

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional en México y profesor de Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y licenciado en Historia por la Universidad Iberoamericana. Se especializa en la enseñanza de la historia en educación media y entre sus producciones más importantes se encuentran los libros *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* y *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay, 1990-2006* (en prensa). También ha publicado artículos en revistas de investigación y de difusión en México, Venezuela, Argentina y España. Es fundador y codirector del Seminario Permanente de Investigación sobre la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

Resumen

En la historia, en cuanto saber disciplinar, existe una lógica binaria entre la investigación y la enseñanza que ubica a la segunda en una posición marginal con respecto a la primera, a pesar de que ambas son prácticas constitutivas del quehacer del historiador. Este posicionamiento jerárquico reduce a la enseñanza de la historia a una transmisión simple del saber de los investigadores hacia amplios sectores de la población, por lo que se considera normalmente un campo infértil para la investigación. El presente artículo tiene la finalidad de romper con esta

lógica para demostrar la riqueza y complejidad de la enseñanza de la historia como campo de investigación. Para esto se discuten conceptos como didáctica de la historia, docencia de la historia, educación histórica y enseñanza de la historia. Asimismo, se trata de definir el lugar fronterizo entre disciplinas que ocupan la enseñanza de la historia, así como señalar algunos problemas metodológicos y teóricos que nos permitan comprender mejor los procesos de construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela.

Palabras clave:

Enseñanza de la historia, investigación en enseñanza de la historia, didáctica de la historia, educación histórica, docencia de la historia

Fecha de recepción:
julio de 2011

Fecha de aceptación:
diciembre de 2011

Teaching History as an Object of Research

Sebastián Plá

Professor at Universidad Pedagógica Nacional in México and Teaching of History professor at the Facultad de Filosofía y Letras at Universidad Nacional Autónoma de México. Ph. D. in Pedagogy from the Universidad Nacional Autónoma de México. B. A. in History from the Universidad Iberoamericana. He specializes in teaching history in secondary education and among his most important books are *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato y Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay 1990-2006* (in press). He has also published articles in research journals and broadcast in Mexico, Venezuela, Argentina and Spain. He is founder and co-director of the Permanent Seminar of Research on Teaching History and Social Sciences at the Universidad Pedagógica Nacional. Member of the National Researchers' System Level I.

Abstract

In History, as a discipline, there is a binary logic between research and teaching. This logic places teaching in a marginal position with respect to research, although both aspects of the discipline constitute central practices for the historian. The hierarchy reduces History teaching to a simple transmission of knowledge from researchers to large segments of the population. This is why teaching History is normally considered an infertile field for research. This article aims to break this logic and to demonstrate

the richness and complexity of the teaching of History as a field of research. In order to achieve this aim the article discusses concepts such as History Didactics, History Teaching, History Education and Teaching History. It also seeks to place the teaching of History at the boundary of various disciplines, and it seeks to highlight some methodological and theoretical problems that allow us to better understand the processes of constructing meaning about the past within the school.

Key words:

Teaching History, Research in Teaching History, History Education, History Didactics, History Teaching

Final submission:
July 2011

Acceptance:
December 2011

La enseñanza de la historia como objeto de investigación

Sebastián Plá

INTRODUCCIÓN

La investigación en enseñanza de la historia ha recorrido diversos derroteros en México y el mundo. Con relativa certeza, se puede asegurar que fue a partir de la década de 1970 —con los estudios en Inglaterra de Dennis Shemilt¹— que se inició la investigación contemporánea en enseñanza de la historia. A partir de ahí, pedagogos, psicólogos y en menor medida historiadores centraron sus esfuerzos en indagar, comprender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de los sistemas escolares. Primero se trató de incluir en los programas de estudio la metodología de los historiadores;² al mismo tiempo, la atención se focalizó en el desarrollo cognitivo del pensar históricamente desde una perspectiva psicogenética de origen piagetiano³ y, a partir de la última década del siglo XX, de temas como la didáctica de la historia,⁴ diversas miradas socioculturales a los procesos de enseñanza y aprendiza-

je,⁵ la conjunción de habilidades de pensamiento y representaciones sociales,⁶ y las características del pensamiento histórico⁷ diversificaron las metodologías de investigación y los objetos de estudio.

En México, hace aproximadamente 20 años,⁸ la enseñanza de la historia encontró también un impulso significativo e incipiente, a pesar de que la primera gran investigación sobre la historia de los libros de texto data de 1970.⁹ Se han estudiado los mejores mecanismos para renovar los diversos materiales didácticos para la enseñanza de la historia,¹⁰ se indagó sobre la función de la escritura de la historia para construir interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela,¹¹ y también se investigó sobre la formación docente y el sentido que se le da a la enseñanza de la historia.¹² Sin embargo, predominan en nuestro país los estudios de carácter deontológico sin sólido fundamento empí-

¹ Shemilt, "Formal", 1976, pp. 237-243.

² *Ibid.*

³ Ballard, *New*, 1971.

⁴ Benejam y Pagés, "Enseñar", 1997.

⁵ Barton y Levstik, *Teaching*, 2004.

⁶ Carretero y Castorina, *Construcción*, 2010.

⁷ Wineburg, *Historical*, 2001.

⁸ Plá, "Veinte", en prensa.

⁹ Vázquez, *Nacionalismo*, 2000; Galván, "Héroes", 1998, y Mendoza, *Cultura*, 2009.

¹⁰ Lerner, "Como", 1997, pp. 44-53.

¹¹ Plá, *Aprender*, 2005.

¹² Trejo, "Enseñanza", 2009, pp. 39-44.

rico.¹³ En comparación con lo que sucede en otros países como Francia, España, Inglaterra, Italia, Estados Unidos, Argentina y Brasil, nos encontramos todavía en una etapa formativa, o en todo caso inicial o fundacional. Esto se debe a la indefinición que presenta la enseñanza de la historia como campo de investigación y a la relación jerárquica que existe en el imaginario de los historiadores entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia como prácticas del quehacer profesional.

En el presente artículo trato de enfren-
tar estas dos problemáticas de la siguiente
manera: definir a la enseñanza de la histo-
ria como campo de investigación a partir
de la relación que existe (íntima y extraña
a la vez) entre la producción de conoci-
miento de la historiografía profesional y la
historia enseñada mucho más allá de las
fronteras universitarias. Esta interrelación
es bastante más compleja de lo que se
tiende a suponer, ya que puede ser un
trampolín a la problematización de la
enseñanza de la historia o ser un serio obs-
táculo para su desarrollo. Todo depende
de cómo queramos concebir las fronteras
disciplinares de la historia, si rígidas, esta-
bles y claramente definidas o flexibles,
porosas e indefinidas. Para alcanzar mi
objetivo analizo la relación binaria inves-
tigación/enseñanza; defino el significante
enseñanza por encima del de didáctica o el
de docencia de la historia; señalo el carác-
ter fronterizo de la investigación en ense-
ñanza de la historia; discuto algunas cate-
gorías analíticas que se han utilizado para
comprender la enseñanza de la historia
y, por último, numero posibles miradas y
prácticas metodológicas desde las cuales

¹³ Sánchez, *Reencuentro*, 2004.

se puede indagar acerca de la construc-
ción de significados sobre el pasado den-
tro de la escuela.

LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

Existe una lógica binaria, en el sentido
derridiano,¹⁴ entre la investigación histó-
rica profesional y la enseñanza de la his-
toria. Como tal, se construye un pensa-
miento dicotómico en que los términos
se categorizan y definen en relación con
un significante percibido como central.

El centro se constituye como tal, marginando
aquello que no coincide con él, y definiendo
y fijando, de manera más o menos rígida, el
juego de los opuestos binarios. Los opuestos
binarios establecen un orden conceptual, cla-
sifican y organizan todo lo que hay y acon-
tece en el mundo.¹⁵

Esta jerarquización de la lógica bina-
ria es fácilmente transferible a la relación
entre las dos prácticas fundamentales del
quehacer del historiador, la investigación
y la enseñanza.¹⁶ La primera (la investiga-
ción) se valora como central y la segunda

¹⁴ Para una exposición detallada de la lógica bina-
ria, puede consultarse Derrida, *Gramatología*, 2005.

¹⁵ Yébenes, *Derrida*, 2008, p. 152.

¹⁶ Por supuesto también se encuentra la difusión
de la historia como parte importante del quehacer
profesional del historiador. Pero esta tampoco elude
la lógica binaria en relación a la investigación, pues
en principio hace referencia a la difusión del saber
profesional, no a la construcción de lógicas de sig-
nificar el pasado distintas. Asimismo, como se verá
más adelante, difusión y enseñanza de la historia com-
parten una categoría general que es *usos públicos de la
historia*.

(la enseñanza) encuentra su identidad significativa en relación con ella. Es decir, se acostumbra percibir a la enseñanza, en cuanto práctica, únicamente como la transmisión de los resultados de investigación historiográfica. Esta percepción acarrea algunos resabios negativos para la enseñanza de la historia, como son su minusvaloración en cuanto práctica profesional y su negación como objeto de investigación.

Parte importante de la relación binaria investigación/enseñanza radica en las formas en que cada una de ellas produce el conocimiento histórico. Entre ellas hay semejanzas y diferencias que las unen pero que las hacen ser también particulares. El pensamiento de Michel de Certeau puede ayudarnos a clarificar esta circunstancia. Este historiador francés ha definido a la operación historiográfica como la combinación de prácticas científicas, de una escritura y de un lugar social.¹⁷ El primer aspecto hace referencia a un conjunto de técnicas de análisis (disciplina), el segundo trata sobre la construcción de un texto con aspectos formales y lingüísticos particulares (literatura) y el tercero, que es el que me interesa resaltar aquí, a las condiciones políticas, socioeconómicas y culturales en las que se desarrolla la investigación histórica profesional.

El lugar social en el que se produce el saber profesional se ha conformado en Occidente desde el nacimiento de las disciplinas en la primera mitad del siglo XIX. Es parte constitutiva del saber historiográfico. Su lógica de funcionamiento interno tiene, entre otras, dos características que considero relevantes. La primera es la relación entre el lugar de saber o lugar epistemológico con la sociedad en su con-

junto; es decir, más allá de que el historiador es también hijo de su tiempo, el lugar social implica compromisos económicos, sociales y políticos por lo que la escritura de la historia se ve obligada a respetar muchas posiciones que entran en juego en la interpretación del pasado y en su representación escrita. En este mismo sentido, el lugar social ha sido marcado como un espacio aséptico, aparentemente aislado de sus diversas influencias, por lo que se declara neutro, ocultando así componentes básicos de la producción de su conocimiento. La segunda característica consiste en que esta aparente neutralidad exige un conjunto de normas que permiten y prohíben, que incluyen y excluyen, lo que puede considerarse investigación histórica o no.¹⁸ Las condiciones del lugar social determinan desde donde mira el historiador y la normativa interna de cómo debe hacerlo.

México no ha quedado exento a esta preocupación por el carácter político que atraviesa la escritura de la historia. Ya desde los años cuarenta del siglo XX, Edmundo O'Gorman aseveraba que la

elevación de la historia a la "dignidad de la ciencia", no es si no el refinamiento técnico de la investigación que da lugar a una renovada metodología, pero que, sin embargo, [...] está toda ella animada e inspirada por los propósitos pragmáticos e interesados del historiador. Lo que acontece es que la nueva metodología [...] oculta cada vez más esos propósitos.¹⁹

Años más tarde, siguiendo a Certeau, Enrique Florescano volvió a plantear el

¹⁷ Certeau, *Escritura*, 2010, p. 68.

¹⁸ *Ibid.*, p. 81.

¹⁹ O'Gorman, *Crisis*, 1947, pp. 41-42.

problema del vínculo entre saber profesional de la historia, conocimiento científico y poder, destacando que la institucionalización de la historia profesional tiene entre sus consecuencias el alejamiento de los acontecimientos del presente por parte de los historiadores en pos de una pulcra “objetividad”, al grado de negar sus propias formas de producción. Lo anterior replantea las funciones sociales del historiador, entre las que se encuentra la enseñanza de la historia, pues “la condición de una conciencia más clara del para qué de la historia implica tanto el dominio de los procedimientos científicos como las condiciones sociales en las que se realiza su producción”.²⁰

Michel de Certeau, a pesar de revelar con extraordinaria nitidez las formas de producción del conocimiento histórico profesional, parece también imposibilitado de romper plenamente con la lógica binaria investigación/enseñanza. En cierta medida lo mismo sucede con O’Gorman y Florescano. Sin embargo, estos autores nos dan la pauta para pensar a la enseñanza de la historia como una práctica condicionada también por formas particulares de producción de conocimiento sobre el pasado, en la que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia. El resultado, a diferencia de lo que puede suponer la lógica binaria de investigación/enseñanza, no es un conocimiento jerárquicamente inferior al de la historiografía profesional, sino que es simplemente distinto. Esta producción particular de cono-

cimientos históricos dentro de la escuela tiene vínculos irreductibles con la historiografía profesional, pero también se caracteriza por estar fuera de ella, poseedora de una lógica distinta y, por tal motivo, susceptible de convertirse en objeto de investigación.

NOMBRAR UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN

A pesar de la falta de conceptualización de la enseñanza de la historia como objeto de investigación en México, su reconocimiento como parte constitutiva de la identidad del historiador es notorio. Es más, la propia condición laboral de los egresados de historia así lo requiere. Según la última actualización del Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), 20.7% de los egresados de las licenciaturas en Historia son maestros de secundaria, 4.9% trabaja dando clases en bachillerato y 9.9% como docentes universitarios, es decir, un poco más de la tercera parte de los historiadores no se dedican a la investigación²¹ sino a la docencia, y una cuarta parte lo hace lejos de los ambientes universitarios.²² A esta presión laboral trata de responder la inmensa mayoría de las licenciaturas en historia de las principales universidades estatales y en la universidad nacional²³ con la impar-

²¹ Sólo lo hace 10.7% de los egresados de las licenciaturas de historia.

²² Además, 50% se encuentran en el rubro de otros y otro 4.5% a educación primaria y alfabetización.

²³ La excepción más relevante es la Universidad Autónoma de Morelos pues otras universidades, como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad

²⁰ Florescano, “Breve”, 1997, p. 62.

ción de asignaturas denominadas *didáctica*, *enseñanza* o *docencia* de la historia. Además, en varios casos estas asignaturas se engarzan con opciones terminales que incluyen temáticas como aprendizajes de la historia, instrumentos de evaluación y habilidades docentes.²⁴ Contexto laboral e identidad profesional del historiador realizan un juego de ida y vuelta entre el interior de la disciplina centrada en la investigación y el exterior, centrada en la enseñanza. ¿Pero qué se está entendiendo por didáctica o enseñanza de la historia?

Los perfiles de egreso de las distintas universidades son una buena fuente para tratar de mirar las concepciones de la enseñanza o la didáctica de la historia. Dos son los elementos que aparecen con mayor reiteración. El primero son los campos de inserción laboral del historiador, es decir, la investigación, la difusión y la docencia: se intenta “formar profesionales en el campo de la historia con espíritu innovador y crítico que, con apego a principios éticos, sean capaces de desempeñarse en las áreas de la investigación, docencia y difusión”;²⁵ para que el alumno al terminar la carrera obtenga “conocimientos teóricos-prácticos para realizar actividades de

investigación, docencia y difusión del conocimiento histórico”;²⁶ ya que “la demanda natural del historiador proviene de la docencia y la investigación”.²⁷ Estos tres ejemplos muestran las salidas profesionales de difusión, investigación y enseñanza para los jóvenes historiadores.

El segundo aspecto que se puede extraer de los perfiles de egreso es la concepción de docencia, didáctica o enseñanza de la historia. La Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) tiene la finalidad de ofrecer a sus estudiantes las herramientas para que puedan “enseñar e impartir los conocimientos históricos mediante la práctica docente”,²⁸ que se traduce en la capacidad de diseñar “proyectos, programas, textos, antologías y recursos didácticos para el apoyo de la docencia y el aprendizaje en instituciones educativas”.²⁹ En la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) la situación no difiere mucho: el joven historiador “tendrá una formación didáctica que le permitirá incorporarse al campo de la enseñanza de la historia universal, de México y de Chiapas”,³⁰ es decir, podrá “diseñar nuevos modelos dentro del área de enseñanza de la historia, en los niveles básico y medio superior”.³¹ Un tercer ejemplo que demuestra la separación entre investigación y enseñanza lo presenta la Universidad de Quintana Roo (UQROO) al incluir entre los objetivos de la licenciatura formar docentes en la enseñanza de la historia e historiadores capaces de desarrollar inves-

Autónoma de Colima, Universidad Juárez del estado de Durango, Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma de Nayarit, no tienen carrera de Historia. La Universidad Autónoma de San Luis Potosí tiene una asignatura de Pedagogía de las Ciencias Sociales.

²⁴ La variedad es amplia. Aquellas universidades que tienen actualmente una opción terminal o área de especialización, entre otras, son la Universidad de Sonora, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Juárez del estado de Tabasco y el Instituto Mora.

²⁵ UAC, *Licenciatura*, 2011.

²⁶ UNICACH, *Licenciatura*, 2011.

²⁷ UAS, *Licenciatura en Historia*, 2011.

²⁸ ENAH, *Licenciatura*, 2011.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ UACH, *Licenciatura*, 2011.

³¹ *Ibid.*

tigaciones históricas, sobre todo de historia regional.³²

La enseñanza de la historia es —en los programas de licenciatura de las universidades mexicanas— una salida al campo laboral y un conocimiento práctico, técnico. Este conocimiento parece no requerir de una reflexión profunda, pues está en la frontera del saber disciplinar, a veces dentro, muchas veces fuera. Llama la atención esta carencia, si se toma en cuenta que los historiadores poseen una fuerte tradición de reflexión sobre su práctica de investigación gracias a la teoría de la historia y la historiografía. ¿Se puede incluir la enseñanza de la historia en esta autorreflexión? Pienso que sí y el primer paso sería modificar las concepciones que en ocasiones tienen los historiadores sobre la enseñanza de la historia. Se puede iniciar discutiendo las diferencias entre cuatro términos: docencia, didáctica, educación histórica o enseñanza. Cada una de ellas implica miradas distintas sobre los diferentes sujetos educativos, los procesos de interacción en el aula y el papel de los diferentes saberes disciplinares, en especial la historia.

Docencia de la historia es un término poco recurrente y hace referencia al ser profesor, a la identidad docente, es decir, contiene elementos ontológicos y prácticos fácilmente identificables. El sujeto central del proceso educativo es el docente y como tal requiere de conocimientos disciplinares y didácticos específicos, así como principios éticos de comportamiento muy particulares. Su relación con el saber disciplinar sigue siendo jerárquico y por lo general es un trasmisor del saber sabio (conocimiento disciplinar) al saber ense-

ñado (conocimiento escolar). Esto último hace referencia a la categoría analítica de trasposición didáctica acuñada por Yves Chevallard,³³ que describe una relación triangular entre el profesor, el alumno y el saber. La *didáctica de la historia* sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes. Este proceso vincula el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La docencia se centra en el profesor, la didáctica en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado, por lo que de una u otra manera, en cuanto significantes, parecen insuficientes para enmarcar los procesos que vive la historia dentro de las aulas.

La *educación histórica*, por su parte, es hoy en día un concepto que ha cobrado fuerza dentro de la investigación en enseñanza de la historia. En México la educación histórica ha sido introducida en las escuelas normales y no en las licenciaturas en historia. A pesar de esto, desde mi punto de vista sigue encerrado en la lógica binaria investigación/enseñanza y termina siendo una propuesta más de transposición didáctica. En inglés, en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos *teaching history* e *history education*, pero en autores relevantes como Samuel Wineburg y Peter Seixas³⁴ las diferencias se profundizan. Ambos, de distintas maneras, se preguntan: ¿qué historia en la escuela para qué futuro de sociedad? La gran mayoría de la investigación en enseñanza de la historia tiene como finalidad mejorar las prác-

³³ Chevallard, *Transposición*, 1991.

³⁴ Wineburg, *Historical*, 2001, y Seixas, *Theorizing*, 2006.

³² UQROO, *Licenciatura*, 2011.

ticas dentro del aula. Por esto, los dos autores responden que hay que enseñar educación histórica, es decir, el conjunto de habilidades cognitivas que pueden desarrollarse a través del método científico del historiador. Es una respuesta didáctica basada en serias y profundas investigaciones que demostraron cómo estas habilidades (ubicación espacial y temporal de la fuente y la contextualización del documento entre otras) requieren de un proceso de enseñanza formal, sistemático, sin el cual no se alcanzan niveles complejos de pensamiento histórico. Esta afirmación, de origen psicológico, es cada vez más aceptada en el medio de la enseñanza de la historia; sin embargo, al establecer como núcleo de la relación investigación/enseñanza el método del historiador, deja a un lado los usos públicos de la historia y las diversas formas de significar el pasado dentro de la escuela.

Docencia, didáctica y educación histórica son tres campos de la investigación que pueden ser incluidos en un concepto más amplio: la enseñanza de la historia. Para esto es necesario mirarla desde una perspectiva múltiple que disloque la lógica binaria investigación/enseñanza. Entiendo por *enseñanza de la historia* la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada,³⁵ histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralin-

³⁵ Lo situado hace referencia a que todo proceso de aprendizaje y de significación se dan en prácticas sociales específicas que de una u otra manera los condicionan.

güísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo. Asimismo el pasado o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como los metarrelatos³⁶ nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros. Las relaciones jerárquicas que se dan entre ellas no depende de la científicidad o no del conocimiento, sino del sentido escolar que se le otorguen. La configuración final es una acción política. En otras palabras, la construcción de significados sobre el pasado dentro del ámbito escolar no es sólo una práctica periférica de la investigación histórica profesional, sino que puede ser observada como un conocimiento histórico particular, que tiene vínculo con la historiografía profesional, pero también se aleja de ella.

Rápidamente pueden saltar varios argumentos contrarios a estos planteamientos, entre ellos la ausencia del aprendizaje y el problema de la horizontalidad de las relaciones entre saber científico y un saber no científico. Así como el concepto de enseñanza de la historia incluye la formación docente, la producción de materiales didácticos y la relación entre el saber historiográfico profesional y

³⁶ Lyotard, *Posmodernidad*, 2005. Para este autor francés, los metarrelatos son "precisamente las narraciones que tienen función legitimante o legitimatoria" (p. 31), pero a diferencia de los mitos, "los metarrelatos no buscan la referida legitimidad en un acto originario fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, una idea a realizar" (p. 30). En el sentido de Lyotard, la enseñanza de la historia sería tanto un metarrelato (la formación del ciudadano ideal) y un mito (legitimación en un origen fundacional).

la historia en el aula también incluye el aprendizaje, pero este aprendizaje es situado dentro de una institución específica que es la escuela y esta regula sus tiempos y sus saberes con la intencionalidad de enseñar, formar, disciplinar y otras tantas cosas más. Por tanto, el aprendizaje está condicionado por la institución. Pero esto, al contrario de lo que se pudiera pensar, no niega el papel activo del estudiante en el aprendizaje, pues al reconocer y validar múltiples pasados que se significan dentro de la escuela, es decir, la horizontalidad (por lo menos conceptual) de los diferentes saberes históricos, considera fundamental que la investigación reconozca, por ejemplo, a la cultura juvenil como parte de la significación de pasados dentro de la escuela.

La investigación en enseñanza de la historia puede tener la finalidad de analizar libros de texto, pero excluye los procesos de enseñanza y aprendizaje si no observa los procesos de interacción dentro del aula. Puede indagar sobre el saber disciplinar como forma de pensamiento, pero es incompleto si no estudia su relación con las múltiples historias que entran en juego. Puede observar el desarrollo de habilidades cognitivas, pero empobrece su análisis si no incluye su accionar en espacios específicos de enseñanza. Para mirar esta complejidad, necesariamente hay que repensar las fronteras disciplinares, sus métodos y diseñar categorías analíticas para así responder al complejo objeto de estudio que estamos analizando aquí.

ENTRE FRONTERAS DISCIPLINARES

En una investigación de Terrie Epstein realizada en una secundaria del medio

oeste estadounidense, demostró cómo la legitimidad otorgada a diferentes fuentes secundarias y narraciones históricas sobre la historia de Estados Unidos era distinta entre los alumnos de origen afroamericano y aquellos de origen caucásico. Mientras que los primeros otorgaban a la familia el primer lugar como fuente de credibilidad de las interpretaciones históricas, a los maestros en segundo y a las fuentes primarias en tercero, los estudiantes caucásicos ubicaban a los libros de texto, los maestros y los libros académicos como principales referentes de legitimidad del conocimiento histórico, “porque los ‘expertos’ escribieron los libros de texto y los maestros estudiaron en la universidad, son ellos quienes tienen el conocimiento autorizado sobre el pasado”.³⁷ Es decir, la legitimidad del conocimiento histórico disciplinar en la escuela no está dada sólo por la institución educativa, sino por la estructura jerárquica del conocimiento dentro de la sociedad, incluso a la clase social y al grupo étnico al que se pertenece. Esto lleva a preguntarse por la relación entre investigación y enseñanza y por la historia en la escuela como un conocimiento más amplio, condicionados por múltiples factores que desbordan los límites disciplinares.

La enseñanza de la historia, al estar en cierta medida fuera del saber disciplinar, si se entiende como la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela, puede enmarcarse dentro de los usos públicos de la historia en el presente.³⁸

³⁷ Epstein, “Sociocultural”, 1997, p. 30.

³⁸ La investigación en enseñanza de la historia en cuanto uso de la historia en el presente, se aleja de otro campo de la investigación acerca de la historia de la educación y de la propia enseñanza de la historia.

Esta expresión, propagada por los escritos de Jürgen Habermas desde los años ochenta del siglo pasado, hace referencia a la conciencia histórica como responsabilidad ética frente al presente y en especial sobre la función social de los historiadores.³⁹ Lo difuso del concepto trató de ser limitado a los usos políticos de la historia, entendido como una mirada de investigación en que hace inseparable los contextos políticos y sociales de las formas de conocimiento y representación del pasado.⁴⁰ Sin embargo, llama la atención que estos estudios pongan poca atención a la escuela, pues si las significaciones sobre el pasado dependen de los contextos sociales y políticos en los que se producen, pasa lo mismo con los historiadores, con los políticos y por supuesto con los maestros y los alumnos, como tan claramente lo ha demostrado Epstein.⁴¹ Tal vez, esta omisión se deba al poco conocimiento de los contextos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas, pero también a la relación dicotómica en la que se jerarquiza un conocimiento sobre otro, como con tanta claridad lo expresa Eric Hobsbawm: “les guste o no les guste, los historiadores profesionales producimos la materia prima para que los no profesionales la usen bien o mal”⁴²

La enseñanza de la historia es una historia no profesional, deslegitimada como producción de conocimiento histórico. Por tanto, profesores, alumnos, padres de familia, funcionarios educativos, en cuanto no profesionales, si seguimos a Hobsbawm, usan bien o mal la producción de la his-

toriografía profesional. Bajo este criterio podemos suponer que los alumnos afroamericanos hacen un mal uso de la historia, pues consideran que los libros de texto y la historiografía profesional no cuenta “toda la historia”⁴³ de la esclavitud o de la violación reiterada a los derechos civiles, o que la construcción temporal de las narraciones históricas dentro del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y sus relaciones con las organizaciones comunitarias, también están equivocadas,⁴⁴ mientras que la interpretación caucásica de la historia en la escuela, basada en una validación del conocimiento científico y su transposición didáctica es un buen uso de la historia. Las fuentes históricas dentro de las escuelas son mucho más que la producción de los historiadores, incluso esta queda a veces en segundo plano. Si queremos convertir a la enseñanza de la historia en un objeto de investigación, más allá de la transposición didáctica, la formación de la identidad nacional o el desarrollo de habilidades cognitivas en nuestros estudiantes, es necesario reconocer otras formas válidas de construcción de significados dentro de la escuela. Si queremos mantenernos en una posición que ubica por encima al conocimiento científico sobre el pasado, por lo menos vale la pena tratar, desde la ciencia, de profundizar sobre las formas de construcción, buenas o malas según se quieran juzgar, de significaciones sobre el pasado dentro de la institución escolar.

Por supuesto no se está negando la importancia y el valor de la producción científica, más bien, lo que propongo es ver la enseñanza de la historia como un

³⁹ Habermas, “Concerning”, 1988, pp. 40-50.

⁴⁰ Hartog y Revel, *Usages*, 2001.

⁴¹ Epstein, *Interpreting*, 2009.

⁴² Hobsbawm, *Historia*, 1998, p. 270.

⁴³ Epstein, “Sociocultural”, 1997.

⁴⁴ Baschet, “Histoire”, 2001, pp. 55-74.

uso público de la historia en el presente, con sus abusos, sus exclusiones y sus posibilidades democratizadoras. Esto significa que debemos indagar sobre las diferentes interrelaciones de pasados que se dan dentro de la escuela, para poder así comprender lo que sucede en nuestras aulas y posteriormente modificar las prácticas a partir de los diferentes contextos escolares y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza de la historia ha sido tradicionalmente un metarrelato, pero este se enfrenta en el aula, con tradiciones pedagógicas de los maestros, la historiografía profesional, historias comunitarias de los alumnos, formas culturales e históricas de ser adolescentes, finalidades educativas, desarrollos cognitivos y procesos de escolarización. En cada aula, en cada comunidad escolar, la posición jerárquica que ocupan cada uno de estos elementos en relación con los otros varía y por lo tanto la construcción de significados sobre el pasado puede ser distinta. Sin embargo, es notorio que los esquemas interpretativos de la historia son necesarios pero insuficientes. La enseñanza de la historia, en cuanto objeto de investigación, se encuentra entre varias fronteras disciplinares, por lo que exige una mirada interdisciplinaria.

Nuevo ejemplo. En un estudio de Mario Carretero y Miriam Kriger se analiza el papel de las ceremonias escolares en la formación de la identidad nacional en Argentina. A partir de la categoría analítica de representación social acuñada por Serge Moscovici, el objetivo es describir cómo las ceremonias escolares, en cuanto práctica identitaria, “se articula con la enseñanza disciplinar de la historia e interviene en la formación del pensamiento histórico de los alumnos y futuros ciuda-

danos”.⁴⁵ La información se recaba con entrevistas a profundidad como la siguiente: “E: ¿Te acordás de algo que pasó ese día, conocés algo del relato del 9 de julio? /L: Más o menos/E: Lo que te acuerdes./L: Que toda la primaria tuvo actos”,⁴⁶ o “E: Vos decís que antes de que el país se llamara Argentina los indígenas eran argentinos, ¿por qué?/M: Como el territorio es ahora Argentina, yo creo que siempre fue Argentina./E: ¿Y ellos eran argentinos aunque no lo supieran?/M: Exacto.”⁴⁷ Los autores de esta y muchas otras entrevistas reveladoras concluyen sobre el carácter ontológico, territorial y ahistórico de la historia dentro de la escuela.

Hemos mostrado cómo esa “incorrección” también se produce, “existe”: revelamos evidencia y analizamos sus huellas en el plano cognitivo y finalmente, encontramos que es “incorrecto” aquello que por estar al servicio de la formación identitaria, obstaculiza el desarrollo de la comprensión histórica de los alumnos e inhibe su capacidad como ciudadanos políticos.⁴⁸

El pensamiento de Mario Carretero ha vivido un deslizamiento desde los inicios de la última década del siglo XX a la fecha. Su mirada cognitivista ha introducido aspectos culturales en la construcción del conocimiento histórico dentro de la escuela, sobre todo en relación con la identidad nacional. Su núcleo analítico parte de la psicología y lo relaciona con la historia, lo que le permite estar constantemente en uno y otro lado de las fronteras

⁴⁵ Carretero y Kriger, “Enseñanza”, 2010, p. 63.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 69.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 80.

disciplinares, con notoria comodidad en la primera. La relación la establece al afirmar que el pensamiento histórico no es un pensamiento natural y por tanto la función de la enseñanza de la historia está en el desarrollo de las habilidades cognitivas que permitan al alumno un desarrollo del pensamiento crítico. La introducción de lo político (reflejado en las ceremonias escolares) son incorrecciones frente al “correcto” pensamiento histórico, es decir, a los esquemas interpretativos de los historiadores. En última instancia, parecería que el problema de la enseñanza de la historia se resuelve con una buena transposición didáctica.

Pero su investigación arroja más aspectos que lo incorrecto o lo correcto del pensar histórico. Desde el análisis político del discurso, lo político y la política⁴⁹ se consideran inherentes a la configuración discursiva o de significados dentro de una organización social. Por lo que las preguntas serían, ¿qué posicionamiento político implica la historia en la escuela y la de investigación?, ¿cuáles son las procedencias de significados que ocupan los diversos significantes (indígenas, competencias, argentinos) en la construcción de significados sobre el pasado en la escuela? Por su parte, la teoría de la historia podría ayudar en la indagación sobre el papel legitimador de los metarrelatos o historia con mayúscula y de los pequeños relatos o historias con minúscula, permitiendo indagar sobre el saber disciplinar como legitimación de un determinado conocimiento histórico. O la antropología facilitaría preguntas acerca de las culturas juveniles, las historias de vida, los mode-

⁴⁹ Para una mayor explicación de lo político y la política véase el siguiente apartado.

los identitarios que se disputan los lugares hegemónicos entre los jóvenes, mucho más allá de los Estados nacionales. Por último, la pedagogía, por supuesto, no se limitaría tampoco a lo correcto o incorrecto, aunque en ocasiones le es difícil eludirlo, sino a las lógicas curriculares, su vínculo con otras materias, la formación docente y las propias finalidades educativas de los sistemas escolarizados nacionales.

La enseñanza de la historia, entendida como un uso público (y su casi inherente uso político) de la historia, rompe con la lógica binaria de la investigación del pasado y la enseñanza de la disciplina, pues los saberes que entran en juego en su significación son múltiples e incontrolables para el quehacer del historiador. Además, la enseñanza de la historia implica estudiar el tiempo presente desde esquemas interpretativos más amplios que los ofrecidos por la historiografía profesional. Al señalar el carácter fronterizo de la enseñanza de la historia y puntualizar al presente como tiempo de investigación, no pretendo sacarla de la mirada de la historiografía profesional; por el contrario, considero necesario que los historiadores la observen como un uso de la historia, cuya procedencia no necesariamente es la producción de los historiadores. Una de las implicaciones de esta perspectiva, es la exigencia de construir categorías analíticas particulares para la enseñanza de la historia como objeto de investigación.

TRAZOS PARA EL DISEÑO DE CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Cuando Ronald Evans tras sus observaciones sobre las prácticas de los docentes

de historia notó la estrecha relación entre creencias, lógicas curriculares, tradiciones historiográficas y la influencia de las afiliaciones políticas que existía, decidió diseñar una tipología. Distinguió cinco tipos de profesores: *a)* el contador de historias, que considera a la narración como parte fundamental de la transmisión de un conocimiento no problemático del pasado que poco o nada cuestiona los conocimientos previos de los estudiantes; *b)* el historiador científico, que promueve la idea de historia problema que se resuelve con análisis, interpretación y explicación, es decir, se fundamenta en el saber disciplinar; *c)* el reformador relativista, que considera la historia como un conocimiento central para la transformación del mundo contemporáneo, por lo que está muy influido por su posicionamiento político o religioso; *d)* el filósofo cósmico, que entiende a la historia como una serie de patrones y ciclos de progreso y declive o, en palabras de Evans, metarrelatos, y *e)* el ecléctico, que piensa que la historia debe ser enseñada de múltiples formas como contar cuentos, ser críticos con el presente y basarse en conocimientos científicos para la formación de la identidad individual y colectiva.⁵⁰ Aunque se pueden identificar estas prácticas y funciones de la enseñanza de la historia y en ocasiones hay maestros que prefieren una sobre la otra, es difícil encasillar en una sola a cada profesor, pues pasan de una a otra inconscientemente durante su quehacer docente.

Más allá del gusto por la taxonomía, lo que Evans presenta es la necesidad de buscar categorías analíticas que nos permitan explicar desde lógicas interdisciplinarias a la enseñanza de la historia. En este caso

⁵⁰ Evans, "Concepciones", 1991, pp. 61-94.

son las prácticas docentes, pero también se han abierto discusiones sobre el pensar histórico, conciencia histórica, definición de nociones históricas, narración histórica, la escritura de la historia en el aula, la relación entre enseñanza de la historia y memoria colectiva, conocimientos previos y representaciones sociales entre otras. Cada una de estas se define desde procedencias disciplinares diversas: las habilidades de pensamiento, por ejemplo, tiene una fuerte impronta de la psicología cognoscitivista, mientras que la categoría de pensamiento histórico trata de aproximarse lo más posible a la teoría y prácticas de la historiografía profesional. Obviamente, este acercamiento tiene grados diferentes y abrega de corrientes históricas diversas. En muchas ocasiones, obligados por el carácter fronterizo de la enseñanza de la historia, se conjuntan posicionamientos historiográficos y psicológicos para definir los componentes de una determinada categoría. Por lo general, todas ellas parten de ideas bastante claras sobre lo que es recomendable enseñar y aprender dentro de la escuela. Aquí, dado la extensión del texto, describiré la categoría de *pensar históricamente*, para posteriormente tratar de poner sobre la palestra otras dos construcciones teóricas: el *discurso histórico escolar* y el *conocimiento histórico escolar*.

Quizá el estudio más significativo, aunque no el primero, sobre el pensamiento histórico en los jóvenes fue el realizado por Samuel Wineburg. Este investigador, psicólogo de origen, realiza un exhaustivo estudio comparativo entre jóvenes de bachillerato y especialistas (historiadores) en el uso de fuentes primarias. Por medio de una serie de ejercicios centra su atención en las habilidades cognitivas utilizadas por los historiadores para cuestionar

a la fuente, ejercicio que no hacen los adolescentes. Estas habilidades son la ubicación espacial y temporal de la fuente; la contextualización del documento; la lectura a profundidad; el uso del conocimiento propio para interpretar la fuente; la capacidad de destacar los silencios; y la habilidad de corroborar las interpretaciones con nuevas fuentes. Estas habilidades permiten ir de un lado a otro entre lo familiar y lo extraño, entre lo particular y lo universal.⁵¹ Carretero, resumiendo el pensamiento de Wineburg, afirma que

para construir una “mirada” histórica, es necesario que estas dos dimensiones [lo familiar y lo extraño] entren en juego para organizar significativamente las relaciones entre el pasado y el presente conformando agentes sociales y no pasivos espectadores del mundo.⁵²

Es decir, estos autores consideran necesario el desarrollo de habilidades del método del historiador como base para alcanzar el pensamiento histórico (manejar lo extraño y lo familiar del pasado y del presente). Ambos son representativos de lo que se ha denominado aquí educación histórica.

Desde otra perspectiva, sin una figura central tan notoria y sin el poderío hegemónico en la investigación como la mencionada anteriormente, se encuentran los investigadores que relacionan el pensar histórico al desarrollo de la historiografía profesional pero desde aspectos conceptuales y no meramente metodológicos. Es decir, no tanto una forma de indagar sobre el pasado, sino una manera de pensar el o

los pasados. Joan Pagés,⁵³ quien puede incluirse en este grupo, publicó un breve estudio comparativo entre los escritos del marroquí Mostafa Hassani Hidrisi, el suizo Charles Heimberg, los canadienses Robert Martineau y Stéphane Levesque y mis investigaciones. Todos aceptan que el pensamiento histórico desarrollado por los historiadores es un pensamiento complejo y quizá el más sofisticado para pensar el pasado, por lo que es inútil e incluso absurdo tratar de sacarlo de las aulas. Sin embargo, a pesar de que se reconoce la metodología como algo importante (Martineau, Levesque), se destacan también conceptualizaciones relevantes como la causalidad, el tiempo histórico, la intertextualidad y la narración (Heimberg, Pagés, Plá) y el peso del lenguaje en la constitución de la epistemología de la historia (Hassani, Plá, Martineau). Todas estas concepciones, incluidas las originadas por la psicología cognitiva, se centran en los aprendizajes y la enseñanza de la historia, permitiendo vislumbrar las complejidades de la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela.

En un esfuerzo por cubrir esta carencia quiero lanzar a la mesa de la discusión dos categorías analíticas interrelacionadas que, desde mi punto de vista, permiten dar pautas para delinear otra mirada al campo de investigación en enseñanza de la historia. Estas categorías son la de *discurso histórico escolar* y la de *conocimiento histórico escolar*. Ambas tratan de puntualizar las características de la enseñanza de la historia en cuanto acción política, o más exactamente, señalar lo político y la política como características inherentes, al grado

⁵¹ Wineburg, *Historical*, 2001, p. 5.

⁵² Carretero y Krieger, “Enseñanza”, 2010, p. 59.

⁵³ Pagés, “Desarrollo”, 2009, pp. 67-92.

de pensar que sin ella la historia pierde su función dentro del ámbito escolar. Para Chantal Mouffe lo político

es la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras entiendo “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia en el contexto de la conflictividad derivada de lo político.⁵⁴

Esta organización, este orden político, se establece a partir de relaciones de poder, lo que da como resultado algunas formas de exclusión.

Las prácticas articuladoras a través de las cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las instituciones sociales son “prácticas hegemónicas” [pero este orden] es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas.⁵⁵

Trasladados los constructos teóricos de Mouffe a la enseñanza de la historia se puede entender lo político como todo aquello que es susceptible de ser articulado en una cadena de significados sobre el pasado o los pasados en la escuela. Pero estas visiones del pasado en muchas ocasiones pueden ser antagonicas entre sí, por ejemplo, la lógica de los ritos escolares, basados en efemérides repetitivas, promueven un tiempo cíclico del pasado, una *historia magistra vitae*, mientras que la introducción de competencias sostenidas en la metodología de la historia promueve tiempos lineales. Estas formas de concebir el tiempo histórico y el tiempo esco-

lar son antagonicas, pero ambas son susceptibles de transformarse en prácticas de enseñanza cotidianas dentro de la escuela, dependiendo de los momentos históricos y coyunturales de los que estemos hablando. Pero también están los posicionamientos historiográficos, las historias informales, los medios de comunicación, las historias personales y los códigos extra e interlingüísticos de la institución escolar que se disputan un lugar preponderante por sobre los otros. A las posibilidades de articulación de diferentes significados sobre el pasado dentro de la escuela, le he denominado *discurso histórico escolar*.

A las prácticas articuladoras del *discurso histórico escolar* las llamo *conocimiento histórico escolar*. La enseñanza de la historia es la acción política mediante las cuales se trata de ocultar, mitigar o excluir a los diferentes antagonismos inherentes a las interpretaciones del pasado dentro de la escuela. Esta reducción de los antagonicos permite ordenar, por ejemplo, en una misma narración a personajes históricos antagonicos e incluso hacerlos partícipes de una misma causa. El resultado pueden ser metarrelatos nacionales conformados de una epistemología política particular o construcciones históricas muy diversas. Pero también son acción política la relación binaria entre investigación y enseñanza, así como la mera trasposición didáctica de la metodología de investigación de la historia a las aulas. Esta articulación termina conformando un conocimiento, pero no como algo incorrecto en relación con la ciencia histórica o a una democracia ideal o a tentaciones de usos políticos de la historia,⁵⁶ sino como formas particulares del pasado que tienen

⁵⁴ Mouffe, *Torno*, 2009, p. 16.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 25.

⁵⁶ Hartog y Revel, *Usages*, 2001, p. 14.

que ver con la historiografía profesional, pero que también están fuera de ella.

Las articulaciones de lo político en la política de la historia dentro de la escuela termina haciendo referencia al poder y a sus mecanismos de inclusión y exclusión. En la enseñanza de la historia, el poder puede ser entendido de una manera más compleja que una simple imposición de versiones estatales de la historia o la creencia de que los libros de texto son la fiel imagen de la historia que se enseña. Tiene que ver también con las formas de control del profesor dentro del aula, sus estrategias didácticas, sus mecanismos de evaluación, los fines educativos, las condiciones materiales y de gestión educativa en la que se desempeña y a las interpretaciones informales, de profesores y alumnos que se introducen al aula. El ejercicio del poder, en sus diferentes ramificaciones dentro del aula, termina por seleccionar las prácticas hegemónicas, pero al mismo tiempo abre la posibilidad, según las diferentes coyunturas, de espacios contrahegemónicos. Siguiendo un poco a la sociología de la educación, podemos decir que la enseñanza de la historia puede ser parte de la reproducción cultural o un instrumento de resistencia y educación crítica. El poder, entendido en su complejidad como articulador de lo político en la política, tiene aspectos negativos pero posibilidades constructivas, por ejemplo, una enseñanza de la historia más democrática.

Las categorías analíticas de *discurso histórico escolar* y de *conocimiento histórico escolar*, permiten formular preguntas diversas a la enseñanza de la historia como objeto de investigación. Desde la relación binaria investigación/enseñanza hasta el ejercicio de poder dentro del aula por parte del profesor, pasando por lógicas curricu-

lares, posicionamientos historiográficos, historias diversas que se introducen al aula, caen dentro de la enseñanza de la historia. ¿Qué relaciones de poder se establecen entre la psicología y la historia como ciencia para legitimar ciertas formas de conocimiento histórico dentro del aula?, ¿cómo influye el contexto cultural y las historias locales en la significación de distintos acontecimientos históricos dentro del aula?, ¿cómo los códigos lingüísticos y extralingüísticos son parte de la conformación de significados sobre el pasado?, ¿cómo la memoria colectiva constituye parte del pensar históricamente dentro de la escuela? son ejemplos de preguntas que estas categorías analíticas pueden plantear. Para resolverlas, es necesario pasar al campo de las herramientas metodológicas de investigación.

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Cuando Linda Levstik⁵⁷ indagó sobre las diferentes interpretaciones sobre el pasado neozelandés en estudiantes de origen europeo y maorí, seleccionó acontecimientos históricos que consideró relevantes, aplicó una serie de entrevistas, hizo actividades grupales e individuales a partir de imágenes y desarrolló análisis curriculares. De manera similar, Keith Barton⁵⁸ aplicó una serie de entrevistas para comparar el impacto de las historias familiares y los contextos políticos y religiosos con la historia escolar en niños irlandeses. Para entender la construcción del pensamiento histórico en adolescentes Samuel Wineburg⁵⁹ com-

⁵⁷ Levstik, "Well", 1999.

⁵⁸ Barton, "Historia", 2009, pp. 13-28.

⁵⁹ Wineburg, *Historical*, 2001.

paró estrategias de lectura de fuentes primarias entre expertos y novatos, y Peter Seixas⁶⁰ realizó encuestas a gran escala para observar la opinión de los canadienses sobre distintas polémicas historiográficas en su país. Para explicar la escritura de la historia en el aula, construí un tipo ideal de escritura de la historia experta, realicé indagaciones autobiográficas y me basé en la investigación acción como herramienta metodológica que permitió llevar a cabo un trabajo de corte longitudinal.⁶¹ Por su parte, Isabel Barca, retomando a Jürgen Rüsen, construye otra idea de narración para analizar los textos escolares en la construcción de la representación de historia universal en Portugal.⁶² De igual manera, la investigación en el aula de Antoni Santisteban convierte a la didáctica en metodología de investigación.⁶³ La historia oral ha sido usada para comprender el impacto de la historia profesional en las formas de pensar y enseñar historia en México⁶⁴ o en las relaciones entre memoria colectiva y enseñanza de la historia en Perú.⁶⁵

Cada una de estas investigaciones creó sus fuentes a partir de metodologías variadas y procedentes de múltiples abrevaderos disciplinares. Se utilizaron escritos escolares, documentos históricos, entrevistas a profundidad, cuestionarios a gran escala, planes de estudio, libros de texto y estrategias didácticas, entre otras. En algunas se respetó los contextos áulicos de los

procesos de enseñanza y aprendizaje y en otros se descontextualizaron las prácticas para profundizar en procesos cognitivos o de representaciones sociales sobre algunos contenidos históricos específicos. Para interpretarlos se utilizaron herramientas metodológicas de la etnografía, de la psicología, de la sociología, de la pedagogía, de la lingüística y por supuesto de la historia. De nuevo, la construcción de la enseñanza de la historia como objeto de investigación desborda las fronteras disciplinares de la historia profesional. Pero al mismo tiempo, esta variedad de procedencias disciplinares, de métodos de interpretación y obtención de datos, y de creación de fuentes, reflejan la imposibilidad de convertirla en un saber disciplinar específico, dueño de un lenguaje y un método particular, es decir, afirman su condición inherente de saber fronterizo.

Aunque de forma indefinida o más bien mutable, según las relaciones que se hagan entre referente empírico, categorías analíticas, preguntas de investigación y metodología seleccionada, la enseñanza de la historia presenta aquí dos problemas básicos y una paradoja. El primer asunto trata sobre el referente empírico, es decir, la posibilidad de constituir de manera inevitablemente coyuntural, las fuentes del objeto de investigación. El segundo aspecto habla de las herramientas metodológicas de las que se pueden echar mano para la creación de la fuente. Al final queda una paradoja entre la enseñanza de la historia como objeto de investigación y como práctica, que quizá deban contestar los ácidos defensores de educación histórica: si el método del historiador (sea cual sea)⁶⁶

⁶⁶ La discusión sobre las características particulares del método histórico es larga y demasiada extensa

⁶⁰ Seixas, Ercikan y Gosselin, "Cuestionar", pp. 58-66.

⁶¹ Plá, *Aprender*, 2005.

⁶² Barca, "Estudios", 2008, pp. 47-55.

⁶³ Santisteban, González y Pagés, "Investigación", 2009, pp. 115-29.

⁶⁴ Trejo, "Enseñanza", 2009, pp. 39-44.

⁶⁵ Trinidad, "Espacio", 2004, pp. 11-40.

es insuficiente para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en la actualidad, ¿cómo es posible que sea el contenido de enseñanza primordial?, ¿sirve enseñar algo que no puede explicarse a sí mismo?

Las fuentes para la investigación en enseñanza de la historia se aproximan y se alejan de aquellas construidas por la historiografía profesional. Desde el surgimiento de la escuela de los *Annales* todo es susceptible de ser historia, de convertirse en fuente histórica: documentos oficiales, anuncios publicitarios, planes de estudio, imágenes, piedras, edificios escolares e infinidad de objetos materiales. A este inmenso cúmulo de objetos potenciales para transformarlos en “documentos”, el historiador trata de mirarlos de manera original, innovadora, a través de una pregunta de investigación. A partir de ella y de la idea, la hipótesis o el modelo que la subyace, el historiador comienza un proceso de selección, un

gesto de *poner aparte*, de reunir, de convertir en “documento” algunos objetos repartidos de otro modo [...] En realidad consiste en *producir* los documentos por el hecho de copiar, transcribir o fotografiar dichos

para exponer aquí. Básicamente los autores se centran en el análisis de fuentes primarias y por lo general textos escritos. Sin embargo, es inevitable recordar el tono irónico con el que Hyden White definió al método de los historiadores del siglo XIX que, entre ciencia y arte, “consiste en el estudio de unos cuantos idiomas, en trabajar y viajar por los archivos, y en la ejecución correcta de unos cuantos ejercicios que lo familiaricen con libros y periodos de su campo. Por lo demás, una experiencia general de asuntos humanos, lecturas en campos periféricos, autodisciplina y horas en el escritorio es todo lo que hace falta”. White, “Peso”, 1982, pp. 23-33.

objetos cambiando a la vez su lugar y su condición.⁶⁷

Pero a este gesto que hace el historiador para llenar y dar forma a ideas o hipótesis configuradas *a priori*, le antecede por lo general una operación técnica: la creación de los archivos. El historiador reorganiza sobre lo que ya fue puesto aparte con anterioridad.

La enseñanza también pone aparte algo, pero ese objeto difiere en varios componentes de las fuentes de la historiografía profesional. También la investigación de la configuración de significados sobre el pasado dentro de la escuela requiere de un proceso técnico que lo separe, pero ese proceso no antecede a la investigación, sino que es una de sus partes constitutivas. La operación técnica y la creación de la fuente son parte de un mismo proceso. En relación con la fuente el objeto es una interacción que se está dando o por lo menos que se acaba de dar, no que se dio. Lo estudiado es parte de un proceso histórico que no ha concluido. De ahí su condición inalienable de coyuntural. Pero no sólo eso, al estudiar el uso de la historia en el presente dentro de la escuela lo que el investigador tiene que separar no son unos vestigios de otros para convertirlos en documentos, sino que debe *poner aparte* aquello que le interesa de un referente instantáneo y que tiene muchas probabilidades de no dejar huella, de no terminar en ningún archivo. Este referente ofrece sinnúmero de fuentes: las más obvias y las que perduran son los libros de texto y los planes de estudio, quizá con suerte unos cuantos cuadernos de los estudiantes, pero las más ricas son los momentos

⁶⁷ Certeau, *Escritura*, 2010, pp. 85-86.

de la interacción de saberes y la producción de interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela, sea a través de la escritura o sea a través de la oralidad dentro del aula. En primera instancia, la fuente es siempre el sujeto (maestro, alumno, etc.) que produce significados sobre el pasado, y en segunda instancia, la institución y sus prácticas y objetos.

Al igual que en investigaciones historiográficas, lo que interesa al investigador está detrás de la fuente. Por ejemplo, si nuestra pregunta de investigación se centra en las relaciones entre las versiones familiares de la historia y la historia escolar, la información no está puesta en un documento; está, digámoslo así, dentro del sujeto y por lo tanto hay que extraerla a través de instrumentos específicos. De la misma manera, si el interés del estudioso son las formas de legitimación de conocimiento histórico dentro del aula el “dato” se encuentra en los mecanismos de evaluación, en las formas de control y en el papel que desempeña el libro de texto. O si queremos estudiar las relaciones temporales entre el tiempo cíclico escolar y el tiempo lineal de la historia escolar, nuestras fuentes pueden ser las efemérides, los ritos escolares y las nociones de tiempo histórico que posean los docentes y los alumnos. La construcción de la fuente depende, tanto en la investigación en enseñanza de la historia como en la historiografía profesional, de su relación con las preguntas de investigación. Sin embargo, al ser una fuente tan fugaz, por ejemplo la oralidad dentro de la escuela, no existe una operación técnica en términos de Certeau, que los *ponga aparte* antes que lo haga el investigador. Esta creación de la fuente requiere de metodologías procedentes de las humanidades y las ciencias sociales.

¿Cómo convertir a un sujeto en fuente?, ¿cómo convertir a situaciones áulicas en referente empírico?, ¿cómo transformar a una estrategia didáctica y sus productos en fuentes de investigación? La pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, la historia oral y la etnografía podrían darnos una respuesta, aunque por supuesto no son las únicas. A pesar de su pluralidad metodológica considero tres como las más relevantes: la observación etnográfica para comprender cómo la institución limita, prescribe, proscribire y legitima ciertas formas de interpretación del pasado dentro de la escuela; la entrevista a profundidad para comprender cómo entiende y significan los alumnos y los profesores a la historia dentro de la escuela; y la investigación didáctica, es decir, la producción de fuentes (por ejemplo la escritura de la historia como parte de la construcción del conocimiento histórico escolar), a partir del uso deliberado de estrategias de enseñanza. Es obvio que si mi interés son los libros de texto o los planes curriculares estas herramientas metodológicas no sirven para nada, pero si lo que me interesa es el impacto de una reforma curricular en el aula o la interacción entre alumno y libro de texto en contextos escolares, estas herramientas metodológicas cobran de nuevo validez. Es necesario recordar que la metodología está condicionada por el referente empírico, las preguntas de investigación y las categorías teóricas utilizadas. Lo relevante aquí está en el distanciamiento de lo metodológico en la enseñanza de la historia con la historiografía profesional, pues es mediante la metodología que se lleva a cabo la operación técnica de *poner aparte* y constituir la fuente directamente del referente empírico estudiado y no de sus vestigios.

Se puede llegar a afirmar que la investigación del uso público de la historia dentro de la escuela ya tiene un proceso *a priori* de *poner aparte* la fuente en el momento que limitamos la investigación a las realidades escolares. Sin embargo, esta afirmación –que a simple vista parece tener cierta razón– es incorrecta, pues la escuela no separa los objetos para preservarlos, como sería un archivo, sino que es parte constitutiva de la configuración de significados sobre el pasado dentro de un ámbito específico. La institución es quien regula los pasados y sus formas de enseñanza. Por eso es más el referente empírico que parte de la operación técnica de la investigación. Sin ella, no podríamos hablar de enseñanza de la historia como se ha entendido a lo largo del presente artículo.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El lugar que ocupa un campo de investigación dentro del espectro de una disciplina está estrechamente vinculado a las jerarquías que se dan en su interior. En el caso de la enseñanza de la historia, se ha podido observar cómo la lógica binaria investigación/enseñanza que existe en la identidad de los historiadores, deja a esta última en un lugar marginal en relación con la primera, a pesar de ser parte constitutiva de las prácticas del investigador. Como tal, no es considerada digna de ser investigada, pues es tan sólo la transmisión de un saber erudito hacia unas masas desinformadas, carentes de pensamiento histórico y de saber “verdadero” sobre el pasado. Sin embargo, cuando tratamos de romper con la lógica binaria y ver más allá de la transmisión de un saber,

podemos definir un campo de investigación complejo e inexplorado en México. La enseñanza de la historia, en cuanto objeto de investigación hace referencia a las complejas interacciones de significados sobre el pasado que se dan dentro de la escuela. El resultado es un conocimiento histórico escolar que no es igual al conocimiento profesional, pero no por esto es falso o incorrecto. Es dueño de una epistemología particular.

Investigar sobre esta epistemología requiere de categorías analíticas y herramientas metodológicas variadas que se aproximan y se alejan a la vez de la historiografía profesional. Esto se debe a que la enseñanza de la historia nunca pierde su vínculo con la producción de conocimiento histórico de los historiadores, pero toma de fuentes teóricas y metodológicas que la desbordan por mucho. Así, la psicología, la etnografía, la pedagógica y la historia oral, entre otras, dan elementos para crear fuentes caracterizadas por su fugacidad y oralidad, al mismo tiempo que ofrecen al investigador una serie de herramientas metodológicas (como la entrevista a profundidad, la observación etnográfica y las intervenciones didácticas) para interpretarlas. Esta condición impuesta por el referente empírico facilita que la investigación en enseñanza de la historia pueda ser catalogada por muchos como ecléctica, es decir, frágil y sin sustento disciplinar. Sin embargo, esta variedad metodológica y teórica ofrece más bien la oportunidad de crear modelos interpretativos complejos y congruentes bajo una estrecha vigilancia epistemológica que explique mejor a la historia dentro de los ámbitos escolares.

La enseñanza de la historia, en cuanto uso público de la historia en el presente,

es una acción política. Renunciar a la investigación de sus características significa dejar fuera de la reflexión historiográfica al principal espacio de socialización del conocimiento histórico, así como al lugar donde se construyen de manera sistemática otras formas de interpretar el pasado. Pero sobre todo, se elimina una posible autorreflexión sobre una parte constitutiva de la identidad profesional, lo que acarrea una renuncia ostensible a una de las funciones sociales del historiador: enseñar historia.

BIBLIOGRAFÍA

-Ballard, Martin, *New Movements in the Study and Teaching History*, Temple Smith, Londres, 1971.

-Barca, Isabel, "Estudos de consciência histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da historia" en Isabel Barca (org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Universidade de Minho, Portugal, 2008, pp. 47-55.

-Barton, Keith, "Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos" en Rosa Ávila Ruiz, Pilar Rivero García y Pedro Domínguez (coords.), *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Instituto Fernando el Católico, España, 2009, pp. 13-28.

-Barton, Keith y Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good*, Routledge, Nueva York, 2004.

-Baschet, Jérôme, "L'histoire face au présent perpétuel. Quelques remarques sur la relation passé/futur", en François Hartog y Jacques Revel, *Les usages politiques du passé*, Éditions de L'ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia, 2001, pp. 55-74.

-Benejam, Pilar y Joan Pagés (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria*, ICE-Horsori, Barcelona, 1997.

-Carretero, Mario y José A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Argentina, 2010.

-Carretero Mario y Miriam Kriger, "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares" en Mario Carretero y José A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Paidós, Argentina, 2010, pp. 54-80.

-Certeau, Michel de, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 2010.

-Chevallard, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aiqué, Argentina, 1991.

-Derrida, Jacques, *De la gramatología*, Siglo XXI, México, 2005.

-Epstein, Terrie, "Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding", *Social-Education*, vol. 61, núm. 1, enero de 1997, Estados Unidos, pp. 28-35.

———, *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, Routledge, Estados Unidos, 2009.

-Escuela Nacional de Antropología e Historia, *Licenciatura en Historia*, México, 2011, en <<http://www.enah.edu.mx/index.php>>.

-Evans, Ronald, "Concepciones del maestro sobre la historia", *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, núms 3-4, 1991, España, pp. 61-94.

-Florescano, Enrique, "Breve incursión a los sótanos del oficio" en *La historia y el historiador*, FCE, México, 1997, pp. 38-62.

-Galván Lafarga, Luz Elena, "Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto" en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Instituto de Ciencias Sociales-BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg-Eckert, México, 1998, pp. 205-28.

-Habermas, Jürgen, "Concerning the Public Use of History", *New German Critique*, núm. 44,

1988, pp. 40-50, Alemania, en <<http://www.jstor.org/pss/488145>>.

-Hartog, François y Jacques Revel, *Les usages politiques du passé*, Éditions de l'ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia, 2001.

-Hobsbawm, Eric, *Sobre la historia*, Crítica, España, 1998.

-Lerner, Victoria, "Como enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 75, 1997, México, pp. 44-53.

-Levstik, Linda, "The Well at the Bottom of the World: Positionally and New Zealand (Aotearoa) Adolescent's Conceptions of Historical Significance", paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, Canadá, abril de 1999.

-Lyotard, Jean-François, *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Gedisa, España, 2005.

-Mendoza Ramírez, Guadalupe, *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*, Colegio Mexiquense, México, 2009.

-Mouffe, Chantal, *En torno a lo político*, FCE, Argentina, 2009.

-O'Gorman, Edmundo, *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*, Prensa Universitaria, México, 1947.

-Plá, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, Plaza y Valdés/Colegio Madrid, México, 2005.

_____, "Veinte años de investigación en enseñanza de la historia en México" en Perla Chinchilla, *La historia que se enseña*, Universidad Iberoamericana, México (en prensa).

-Pagés, Joan, "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", *Reseñas de enseñanza de la historia*, Asociación de Profesores en Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Argentina, 2009, pp. 67-92.

-Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, Paideia/UNAM, México, 2004.

-Santisteban, Antoni, Neus González y Joan Pagés, "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", en Rosa Ávila Ruiz, Pilar Rivero García y Pedro Domínguez (coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Instituto Fernando el Católico, España, 2009, pp. 115-29.

-Seixas, Peter, *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto, Canadá, 2006.

_____, Kadriye Ercikan y Viviane Gosselin, "Cuestionar el pasado: los canadienses frente a las polémicas historiográficas", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Grao, núm. 64, 2010, España, pp. 58-66.

-Shemilt, Dennis, "Formal Operational Thought in History: Some First Impressions on the Evaluation of School Council Project: History 13-16", *Teaching History*, núm. 4, 1976, Estados Unidos, pp. 237-243.

-Trejo Barajas, Deni, "La enseñanza de la historia en escuelas secundarias de Michoacán. Una perspectiva desde la historia oral", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 8, 2009, España, pp. 39-44.

-Trinidad, Rocío, "El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho" en Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI de España Editores/Siglo XXI de Argentina y Editores, Argentina, 2004, pp. 11-40.

-Universidad Autónoma de Campeche (UAC), *Licenciatura en Historia*, México, 2011, en <http://www.uacam.mx/UAC/hum/hum_historia.html>.

-Universidad Autónoma de Chiapas (UACH), *Licenciatura en Historia*, 2011, en <<http://www.unach.mx/imagenes/carreras/Historia.pdf>>.

-Universidad Autónoma de Quintana Roo (UQROO), *Licenciatura en Humanidades*, 2011, en <http://www.uqroo.mx/carreras/pdf/lic_en_humanidades_20072.pdf>.

-Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), *Licenciatura en Historia*, México, 2011, en

<<http://www.uas.edu.mx/index.php?sec=27&of=24&area=6&op=41d&optativas=1&escuela=88&carrera=72>>.

-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), *Licenciatura en Historia*, México, 2011, en <http://www.unicach.mx/_/master-page.php?pag=HISTORIA>.

-Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación*, El Colegio de México, México, 2000.

-White, Hyden, "El peso de la historia", *Nexos*, núm. 53, mayo de 1982, pp. 23-33, México.

-Wineburg, Samuel, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Estados Unidos, 2001.

-Yébenes, Zenia, *Derrida*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2008.