condición fundamental para la comprensión de los procesos y las transformaciones sociales del futuro (Escribano, 2021; Chávez y Pagès, 2020).

A partir de un análisis de propuestas llevadas a cabo por investigadores del área en relación con el desarrollo de competencias históricas, Plá et al. (2012) sugieren que

estas deben programarse a lo largo de todo el currículo de manera vertical, optar por un desarrollo en espiral, basado más en la profundización de las competencias que en la clásica repetición de los contenidos. El marco epistemológico ha de considerar que la historia pasa por el contraste con las fuentes, la comprensión del cambio en el tiempo, la habilidad para observar acontecimientos desde el punto de vista de los participantes, la habilidad para matizar a través de pruebas, producir hipótesis de trabajo y conclusiones (explicación histórica) que son de composición abierta y la habilidad para presentar un informe y ubicar los acontecimientos en su propio contexto histórico.

Potenciar el aprendizaje basado en problemas, así como la enseñanza de la historia del siglo XX, fomentar los estudios comparativos, el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales, renunciar a la “antropomorfización” de las realidades objeto de estudio de nuestros países ya que estos son constructos del pasado que perduran en el presente y que no existirían si no hubiese habido unos hombres y unas mujeres que los crearon, así como la enseñanza de la historia como método, constituyen elementos que hacen posible que el aprendizaje histórico se apoye en múltiples perspectivas y narrativas que dejen de lado el enfoque tradicional basado en contenidos formales en apariencia objetivos y neutrales (Plá et al., 2012; Gómez et al., 2014, Triviño, 2019).

El pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes establecen conexiones con el pasado, incorporan sus vivencias, toman decisiones y actúan a favor de una sociedad más justa e igualitaria (Sonlleve et al., 2020).

A partir de lo anterior, el estudiantado debe ser capaz de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y darse cuenta tanto de las posibilidades de opiniones como de los hechos a la hora de estudiar esta historia; descubrir sesgos en las fuentes conocidas, descubrir información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento (Plá et al., 2012), así como laborar por un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en función de establecer relaciones entre las sociedades, analizar motivos, hechos y procesos vinculados a elementos de cambio y continuidad, identificar las causas y consecuencias que los promovieron, establecer comparaciones sobre hechos históricos similares en distintas épocas y su vínculo con el tiempo presente.

CONCLUSIONES

Las investigaciones llevadas a cabo durante los años recientes con relación a la conciencia histórica y sobre pensamiento histórico han ganado terreno. Los resultados teóricos y aportes metodológicos que han generado estos estudios se prefiguran como resortes significativos para futuras investigaciones. De los mismos resulta necesario

rescatar el criterio de conciencia histórica que media entre los valores adquiridos y la acción orientada al presente. A partir de nuestras orientaciones temporales, su formación y, por ende, pensar históricamente, se mueven en forma sinuosa y se matizan entre la afirmación, la regularización de patrones culturales de vida, la negación de estos y/o su transformación. Todo esto a partir de la construcción de puentes entre pasado-presente-futuro y la capacidad de aprender cómo mirar al pasado e identificar su cualidad temporal específica. Si bien los resultados indican que los estudiantes le restan valor a la historia, a la cual ven como una verdad acabada basada en un cúmulo de datos que deben aprender memorísticamente sin necesidad de analizar, y alejada de su realidad presente y proyección futura, en la que el maestro figura como único protagonista portador de la verdad, los investigadores abogan por el rescate de las dimensiones temporales para el aprendizaje histórico.

Con este fin se hace necesario el desarrollo de habilidades que impliquen la capacidad de percibir e interpretar el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía, la necesidad de cambio de una historia-discurso a una historia-problema, la utilización de fuentes y el significado histórico de los hechos en cada contexto, así como su proyección. Los individuos deben ser capaces de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y descubrir sesgos en las fuentes, descartar información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento, requerimientos para los cuales la didáctica de la historia deberá seguir aportando y renovándose.

REFERENCIAS

- Amézola, G., y Cerri, L. F. (coords.) (2018). *Los jóvenes frente a la conciencia histórica. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata.
- Chávez, C., y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 24-42.
- Chinchilla, P. (2020). La historia *magistra vitae* y el *practical past*. *Historia y Grafía*, 28(55), 83-127.
- Coudannes, M. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dragonas, T. G., y Frangoudaki, A. (2000). Introducción. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2), 229-238. <https://doi.org/10.1353/mgs.2000.0033>
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* [Tesis de Doctorado]. Universidad Internacional de La Rioja.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Gomes, M. I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-332

- Gómez, C.J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Guzmán, M. A. (2012). La conciencia histórica: una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Legajos*, (14), 15-34.
- Moreira dos Santos, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42.
- Ovalle, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador "afectado por el pasado"* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Chile.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AAVV, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Díada.
- Plá, S., Rodríguez Ledezma, V., y Gómez, G. (coords.) (2012). *Miradas diversas en la enseñanza de la historia* (pp. 19-68). Universidad Pedagógica Nacional.
- Revilla, D. M., y Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R., y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenic development. En P. Seixas (ed.), *Teorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears e I. Wright (eds.) *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Sonllewa, M., Sanz-Simón, C., y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes*, 1(3), 250-271.
- Triviño, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, (10), 145-157.
- Valle, A. C. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado. Estudio sobre representaciones de la historia y su conciencia histórica* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Bernal Valdés, L., y Pérez Piñón, F. A. (2022). Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1689. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1689>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.