

Santisteban Fernández, Antoni

La formación de competencias de pensamiento histórico

Clío & Asociados

2010, no. 14, p. 34-56

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida:

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>.

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>.

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

La formación en competencias de pensamiento histórico

por *Antoni Santisteban Fernández*

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Este artículo presenta una propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico. 1) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro. 2) La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado. 3) La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia. 4) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica. Nuestra propuesta de formación del pensamiento histórico está relacionada con la formación democrática de la ciudadanía.

Palabras clave

Pensamiento histórico, competencias históricas, conciencia histórica, temporalidad, futuro, representación de la historia, narración, imaginación histórica, empatía, interpretación histórica, fuentes históricas.



Historical thinking competences education

Abstract

This article presents a proposal of historical thinking competences education. 1) The historical-temporal consciousness related to human temporality, change and power over the future time. 2) The representation of history, such as narrative and historical explanation, for the reconstruction of the past. 3) The historical imagination, such as empathy and contextualization, with creative and critical thinking education, and moral judgments in history. 4) The historical interpretation based on the historical sources analysis, the comparison or the contrast of historical texts, and the knowledge of historical science working process. Our proposal of historical thinking education is related with democratic training for the citizenship.

Key words

Historical thinking, historical competences, historical consciousness, temporality, future, representation of history, narration, historical imagination, empathy, historical interpretation, historical sources.



¿Por qué formar el pensamiento histórico?

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir.

Podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. La primera pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La primera aparece como un discurso acabado, cerrado, inalterable de la historia: “La historia pasó así...”. La segunda es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas: “¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos?”.

La historia es una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia. Su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva –cultural o ideológica–, que se adopta para su interpretación. Esto nos aboca a la aceptación de la pluralidad y, al mismo tiempo, a la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo. La enseñanza de la historia requiere enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos para la caracterización de la historia escolar.

¿Qué aporta un modelo de estructura conceptual para la formación en competencias de pensamiento histórico?

La formación del pensamiento histórico en la enseñanza obligatoria es una empresa difícil, pero a la que no podemos renunciar. Debemos realizar propuestas que definan las características de la construcción del pensamiento histórico, como una serie de conocimientos que se transmiten, que se enseñan y que se aprenden. La didáctica de la historia está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezca la historiografía, ya que esta tarea no responde a sus objetivos. La ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza. Por otro lado, la reflexión epistemológica o la filosofía de la historia, nos aportan instrumentos de análisis útiles en el trabajo de la transposición didáctica. Debemos dar respuesta a la pregunta: ¿Qué hemos de enseñar para formar el pensamiento histórico del alumnado? Y la respuesta debe concretarse en conceptos interrelacionados, que permitan diseñar propuestas educativas coherentes.

Llegados a este punto, quiero destacar la importancia de los modelos o redes conceptuales creados desde la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, para el desarrollo de las competencias históricas, competencias sociales y ciudadanas. La didáctica de las ciencias sociales o de la historia no crea conceptos, sino que recombina los existentes dando lugar a modelos de estructuras conceptuales originales, que forman parte de la construcción de la ciencia social escolar o de la historia escolar. Los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual, siempre por encima del aprendizaje factual o memorístico, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas. Según Audigier la idea de red conceptual es básica para los aprendizajes de ciencias sociales:

“La consecuencia es importante para los aprendizajes y las prácticas de enseñanza; aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto.” (Audigier, 1991:12)

Una de las corrientes de investigación más importantes de las últimas décadas se relaciona sin duda con el constructivismo, en una línea que intentaba comprender cómo se formaban los conceptos históricos o sociales, cómo el alumnado reestructuraba sus imágenes del mundo social y las relacionaba con los fenómenos sociales. Esta orientación dio lugar a un avance en la didáctica de la historia, así como a diversos programas de investigación, pero pronto se descubrieron sus insuficiencias o sus limitaciones (Seixas, 2001). El constructivismo favoreció una gran cantidad de investigaciones relacionadas con la indagación en las ideas previas, pero sin disponer de sistemas conceptuales de referencia, de modelos conceptuales para la construcción o el desarrollo del conocimiento histórico y social, lo que ha producido una falta de incidencia

en la mejora de la práctica educativa, aunque ha aumentado considerablemente nuestro conocimiento sobre los aprendizajes. El constructivismo se convierte en una teoría vacía sin los “planos” que nos guíen en la construcción de las estructuras conceptuales del conocimiento histórico y social, y que están relacionadas con las competencias de pensamiento histórico.

Los modelos conceptuales nos ayudan a sintetizar la realidad social o histórica. Desde la didáctica de las ciencias experimentales se utilizan modelos científicos que reproducen el funcionamiento de los fenómenos naturales imitando, por ejemplo, las interacciones en el mundo físico o los flujos de energía. Desde la didáctica de las ciencias sociales este papel lo juegan los modelos conceptuales, que reproducen los sistemas sociales en forma de redes de significados. Los fenómenos sociales son difíciles de describir, por un lado por su temporalidad y sus elementos de cambio y continuidad, por otro, por los aspectos que le confieren la multicausalidad y el multiefecto. Así, una forma de acercarse a este conocimiento es una perspectiva sistémica donde, por ejemplo, se incorporen diferentes escalas de observación, perspectivas locales y globales, donde se combinen elementos estáticos y dinámicos, de cambio y continuidad o se busquen las relaciones entre pasado, presente, y futuro (Santisteban, 2008). En todo caso, los modelos conceptuales nos ayudan a superar la complejidad de la realidad social. Un modelo conceptual sobre el pensamiento histórico nos ayudará a realizar propuestas didácticas concretas para la formación de competencias de dicho pensamiento.

Si bien el aprendizaje de hechos requiere de la repetición y la memorización, el aprendizaje conceptual necesita de experiencias diversas. El aprendizaje de hechos podría representarse como una acumulación aritmética, mientras que el aprendizaje de conceptos se representaría como una progresión geométrica, su potencialidad permite más interrelaciones conceptuales y mejores aprendizajes. Mientras que los hechos y datos históricos se aprenden de forma directa y corresponden a actividades que requieren respuestas algorítmicas, los conceptos histórico-temporales se construyen a partir de actividades que combinan respuestas heurísticas. Los hechos son elementos auxiliares de la comprensión histórica, mientras que los conceptos son los instrumentos esenciales para dicha comprensión.

“Para comprender ideas complejas y formas de investigación, los estudiantes deben aprender haciendo y deben cambiar activamente su opinión. Las nuevas normas curriculares establecidas por educadores en una amplia variedad de temas exigen que el trabajo escolar se centre en el desarrollo conceptual, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos atractivos.” (Stone, 1999:23)

El aprendizaje conceptual requiere trabajar con las representaciones sociales del alumnado, pero ¿qué son estas representaciones? ¿Cómo se conocen? ¿Cómo transformarlas? Para Gerin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2001), en sus revisiones de las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, consideran que uno de los campos que están recibiendo la atención de los investigadores con mayor dedicación es el de las representaciones sociales. En el segundo encuentro del INRP francés Moscovici (1988) realizará una introducción del concepto para los estudios sociales. Algunas experiencias de su tratamiento en la investigación para la enseñanza de las ciencias sociales, aparecerán en la publicación coordinada por Audi-

gier (1997). Otros autores han realizado trabajos que fomentan esta línea de investigación, por ejemplo Dalongeville (2003).

Modelos conceptuales, aprendizaje conceptual y representaciones sociales. Estos tres elementos son la base de nuestra propuesta para la formación en competencias de pensamiento histórico. La relación entre la construcción de conceptos y las competencias históricas podemos observarla, por ejemplo, en el caso del concepto de conciencia histórico-temporal, ya que, se está haciendo referencia a una competencia histórica que requiere de la comprensión de una serie de conceptos interrelacionados (temporalidad humana, cambio y continuidad, etc.), pero también de una serie de capacidades (relacionar pasado, presente y futuro, situarse y situar los hechos en el tiempo, analizar la aplicación de las ideas de progreso y decadencia, etc.). Además, esta construcción de conceptos se relaciona con valores democráticos, por ejemplo, los cambios históricos y las continuidades en cuanto a los derechos y deberes de las personas, la conservación de la memoria histórica como patrimonio para la convivencia democrática en el presente, la intervención social para la construcción del futuro y el cambio social. Así, el pensamiento histórico podemos considerarlo como una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad.

¿Cuáles son las competencias relacionadas con la formación del pensamiento histórico?

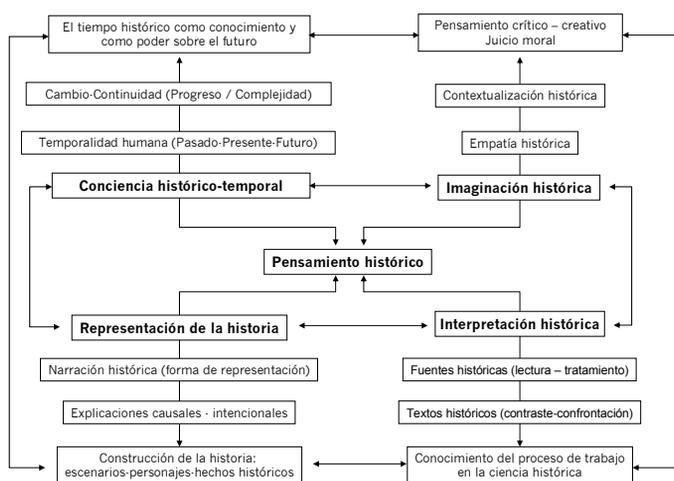
Cuando los modelos conceptuales están pensados para la construcción del conocimiento y la formación de competencias, son muy útiles para que el profesorado organice los contenidos y las actividades de enseñanza. El problema es sin duda que no disponemos de suficientes modelos. Por ejemplo: ¿qué significa ser competentes en el tiempo histórico? Significa, en primer lugar, construir unas estructuras conceptuales de la temporalidad, que serán cada vez más complejas. El problema es que la historia no ha creado un modelo de tiempo que podamos utilizar en la enseñanza. Además, el tiempo histórico está interrelacionado con la concepción de otros tipos de tiempos, sin duda el social y el filosófico, pero también el tiempo biológico o físico. Así, uno de los objetivos de la didáctica de la historia debe ser crear un modelo de estructura conceptual para la comprensión del tiempo histórico (Santisteban, 1999 y 2006; Pagès y Santisteban, 1999). Este tipo de modelos deben surgir de la reflexión científica y de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Y aunque en la actualidad disponemos ya de una cantidad considerable de investigaciones sobre la enseñanza de la historia, que ayudarían a realizar propuestas para plantear cambios significativos en las aulas, estas investigaciones no han tenido todavía demasiada influencia en la práctica (Barton, 2006; Lautier y Allieu-Mary, 2008).

Si el caso del tiempo histórico es uno de los ejemplos que podemos utilizar para pensar en las dificultades del trabajo de la didáctica de la historia, hemos de considerar que una propuesta conceptual para la formación del pensamiento histórico –que incluye la temporalidad histórica en su estructura conceptual–, representará una dificultad todavía mayor. Los problemas

comienzan por su definición. Es evidente que el pensamiento histórico no es de la misma naturaleza que el pensamiento lógico-matemático o que el pensamiento que reflexiona sobre el medio físico o natural. La realización de una propuesta de estructura conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico, debe ser una de las prioridades de la didáctica de la historia, que debe diferenciarlo con claridad de otros tipos de conocimiento y que debe describir las propiedades de este tipo de pensamiento a enseñar, en cuanto a sus conceptos y en cuanto a las competencias que le son inherentes. La historiografía y las teorías de enseñanza y de aprendizaje, combinadas con la investigación en didáctica de la historia son las fuentes esenciales, para realizar una propuesta aceptable científicamente y coherente en la práctica.

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. Desde esta perspectiva una propuesta de estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico debería contemplar 4 tipologías de conceptos relacionados con las competencias de pensamiento histórico (Santisteban, González, Pagès, 2010):

- la construcción de la conciencia histórico-temporal;
- las formas de representación de la historia;
- la imaginación/creatividad histórica;
- el aprendizaje de la interpretación histórica.



Como puede observarse en la figura anterior, los cuatro bloques de conceptos hacen referencia a competencias históricas que están interrelacionadas, que tienen muchos elementos en común, aunque a continuación se analizarán por separado.

La construcción de la conciencia histórico-temporal

Una forma de introducir lo que significa la conciencia histórica es a través de este texto de Koselleck:

“Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada (...). Finalmente y ante todo, pensará en todos los conflictos que se reúnen en la sucesión de generaciones de su propia familia o profesión, donde se solapan diferentes ámbitos de experiencia y se entrecruzan distintas perspectivas de futuro.” (Koselleck, 1993:13-14)

Aunque la perspectiva de observación temporal puede ser mucho más alejada, por ejemplo la del siguiente texto que reflexiona sobre el lugar de la especie humana en el tiempo y en el planeta: “Nos hemos quedado solos en el mundo. (...) Ningún otro mamífero es bípedo, ninguno controla y utiliza el fuego, ninguno escribe libros, ninguno viaja por el espacio, ninguno pinta cuadros y ninguno reza” (Arsuaga, 2004:29). De una u otra manera, sea cual sea la perspectiva temporal, estos textos nos indican una distancia en el tiempo, pero también las relaciones del pasado con el presente, al mismo tiempo que nos sitúan ante el horizonte del porvenir, nuestro porvenir.

La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (Tutiaux-Guillon, 2003; Pagès, 2003; Pagès y Santisteban, 2008). Así como el estudio de la memoria histórica se relaciona con la reivindicación del pasado desde el presente, la conciencia histórica reclama las relaciones entre el pasado y el presente para la construcción del futuro:

“Afirmado sucintamente, la historia es el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio.” (Rüsen, 1992)

Este mismo autor considera que tiene una función práctica como orientación en el tiempo: *“Confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente, a través de la mediación de la memoria histórica. Se puede llamar a esta función orientación temporal” (Rüsen, 1992:29).*

Para Rüsen (2007) la conciencia histórica relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica. Así el estudio del pasado se dirige a la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones humanas. Para Jeismann, la conciencia histórica es: *“A connection of interpreting the past, understanding the present and perspective of*

the future” (Rüsen, 2001:4). La conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá, lo cual hace referencia a cualquier aspecto de la vida de las personas:

“The human past recalled by historical consciousness is a temporal process referring to the present and the future. history as content of historical consciousness is a relationship between present and future and appears with and in the remembered past. in this context historical consciousness is obligatory; it is the balancing act of man on the tightrope of time, that is strung between that which is “no more” and which is “not yet”, and on which the concrete and real human life of the present is achieved.” (Rüsen, 2001)

El pasado, el presente y el futuro son las tres categorías de la temporalidad humana. El pasado se relaciona con la memoria y los recuerdos. La memoria es el instrumento de representación del pasado. El recuerdo es el fruto o el resultado de la memoria. Y el olvido es un proceso de selección de los recuerdos que se hace inevitable desde la memoria. Según Augé: “El olvido, en suma, es la fuerza viva de la memoria y el recuerdo es el producto de ésta” (Augé, 1998:28). En los últimos tiempos la historiografía ha reivindicado la recuperación de la memoria desde una nueva concepción del pasado y del olvido. Dosse (2003) nos recuerda que el olvido no es lo mismo que el silencio. El pasado no deja de ser una interpretación y también está presente en nuestra idea de futuro. Se reclama su papel relacionado con la esperanza de posibles cambios en la sociedad actual (Ricoeur, 2003).

La reivindicación de la historia reciente, próxima o también llamada historia del presente, ha generado otra visión del presente como categoría temporal. Revaloriza el carácter dinámico de la historia y ofrece una visión diferente de la historia académica. Según Nora (1988) la desaparición del presente de la ciencia histórica es un hecho relativamente reciente, propiciado por la mitificación del evento que hizo la historia positivista. Para la enseñanza esta perspectiva de la historia tiene una gran potencialidad, sobre todo cuando la historia próxima adquiere la forma de historia personal o de historia familiar. Este tipo de estudio favorece el aprendizaje de conceptos históricos, como periodización (de la propia historia), simultaneidad (de hechos personales y sociales) o el análisis del cambio y la continuidad en las propias experiencias del pasado (Santisteban y Pagès, 2006).

La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que desearíamos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido. Pero este análisis debe ir más allá de la dicotomía orden/desorden o progreso/decadencia, sobretodo cuando se aplica a realidades culturales diversas. Los intentos de aplicar las ideas occidentales sobre el tiempo histórico a culturas diferentes, más que ayudar, dificultan la comprensión de la realidad de estas culturas. Por otra parte, la antropóloga Douglas (1998) considera que en general se aplica una concepción mecánica y pobre del tiempo histórico, por ejemplo, en la historia del arte:

“Los historiadores del arte, aun cuando no se apoyan en las oscilaciones pendular, normalmente ofrecen la secuencia cronológica de los estilos. Un estilo aparece después de otro y como reacción a este último, y así sucesivamente. Rara vez he oído que hablen de un antagonismo sincrónico o intentos de contemporización” (Douglas, 1998:85).

La conciencia histórico-temporal se relaciona también con la gestión y el poder sobre el tiempo y sobre el tiempo histórico. Este poder se representa, en primer lugar, en forma de conocimiento sobre la medida del tiempo y los instrumentos para su medición, como pueden ser el calendario y el reloj. Por otro lado, este poder se relaciona también con las competencias para construir la historia, a partir de la narración, la explicación histórica o la periodización. Y, en último término, el poder sobre el tiempo se materializa en la posibilidad gestionar el propio tiempo, así como para pensar y decidir el futuro. En la enseñanza de la historia debemos conectar el estudio del pasado y del presente con “el aprendizaje del futuro”. Steiner (2008) nos propone “recordar el futuro”, para convertir los “lugares de la memoria” en “lugares de la posibilidad”. Para algunos autores el futuro se presenta también como posibilidad y, por tanto, como aprendizaje: “Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como ya ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y el presente” (Hobsbawm, 1998:118). La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y de su enseñanza. Debe tenerse en cuenta que la temporalidad histórica es también el futuro que está por decidir.

El futuro ha recibido una gran atención en todas las culturas y civilizaciones. Las aproximaciones al estudio del futuro se pueden situar en tres ámbitos (Pagès y Santisteban, 2008): a) las creencias, que han dado lugar a la escatología y a la apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en el futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer ámbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza.

La prospectiva es una herramienta del pensamiento histórico que se basa en elementos del pasado y del presente para realizar una representación del futuro. El papel de las imágenes es muy importante en los estudios sobre el futuro (Hicks, 2006). Las representaciones de las personas sobre el futuro nos muestran futuros posibles, futuros probables y futuros deseables. Algunos autores han realizado propuestas didácticas concretas de enseñanza del futuro (Slaughter, 1991; Hicks y Slaughter, 1998). La clave de esta enseñanza es transmitir una imagen positiva de las posibilidades de decisión sobre el futuro, considerando el futuro como una parte de nuestra temporalidad que está por determinar. La clave de este tipo de propuestas es hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo conseguirlo.

En un trabajo de investigación reciente se analizan las representaciones sobre el futuro que tienen los estudiantes de educación secundaria, a partir de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión (Anguera, 2010). En este trabajo se distinguen tres aspectos o perspectivas que

tienen influencia en las representaciones del futuro: el azar, cuando se considera que la mayoría de acontecimientos son fortuitos; el determinismo, cuando se piensa que el futuro está predeterminado antes de que suceda, por una fuerza o ente superior; la construcción social del futuro como algo propio del ser humano, que depende de sí mismo y de sus acciones responsables. Sus conclusiones nos muestran cuatro tipologías de estudiantes, siempre híbridas en mayor o menor medida: a) la persona continuista, que considera que, más o menos, todo continuará igual en su vida y en su entorno; b) la pesimista, que dibuja una línea descendente en la historia individual y colectiva; c) la tecnológica, que pone toda la esperanza en la ciencia y la tecnología; d) la transformadora, que tiene pensamiento crítico y se siente comprometida con el cambio social. Aunque predominan los estudiantes de corte pesimista cuando se valoran los problemas sociales generales, la mayoría muestra una clara voluntad de transformación y una predisposición al compromiso para producir cambios sociales. Por otro lado, la tecnología desperta fuertes simpatías y esperanzas, pero en general también genera desconfianza por las consecuencias que puede producir en el medio ambiente. Los resultados de esta investigación son parecidos a los de otros trabajos (Hicks y Holden, 2007).

Como demuestra la investigación anterior y otros trabajos, la formación de la conciencia histórica y su orientación temporal hacia el porvenir, es fundamental en la formación democrática de la ciudadanía. La conciencia histórica nos ayuda a plantear el debate sobre cómo son los cimientos o cómo deberían ser, sobre los cuales estamos construyendo o hemos de construir el edificio de nuestra convivencia. La construcción de la conciencia histórica es aprendizaje del futuro y, a la vez, competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social.

Las formas de representación de la historia

Es evidente que la conciencia histórica-temporal no se puede separar de la representación de la historia, pero, ¿cómo se representa la temporalidad histórica? En su historia del tiempo Hawking (1988) propone una figura similar a la de un reloj de arena que es muy útil para representar la temporalidad humana. El pasado sería el espacio donde están los granos de arena que ya han caído, el futuro es el espacio donde están los que esperan caer y, por último, el presente sería la pequeña abertura que regula el paso del pasado al futuro, el cruce entre el antes y el después. El pasado se representa y se escribe en forma de huellas, de herencias y de olvidos, conscientes también que el futuro se aprende y se escribe, y se representa en forma de conceptos como expectativa o prospectiva. Y el presente es la posición desde donde miramos a un lado y a otro, desde donde interpretamos pasado y futuro, por lo tanto, pasado, presente y futuro no se pueden separar, como tampoco se pueden enseñar o aprender ni escribir por separado. La figura de Hawking es una buena representación de la temporalidad histórica, pero que necesita de la narración para comprender qué está pasando.

Fraisse (1967), discípulo de Piaget, nos dejó la obra más importante sobre el tiempo y definió la “sensibilidad del tiempo”, para explicar nuestra percepción del paso del tiempo en la vida cotidiana y la influencia de nuestra experiencia en dicha percepción. Para Rösen,

esta sensibilidad tiene su máxima expresión en la “sensibilidad histórica”, como la capacidad narrativa de comprender y demostrar el valor del paso del tiempo. Para el mismo autor las competencias relacionadas con la narración histórica, para “darle sentido al pasado”, son: a) la “competencia de experiencia”, que se caracteriza por la habilidad para tener experiencias temporales, diferenciando el pasado del presente; b) la “competencia de interpretación”, como la habilidad de acortar las distancias temporales y relacionar el pasado, el presente y el futuro, como una actividad creativa de la conciencia histórica; c) la “competencia de orientación”, que nos permite guiar la acción por medio de la noción de cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico, es decir, las habilidades para interpretar el pasado y el presente, y tomar decisiones usando una “razón histórica” (Rüsen, 1992:29-30).

La narración como representación de la historia ha sido rechazada durante mucho tiempo por los historiadores sociales, ya que se asociaba a las grandes hazañas de los grandes hombres, olvidando y expulsando al resto de la población de la historia: “La narración ha regresado de la mano de un creciente interés por la gente ordinaria y por las formas de interpretar su experiencia, su vida y su mundo” (Burke, 2006:149). Para Chartier la narración no debe confundirse con la ficción, ya que ésta hace referencia al mundo real sin pretensión de reproducirlo, pero la narración histórica intenta ser un reflejo aproximado de la realidad. Por otro lado, el mismo autor afirma: “Reconocer la dimensión retórica o narrativa de la escritura de la historia no implica de ningún modo negarle su condición de un conocimiento verdadero, construido a partir de pruebas y controles” (Chartier, 2007:23).

La narración es la forma más común de representación de la historia. Su valor en la educación es evidente. Para Salazar: “El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el que hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos” (Salazar, 2006:12). Para Levstik y Barton (1997) la historia es esencialmente narración y su enseñanza debe comenzar por las formas más elementales de representación, como pueden ser el cuento o la leyenda. Posteriormente se deben introducir de manera progresiva, por ejemplo, el pensamiento crítico, la comparación de interpretaciones históricas presentes en los manuales, el análisis de los juicios de los personajes o sobre los personajes históricos, etc.

La narración es también una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos, por lo tanto, puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica. Como afirma Plá la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación. De esta forma, “se puede afirmar que la narración (y la escritura como instrumento psicológico indispensable para construirla) es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo del pensar históricamente en adolescentes dentro del ámbito escolar” (Plá, 2005:199). Las investigaciones de Lautier (1997) demuestran que estos aprendizajes sobre la explicación histórica están dema-

siado influenciados en la actualidad por los manuales de historia: exageración de los cambios y de las consecuencias, exceso del uso de analogías en los análisis, etc.

Para Barton y Levstik (2004) las narrativas son poderosas herramientas culturales, ya que crecemos con ellas y desarrollamos habilidades relacionadas con sus características, por ejemplo los elementos que deben ser incluidos y la forma en que deben estructurarse. Lo cual las convierte en un método útil de enseñanza, si tenemos en cuenta que los niños y niñas ya saben bastante sobre cómo se construyen, lo cual nos permite hacer frente al contenido más que al formato de la historia que queremos que aprendan. La narrativa tiene ventajas importantes, aparte de su familiaridad obvia. En primer lugar, promueve la búsqueda de sentido mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y examinar las relaciones. Estas características, a priori, de la narración ya demuestran su utilidad en la enseñanza de la historia, aunque se mezclen los elementos de juicio moral y los sucesos inconexos en el tiempo.

Los mismos autores señalan también la existencia de ciertas problemáticas en el uso de la narración para la enseñanza de la historia. En principio la narración nos ayuda a entender la historia, pero su construcción como selección de hechos y orden temporal también es, al mismo tiempo, un obstáculo que se interpone entre nosotros y la historia. Es evidente que cualquier narración implica unas opciones de selecciones y de valores: “Out of the past’s unlimited expanse of people and actions, narratives necessarily set limits –they tells stories about these people and not others, and they group actions into these events and not others” (Idem:146-7). Las dificultades surgen cuando la narración se confunde con la misma historia, de modo que las historias alternativas y formas alternativas de concebir la historia aparecen como no legítimas. Por lo tanto debemos educar en la comparación y en la valoración de la diversidad de opciones de la interpretación histórica.

Por otro lado, los relatos históricos que se centran en las personas son especialmente motivadores para el alumnado, porque les permiten utilizar su conocimiento previo del comportamiento humano, como una forma de entender períodos de tiempo de otro modo más distantes y abstractos. Además, una forma de contribuir a una ciudadanía democrática puede ser hacer ver a los estudiantes que cada persona puede desempeñar un papel en la dirección del curso de la historia, que cada persona puede ser responsable, en parte, del bien común. Esta orientación debe combinarse con la comprensión global del mundo social, de tal manera que se interprete cómo las acciones individuales se insertan en un contexto: “*If students fail to understand how individual actions and opportunities are shaped by cultural patterns and societal institutions –such as economic structures, legal and political systems, and religious denominations– then they will be poorly equipped to engage in reasoned judgments about matters of the common good*” (Barton y Levstik, 2004:162). Si no lo hacemos así, el alumnado puede pensar que las causas de los problemas sociales o las desigualdades son producidas exclusivamente por actitudes individuales o, por ejemplo, puede desconocer la importancia de las acciones colectivas para el cambio social.

Wineburg (2001) considera que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, por

ejemplo, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos. ¿Con qué dilemas o problemáticas éticas se enfrenta la ciencia histórica? Esta propuesta pretende comprender cuáles son algunos de los aspectos más interesantes que la historia puede aportar a la enseñanza, en relación con la formación democrática. En este sentido, los procedimientos explicativos propios de la historia son: explicaciones causales, explicaciones teleológicas o intencionales y explicaciones del cambio-continuidad. Plá (2005) ha señalado la importancia de tener en cuenta los diferentes niveles de complejidad en este tipo de escritura, por ejemplo, la intertextualidad, como tejido de significados que se entrecruzan de una forma dinámica y, hasta cierto punto, provisional. La escritura de la historia es, así, antes que una finalidad, un instrumento para el aprendizaje.

La imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo

La imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica. Según Levesque (2008) la imaginación histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas de las claves del pasado. En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización. Por lo tanto, según este autor podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad.

Rüsen (2007) considera que la memoria está relacionada con la imaginación y la conciencia histórica con la cognición. Pero la potencialidad de la imaginación en la educación está demostrada y también en la enseñanza de la historia. Por otro lado, esta imaginación ha de estar al servicio del pensamiento creativo, es decir, un tipo de pensamiento divergente que incluye el pensamiento crítico, ya que el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico. En todo caso, igual que la narración ha de ser un instrumento para alcanzar la explicación histórica, la imaginación ha de ser un instrumento para llegar a la empatía y a la contextualización de la historia, así como para imaginar otros contextos posibles u otros procesos históricos que pudieron ser. En opinión de Levesque (2008) la historia escolar contribuye a desarrollar la imaginación, la empatía y la educación moral en general.

La empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. La gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias. Para tratar de dar sentido al conocimiento de estas situaciones, los historiadores han recreado e imaginado la situación a través de la comprensión empática, al mismo tiempo que han contextualizado el pasado de acuerdo con sus percepciones contem-

poráneas y sus juicios morales. Para Jenkins (2009) la empatía es una ilusión que ha tomado fuerza especialmente en la enseñanza de la historia, aunque en realidad es una empresa tan imposible como inútil. Pero, en todo caso, la empatía en la enseñanza nos permite trabajar la imaginación histórica y la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado.

La empatía pretende explicar las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas en el pasado. El problema es que no distingue entre elementos cognitivos y emocionales, es decir, qué pasa cuando alguien se pone en la piel de otra persona: ¿es posible? Así, Barton y Levstik (2004) consideran que es mejor hablar de perspectivas y reconocer nuestras propias actitudes, creencias e intenciones en un determinado contexto histórico y cultural, diferente al de las gentes del pasado. Estos autores consideran, tras sus investigaciones, que los estudiantes de primaria y secundaria son capaces de participar en el reconocimiento de otro punto de vista, aunque han tenido pocas experiencias en este sentido. Es evidente que la comprensión de estas perspectivas se consigue con cambios importantes en el currículum y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia.

La empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico. Estos procesos de pensamiento histórico son de gran dificultad, pero es esencial plantearlos en la enseñanza de la historia. En una investigación realizada con alumnado de 15 y 16 años de dos institutos de educación secundaria, sobre las capacidades para la empatía y la contextualización, se pudo comprobar que el alumnado no moviliza ni aplica los conocimientos históricos adquiridos en situaciones nuevas, a no ser que se les indique de manera directa y clara, que se les guíe en el nuevo contexto. Después del estudio de las migraciones interprovinciales españolas en los años 50 y 60 del siglo XX, así como de la inmigración actual en España, sus causas y sus consecuencias, con elementos personales y afectivos incluidos, se planteó una situación ficticia que les afectaría personalmente en un futuro. La actividad pretendía que los chicos y chicas usaran los conocimientos históricos que se habían impartido para realizar un análisis crítico de la situación futura, y para plantear alternativas o soluciones a las nuevas problemáticas. Pero los resultados fueron relativamente pobres, ya que dimos por supuesto que el aprendizaje de la historia comporta por sí mismo una aplicación mecánica de ciertas capacidades. Y no es así. Los escritos del alumnado estaban repletos de valoraciones y de afirmaciones ingenuas sobre la integración o sobre la adaptación, realizadas desde el presentismo, sin llegar a valorar efectivamente las problemáticas o consecuencias sociales que se generan en estas situaciones. Aunque había algún caso, minoritario, que contextualizaba de forma correcta y hacía un ejercicio coherente de empatía (González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2008).

Relacionado con las capacidades para comprender el contexto histórico, los hechos y las actitudes en el pasado, el juicio moral forma parte de las competencias de pensamiento histórico. En principio podría parecer que el juicio moral en la historia no tiene nada que ver con la imaginación histórica, pero desde la enseñanza sabemos que nuestros juicios están mediatizados por nuestras representaciones sociales, nuestros prejuicios, estereotipos y el imaginario colectivo. Por lo tanto, enseñar a realizar juicios históricos es enseñar a comprender todos estos componentes del pensamiento histórico. Por otro lado, realizar valoraciones del pasado

o juicios sobre los personajes es inevitable. De hecho, la propia historia se ha construido en muchas ocasiones sobre el resentimiento (Ferro, 2009) o sobre una posición de victoria o, en menos ocasiones, desde un sentimiento de derrota (Amar, 2010). Por ejemplo, el día nacional de Cataluña es el 11 de septiembre, cuando se conmemora la derrota de Barcelona en 1714 a manos de las tropas del rey Felipe V, primer monarca de la casa de Borbón que gobernó en España. Desde esta perspectiva la historia no se puede deshacer del juicio moral.

La respuesta moral que afirma lo que creemos que debe o no debe ser es algo inevitable en el estudio de la historia. Además, constituye un componente importante de la enseñanza de la historia en las escuelas. El juicio moral en la clase de historia puede ser una preparación para la vida democrática. La historia permite aplicar nuestras creencias sobre la vida al mundo real de la acción humana. Y esta competencia se relaciona sin duda con el pensamiento crítico. Una definición clásica del pensamiento crítico es la realizada por Ennis: “Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do” (Ennis, 1985:45). Para Martineau el pensamiento histórico crítico es fundamental para la educación democrática, sobretudo si tenemos en cuenta que la realidad social sufre continuos cambios:

«Alors que l' on a tendance a réagir en fonction de sa perception de la réalité, on gagne a agir en fonction de sa réflexion. Du coup, socialement, parce qu'elle est un vecteur de participation éclairée, la réflexion devient un outil central de la vie démocratique. (...) On comprend mieux l'importance que l'on doit accorder à la capacité du citoyen d'observer de façon critique et rationnelle la réalité lorsque l'on saisit qu'en démocratie, la réalité sociale et politique est constamment sujette a changement.» (Martineau, 2002:285)

El pensamiento crítico no ha recibido una gran atención desde la enseñanza de la historia, aunque es una de las metas básicas en una educación para la pluralidad.

Un aspecto esencial del pensamiento creativo histórico se basa en la consideración que el pasado pudiera haber sido de otra forma, los sucesos podrían haber tenido otro desenlace. Esta posición parte de la idea que lo que pasó no estaba escrito, no responde a una fuerza mayor, por lo tanto en otras condiciones el futuro de aquellas gentes hubiera sido diferente. Algunas obras de lo que se ha llamado la ucronía han sido realizadas por prestigiosos historiadores, por ejemplo, en la obra dirigida por Ferguson (1998) se plantean algunas preguntas como estas: ¿qué hubiera pasado si la Revolución americana no hubiese tenido lugar? ¿Qué hubiera pasado en España sin la rebelión militar de julio de 1936? ¿Qué hubiera sucedido si la Alemania nazi hubiera derrotado a la Unión Soviética? ¿Qué hubiera ocurrido en Argentina sin hubiese fracasado el 17 de octubre? Estos historiadores se posicionan contra el determinismo implícito que conlleva aceptar que estas preguntas no pueden realizarse. Aceptar estos retos significa aceptar el paradigma de la complejidad en el estudio de la sociedad y reconocer el papel que juega el caos en la configuración de la historia como, por otra parte, lo hace hoy día en todas las ciencias sociales.

Ferguson también se pregunta: “¿Pero cuáles son las implicaciones del caos para los historiadores, que no se dedican a predecir el futuro sino a entender el pasado?” (1998:77). De la misma forma, nos podemos preguntar desde la enseñanza de la historia: ¿No debiéramos

enseñar honestamente el pasado tal y como pasó antes de aventurarnos en posibilidades que no se convirtieron en realidad? En la misma pregunta está implícita una de las críticas que se realizan a este tipo de propuestas, pero la respuesta es clara: si estas posibilidades de desarrollo de la historia existieron de verdad en un momento del pasado, quiere decir que debemos enseñarlas a nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, trabajar con la creatividad que implica imaginar otros futuros del pasado, así como otras posibilidades para el presente. El pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro. Se convierte así en un instrumento esencial de la educación democrática, ya que la consideración del pasado como una posibilidad que fue, nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. Y en este pensar en el futuro se interrelacionan la creatividad histórica con la conciencia histórico-temporal.

La interpretación de la historia a partir de las fuentes

En nuestro modelo la interpretación histórica es una competencia que, básicamente, necesita de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. Para Ankersmit (2004), cuando interpretamos datos o fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través del conocimiento y de elementos afectivos. El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica. Es evidente que este proceso puede comenzar con una introducción a la interpretación de sus propias fuentes históricas de su historia personal o familiar. En la enseñanza, cuando queremos que el alumnado “viva la historia”, su experiencia histórica puede ser un instrumento de motivación y de comprensión muy útil (Santisteban y Pagès, 2006). En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado pueda desarrollar su competencia social histórica (Santisteban, 2009).

La interpretación histórica de las fuentes ha comportado grandes debates entre los historiadores, pero es un apartado esencial de la formación en las competencias de pensamiento histórico. La ilusión de la autonomía de las fuentes, como si pudieran hablar por sí mismas, se contrapone a la libertad del historiador para interpretarlas y darles significado (Jenkins, 2009). No siempre están claras las diferencias entre fuentes primarias y secundarias, pero, en todo caso, sabemos que en la enseñanza de la historia el alumnado debe aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a alguna pregunta histórica a partir de las fuentes históricas. La interpretación de las fuentes históricas primarias tiene un gran valor educativo por una gran diversidad de razones (Pagès y Santisteban, 1994; Santisteban y Pagès, 2006):

- a. ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto;
- b. permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades;

- c. genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible;
- d. presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos;
- e. facilita la motivación del alumnado y esto hace que entren con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina;
- f. que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina;
- g. ponen en cuestión el propio concepto de interpretación de la historia enfrentando las fuentes al manual o libro de texto;
- h. permite contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y pone en contacto directo al alumnado con el pasado;
- i. facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;
- j. en el peor de los casos, pueden tener una función de convalidación y de verificación de todo aquello que afirma el manual o el profesorado;
- k. favorece la riqueza de las experiencias, exigen en más de una ocasión el trabajo fuera del aula, en archivos o las visitas a museos, las observaciones directas o el trabajo de campo;
- l. permiten la formación de competencias históricas, ya que pone el acento, más que en una serie de acontecimientos, en la adquisición progresiva de habilidades y conceptos;
- m. demandan del profesorado que planifique las condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite la progresiva autonomía del alumnado para la interpretación histórica.

El uso de las fuentes históricas en la enseñanza de la historia no debe negar su complejidad, como tampoco debe limitarlo a elementos informativos, como si fueran construcciones epistemológicas de la historia, ya que entonces dejaríamos de lado su carácter activo en la construcción del conocimiento histórico. El uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado. En este sentido, las fuentes son mudas, necesitan a alguien que las haga hablar. Por tanto, la interpretación de las fuentes ha de partir de una concepción histórica dinámica, revisable y metodológicamente centrada en la reconstrucción/ interpretación de los hechos. Según Mattozzi (2009) en las primeras experiencias de introducción de las fuentes históricas en la escuela italiana en los años 70 del siglo pasado, el profesorado cargaba al alumnado de experiencias y de trabajo, dando por supuesto que las actividades que los hacían enfrentarse a las fuentes orales por ejemplo, por ellas mismas, ya conseguirían un aprendizaje actualizado y significativo de la historia.

La información que nos aportan las fuentes primarias –pensemos, por ejemplo, en las fuentes orales–, presenta problemas en función de su intencionalidad, parcialidad, diversidad, multiplicidad de temas, de formatos y de orígenes. Hace que tengamos que seleccionar cuidadosamente y presentar una gama de ejemplos suficientes y abarcables, que permitan una interpretación coherente de los aspectos que pretendemos conocer. A pesar de todo, debemos tener en cuenta que su diversidad representa una gran riqueza para el aprendizaje, para los procesos

de formación del pensamiento histórico. Las fuentes históricas tienen una estructura informativa que va desde la simple descripción del contenido o de lo que se observa, hasta inferencias cada vez más complejas y, si es necesario, a la comparación con otras fuentes. En las fuentes existen informaciones explícitas que el alumnado puede deducir con facilidad e informaciones implícitas –o silencios–, que requieren del análisis detenido del contexto.

El procesamiento y la interpretación de la información histórica se relacionan también con el uso de materiales de archivo en la enseñanza. Los archivos son fuentes de la memoria social, que responden a una sistematización y que demuestran la necesidad de la organización de la información. Los archivos son informadores, pero también son patrimonio cultural. Necesitan que las personas que los estudian los revivan, los haga hablar, les den sentido y significado, y los incorporen en el conocimiento histórico. En los archivos encontramos documentos que el alumnado puede interpretar si, previamente, el profesorado ha realizado un trabajo de contextualización y de presentación de los documentos. La didáctica con fuentes de archivos permite un conocimiento de la cultura del propio medio social, que puede ayudar al alumnado a comprender las relaciones entre la historia y su propio pasado. Y no sólo debemos utilizar los archivos, también hemos de crearlos en las escuelas, con la información que nos aportan las familias o con las publicaciones que nos llegan.

Para Rosso las fuentes históricas deben tener un valor epistemológico, didáctico y formativo, es decir, han de ser relevantes para el conocimiento histórico, han de favorecer el aprendizaje de competencias históricas y han de propiciar la autonomía del alumnado, a partir del desarrollo de sus capacidades para seleccionar e interpretar la información: “La gestione del flusso di informazione, che attraversa la nostra società, richiede competenze che soprattutto le discipline storiche possono dare. Proprio mediante i metodi di analisi delle fonti la storia può fornire gli strumenti metodologici necessari a formare soggetti consapevoli, critici e autonomi” (Rosso, 2006:112). Este mismo autor considera que desde esta perspectiva el trabajo con fuentes y su interpretación histórica favorecen la formación democrática.

Para terminar

En este texto se ha desarrollado un modelo de estructura conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico. A lo largo de este trabajo está presente la idea que esta formación sólo es posible con una enseñanza basada en problemas históricos, para hacer posible o real la construcción de la conciencia histórico-temporal, las competencias de representación de la historia, la imaginación histórica y la interpretación de las fuentes. Sin duda, este planteamiento pone la formación del pensamiento histórico al servicio de la ciudadanía, como la finalidad más importante de la enseñanza de la historia (Pagès, 2008).

Para Dalongeville la historia escolar puede ser esencial para la formación democrática, si partimos de problemas históricos y del estudio de documentos: *“L’histoire peut-elle aider le citoyen à se former? L’histoire a la charge, plus que toute autre discipline scolaire, d’aider a la formation d’un citoyen. En effet, nul ne conçoit un citoyen sans une mémoire collective forte. Mais le citoyen, c’est aussi celui qui apprend a penser librement, qui se forge un esprit critique, qui sait*

prendre du recul par rapport a cette mémoire” (Dalongeville, 2006:119). Este autor propone problematizar los contenidos históricos de cualquier época, en la línea de las situaciones-problema, para favorecer la adquisición de competencias de pensamiento histórico. Otros autores abogan por el estudio de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Las cuestiones sociales e históricas vivas son aquellas que cumple con tres requisitos: a) han de ser vivas para la sociedad, b) vivas para los saberes de referencia, c) y, vivas para los saberes escolares (Legardez, 2003). Esta perspectiva de tratamiento de los contenidos de la historia escolar es la que debería ser el eje central del currículum de historia, pero tenemos pocos ejemplos y las experiencias son escasas.

En la actualidad desarrollamos un proyecto de investigación que pretende hacer aportaciones al desarrollo de la competencia social y ciudadana, y a la formación del pensamiento social y el pensamiento histórico, a partir de una metodología de enseñanza que incluya cuestiones socialmente vivas o temáticas controvertidas en las clases de historia, planteadas en forma de problemas históricos y sociales.¹ En una primera fase de la investigación hemos realizado un estado de la cuestión y hemos comenzado a definir propuestas didácticas concretas para experimentar en la práctica en centros educativos, con la participación de un buen número de profesores y profesoras de educación secundaria. Una parte del trabajo del grupo de investigación está presente en este artículo.² Nuestra intención es abrir un debate, dar a conocer unos resultados, aprender y compartir. Las dificultades son enormes. Pero nunca hemos dudado que vale la pena trabajar para la mejora de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, porque es una tarea apasionante.

Notas

¹ Proyecto de Investigación financiado por el “Ministerio de Ciencia e Innovación” de España. Referencia: EDU2009-10984. Período: 2009-2012. Investigador Principal: Antoni Santisteban.

² GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). Grupo reconocido por la AGAUR (Agència d’Avaluació Universitària de la Recerca) de la Generalitat de Catalunya. Referencia: 2009 SGR 468. Investigador Principal: Joan Pagès.

Bibliografía

- Amar, M. (2010):** *Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores*, Anthropos, Barcelona.
- Anguera, C. (2010):** *Representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. Trabajo de Investigación*, Programa de Doctorado en didáctica de las ciencias sociales, UAB, Barcelona.
- Ankersmit, F.R. (2004):** *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*, FCE, México.
- Arsuaga, J.L. (2004):** *El collar del neandertal. En busca de los primeros pensadores*, Mondadori, Barcelona.
- Audigier, F. (1991):** "La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso", en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 3-4, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Audigier, F. (ed.) (1997):** "Concepts, modèles, raisonnements", en *Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, INRP, Paris.
- Augé, M. (1998):** *Las formas del olvido*, Gedisa, Barcelona.
- Barton, K. (2006):** "Introduction", en Barton, K.C. (ed.): *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. A volume in Research in Social Education, Information Age Publishing: Greenwich.
- Barton, K. y Levstik, L. (eds.) (2004):** *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Burke, P. (2006):** *¿Qué es la historia cultural?* Paidós, Barcelona.
- Cruz, M. (ed.) (2002):** *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona.
- Chartier, R. (2007):** *La historia o la lectura del tiempo*, Gedisa, Barcelona.
- Dalongeville, A. (2003):** "Noción y práctica de la situación-problema en historia", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 2.
- Dosse, F. (2003):** *La historia. Conceptos y escrituras*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Douglas, M. (1998):** *Estilos de pensar*, Gedisa, Barcelona.
- Ennis, R.H. (1985):** "A logical basis for measuring critical thinking skills", en *Educational Leadership*, N° 43 (2).

- Ferguson, N. (dir.) (1998):** *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?* Taurus, Madrid.
- Ferro, M. (2009):** *El Resentimiento en la Historia*, Càtedra, Madrid.
- Fraisse, P. (1967):** *Psychologie du temps*, PUF, Paris.
- Gérin-Grataloup, A.-M. y Tutiaux-Guillon, N. (2001):** “La recherche en didactique de l’histoire et de la géographie depuis 1986”, essai d’analyse, en Tutiaux-Guillon, N. (coord.): *15 ans de recherche en didactique de l’Histoire-Géographie*, Monográfico de *Perspectives Documentaires en Éducation*, N° 53, INRP, Paris.
- González, N., Henríquez, H., Pagès, R.J., Santisteban, A. (2008):** “Empathie historique pour un présent en mutation. L’enseignement et l’apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique”, en *Colloque Didactiques de l’Histoire, de la Géographie et de l’Éducation à la Citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d’apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?* Nantes, 8-9 décembre 2008.
- González, N., Henríquez, H., Pagès, R.J., Santisteban, A. (2009):** “El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media”, en Avila, R. M., B. Borghi, I. Mattozzi (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*, Pàtron, Bologna.
- Hawking, S.W. (1988):** *Historia del tiempo*, Crítica, Barcelona.
- Hicks, D.W. y Holden, C. (2007):** “Remembering the futur: what do children think?” en *Environmental Education Research*, Vol. 13, N° 4.
- Hicks, D. y Slaughter, R. (1998):** *Futures Education: World Yearbook of Education 1998*, Kogan Page, London (World Yearbook of Education).
- Hobsbawm, E. (1998):** *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona.
- Jenkins, K. (2009):** *Repensar la historia*, Siglo XXI, Madrid.
- Koselleck, R. (1993):** *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona.
- Lautier, N. (1997):** *Enseigner l’histoire au lycée*, Colin, Paris.
- Lautier, N. y Allieu-Mary, N. (2008):** “La didactique de l’histoire”, en *Revue Française de Pédagogie*, N° 162.
- Legardez, A. (2003):** “L’enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives”, en *Le cartable de Clio*, N° 3, GDH, LEP, Lausanne.
- Lévesque, S. (2008):** *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. y K. C. Barton (1997):** *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Martineau, R. (2002):** “La pensée historique... une alternative ré-flexive précieuse pour l’éducation du citoyen”, en Pallascio, R. y L. La-fortune: *Pour une pensée réflexive en éducation*, Presses de l’Université du Québec.

- Mattozzi, I. (2009):** “Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1070-2007”, en Pagès, J. y P. González: *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, UAB, Barcelona.
- Moscovici, S. (1988):** “Les representations sociales. Expose introductif”, en Marbeau, L. y F. Audigier (ed.): *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l’Histoire et de la Géographie. Actes du colloque*, INRP, Paris.
- Nora, P. (1988):** “Presente”, en Le Goff, J.; R. Chartier, R. y J. Revel (dir.): *La nueva historia*, Mensajero, Bilbao.
- Pagès, J. (2003):** “Ciudadanía y enseñanza de la historia”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 1, APEHUN, Argentina.
- Pagès, J. (2008):** “El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en *X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia*, APEHUN-UNRC, Río Cuarto, 17, 18 y 19 septiembre de 2008.
- 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, Sevilla.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008):** “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”, en Jara, M. A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*, UNCOMA, Neuquén.
- Plá, S. (2005):** *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, Plaza y Valdés, México.
- Ricoeur, P. (2003):** *La memoria, la historia y el olvido*, Trotta, Madrid.
- Rosso, E. (2005):** “Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica”, en Bernardi, A. (a cura di) (2006): *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino.
- Rüsen, J. (1992):** “El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa*, N° 7, FLACSO, Buenos Aires.
- Rüsen, J. (2001):** *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, J. (2007):** “Memory, history and the quest for the future”, en Cajani, L. (ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children’s Identity and Citizenship, N° 7, CiCe, Stoke on Trent (London), Trentham Books (Staffordshire).
- Salazar, J. (2006):** *Narrar y aprender historia*, UNAM, México.
- Santisteban, A. (1999):** “Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir”, en *Historiar*, España, N° 1.
- Santisteban, A. (2006):** “Une proposition conceptuelle pour la recherche et l’enseignement du temps historique”, en *Le Cartable de Cléo*, N° 6, GDH, LEP, Lausanne.
- Santisteban, A. (2008):** “La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente”, en Ávila, R.M., A. Cruz, M.C. Díez: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*, AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.

- Santisteban, A. (2009):** “Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana”, en *Aula*, N° 187, Córdoba, España.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2006):** “La enseñanza de la historia en la educación primaria”, en Casas, M. y C. Tomás (coord.): *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, N° 468/129-468/160, Wolters Kluwer Educación, Barcelona.
- Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010):** “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Seixas, P. (2001):** “Review of Research on Social Studies”, en Richardson, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*, American Educational Research Association, Washington.
- Slaughter, R. (1991):** “Futuros” en Hicks, D. (coord.): *Educación para la paz*, Morata/MEC, Madrid.
- Steiner, g. (2008):** *Recordar el futur*, Arcàdia, Barcelona.
- Stone, M. (1999):** “Introducción. La importancia de la comprensión”, en Stone, M. (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Paidós, Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003):** “L’histoire enseignee entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l’exemple français”, en Tutiaux-Guillon, N.; Nourrisson, C. (coord.): *Identités, mémoires, conscience historique*, Université de Saint-Étienne.
- Wineburg, S. (2001):** *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press, Filadelfia.