

¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia.¹

por *Maria Auxiliadora Schmidt*²

Universidad Federal de Paraná, Brasil
dolinha08@uol.com.br

Recibido: 30/04/2017 - Aceptado: 18/05/2017

Resumen

A partir del recorte de la obra de Jörn Rüsen en lo que refiere a su teoría del aprendizaje histórico, se propone analizar las contribuciones para una metodología de enseñanza y para investigaciones sobre la educación histórica. Por una parte, la apropiación de estos aportes, teniendo como referencia y fundamento la teoría de la Historia, es algo a atender, y anuncia un nuevo paradigma para la relación entre aprendizaje y metodología de la enseñanza de la Historia, lo que se propone realizar en la primera parte del trabajo. A partir de estos presupuestos, se analizaron investigaciones que están siendo realizadas en el área de la enseñanza de la Historia, que tienen como referencia la teoría del aprendizaje de Jörn Rüsen. Consideraciones parciales indican varias cuestiones sobre las que se debe atender, en lo que refiere a la influencia de este cambio de paradigma en la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar y en la fundamentación de las propuestas curriculares, que pueden contribuir con una epistemología de la didáctica de la Historia. Además, suscitan nuevos temas de investigación, que también serán señalados en este trabajo.

Palabras claves

didáctica de la Historia, Jörn Rüsen, aprendizaje histórico, metodología de enseñanza de la Historia, educación histórica

What do historians do when they teach History? Contributions of Jörn Rüsen's theory for learning and the teaching method of History.

Abstract

From the cut of the work of Jörn Rüsen in regard to his theory of historical learning, it is proposed to analyze contributions to a teaching methodology and research on historical education. On the one hand, the appropriation of these contributions, having as reference and foundation the theory of history, is something to attend, and announces a new paradigm for the relationship between learning and methodology of the teaching of History, which is proposed in the first part of the work. Based on these presuppositions, we analyzed researches that are being carried out in the area of History teaching, which have as reference the learning theory of Jörn Rüsen. Partial considerations indicate a number of issues that need to be addressed in terms of the influence of this paradigm shift on the teaching of History in the school context and on the basis of curricular proposals that can contribute to an epistemology of the didactics of History. In addition, they raise new research topics, which will also be pointed out in this paper.

Keywords

History didactics, Jörn Rüsen, historical learning, methodology of teaching History, historical education

Introducción

En su libro *A teoria da história de Jörn Rüsen, uma introdução*, el historiador brasileño Arthur Assis (2010) considera que uno de los aspectos centrales de la teoría de la historia de Rüsen es responder a la compleja cuestión: ¿qué hacen los historiadores cuando hacen historia? En el sendero de análisis, Assis recorre el pensamiento ruseniano en lo que refiere a sus reflexiones constitutivas de una teoría del aprendizaje histórico y, por lo tanto, de una metodología de la enseñanza o un quehacer del historiador cuando enseña la historia.

Como se sugiere en el título, la tradicional relación “enseñanza y aprendizaje” se invierte hacia “aprendizaje y enseñanza”. En la historia escolar (Guy, Lahire, Thin, 2001) las teorías o concepciones de aprendizaje, siempre fundamentadas en determinadas teorías psicológicas, han servido de pilares para procesos de enseñanza, adecuaciones de contenidos y maneras de abordaje del desarrollo del pensamiento en niños y jóvenes, como las actuales teorías constructivistas del aprendizaje. La centralidad del aprendizaje en la práctica docente es una problemática que viene siendo enfrentada por educadores en general y, especialmente, por los especialistas en el área de las didácticas específicas, como la Didáctica de la Historia, pudiendo entonces afirmar que, si sabemos cómo se aprende, podremos saber cómo enseñar. Así, se entiende que el elemento nuclear de la práctica docente es el aprendizaje, que resulta de la actividad intelectual y práctica de quien aprende en relación al contenido u objeto, realizada junto con los profesores y compañeros. Por lo tanto, la referencia para las actividades de enseñanza es el aprendizaje del alumno y el cómo se enseña depende de saber cómo los sujetos aprenden. Se resalta de esta manera la importancia de la concepción del aprendizaje como punto de partida y presupuesto orientador del método de enseñanza de la Historia, así como su complejidad y diversidad de abordaje, teniendo en cuenta su relación con la ciencia de referencia. Es justamente la relación con la ciencia de referencia que cambia, cuando se propone un cambio de paradigma acerca del desarrollo y formación del pensamiento histórico. Se cree que

La perspectiva del aprendizaje histórico situado a partir de la propia ciencia de la Historia es una cuestión relevante de cara a los resultados de investigaciones, indicativos del desinterés de niños y jóvenes por el conocimiento histórico escolar, así como de las demandas que provienen de fracasos escolares en lo que respecta a los aprendizajes históricos significativos para la construcción de la conciencia histórica, en un contexto de formación de la contraconciencia más allá del capital. Esta perspectiva pone en cuestión el significado del aprendizaje histórico, particularmente en lo que refiera al sentido para los sujetos. (Schmidt, 2009:30-31)

Nótese el hecho de que el aprendizaje histórico presupone la interiorización de nuevas cualidades cognitivas con el objeto que está siendo aprendido y, en este sentido, algunos interrogantes se plantean, tales como: ¿qué nuevas cualidades cognitivas serían esas? ¿Qué es lo que orienta la intencionalidad de quien enseña en relación a quien aprende, y a quien aprende en relación a quien enseña? ¿Dónde encontrar respuestas para estas cuestiones, en las ciencias de la educación o en la propia Historia?

En la tentativa de responder estas problemáticas, se puede remeter al diálogo con el pensamiento del historiador y filósofo alemán Jörn Rüsen, al buscar la fundamentación para una teoría del aprendizaje basada en la ciencia Historia, que oriente el significado y función del aprendizaje histórico como centro de la Didáctica de la Historia. Al asumir el principio de la Didáctica de la Historia como ciencia del aprendizaje histórico Rüsen argumenta, diciendo que esto ocurre porque

Ésta produce de modo científico (especializado) el conocimiento necesario y propio a la Historia, cuando se necesita comprender los procesos de aprendizaje y lidiar con ellos de modo competente. O, todo conocimiento acerca de lo que sea el aprendizaje histórico requiere el conocimiento que sea de Historia, de aquello que consiste en la especificidad del pensamiento histórico y de la forma científica moderna en que se expresa. En el núcleo de la cuestión está la capacidad de pensar históricamente, a ser desarrollada en los procesos de educación y formación. (Rüsen, 2015a:248)

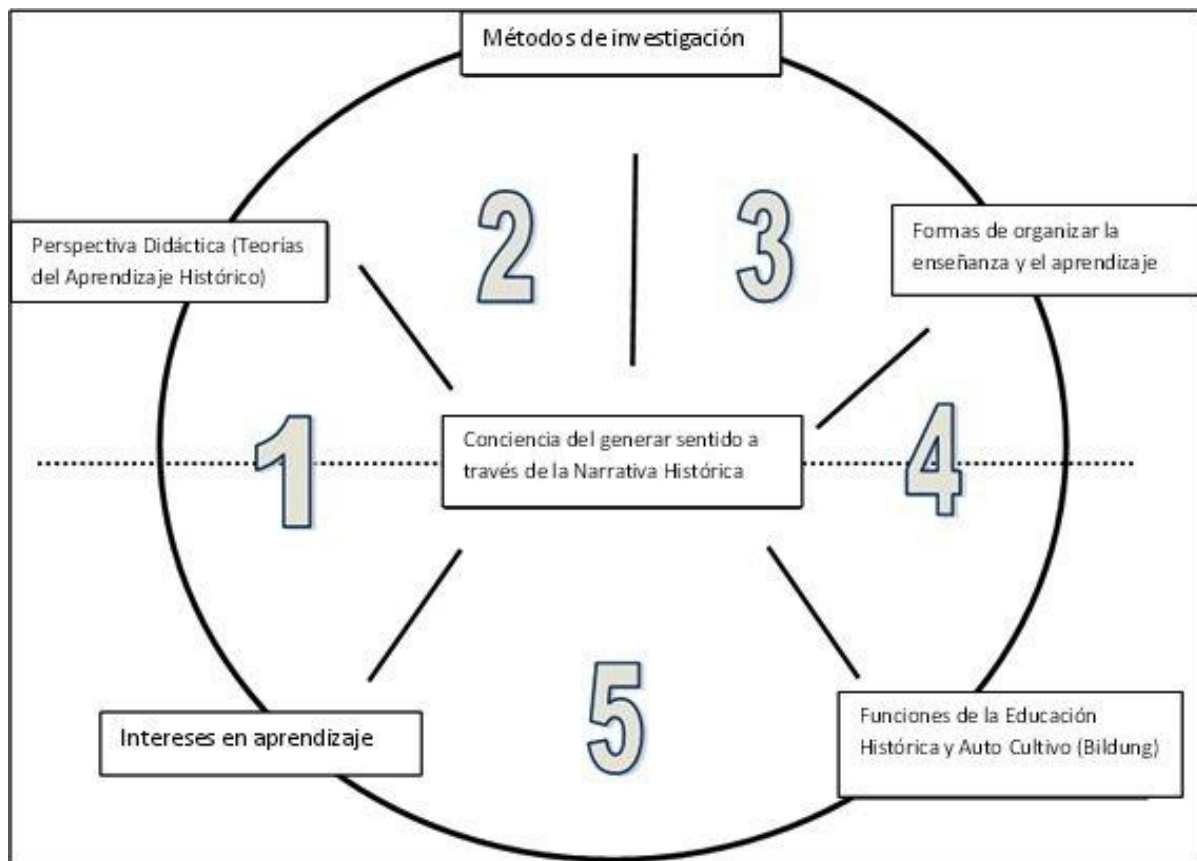
Según este autor, el presupuesto de la Didáctica de la Historia como la ciencia del aprendizaje histórico apunta para la cuestión central, que es comprender como el pensamiento histórico contribuye a orientar, temporalmente, la vida humana para adentro (identidad) y para afuera (praxis). Desde el punto de vista epistemológico, la Didáctica de la Historia debe dar cuenta del proceso de aprender a pensar históricamente, o sea, realizar la “formación histórica”, y eso implica dos aspectos – vida práctica y ciencia – orgánicamente conectados. En perspectiva transversal, este proceso significa entender el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y con su interpretación para la orientación de la vida práctica; desde la horizontal, se basa en considerar la formación como socialización e individuación (dinámica de la identidad histórica) a partir de su relación con la ciencia.

En este punto, Rösen presenta una crítica a lo que llamó “Didáctica de la Copia”, o sea, la forma por la cual fue y es realizada la transposición del saber histórico científico en el formato escolar, que resultó, entre otros, en la exclusión de los procedimientos científicos relacionados al proceso de producción del conocimiento histórico, tales como el generar problemas históricos a partir de las carencias de orientación de la vida práctica; la relación entre el formato histórico y lo público y la función de orientación de la vida práctica como algo que influye en la propia producción de conocimiento histórico. Para el autor, el problema de la Didáctica de la Historia no reside en su autonomía o diferencia en relación a la ciencia Historia, y sí en el estatuto o naturaleza de esta relación, abriendo posibilidades para tener en cuenta algunos principios que serían constitutivos de la epistemología de este campo de conocimiento, con implicancias en la metodología de enseñanza de historia y para las investigaciones en esta área. Entre los principios que nordean y que serán analizados en este trabajo están: 1. La teoría de la historia como fundamento para una teoría de la didáctica específica de la historia. 2. La conciencia histórica como punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico. 3 La capacidad de generar sentido a través de la narrativa como forma y función del aprendizaje histórico. 4. La formación histórica de sentido como principal problema del aprendizaje histórico.

La teoría de la historia como fundamento para una teoría de la didáctica de la historia

En búsqueda de la aproximación entre la teoría de la Historia y la Didáctica de la Historia, Jörn Rösen propuso una matriz de la Didáctica de la Historia, teniendo como referencia su matriz de pensamiento histórico

Figura 1. Matriz de la Didáctica de la Historia (Rüsen, 2016:25).



La matriz sugiere la imprescindible relación entre la vida práctica de los sujetos -profesores y alumnos- y la ciencia de la historia, cuando propone un proceso de enseñanza a partir del diálogo entre las condiciones de vida práctica y las carencias de aprendizaje de los sujetos. Estos son el punto de partida y de llegada de la enseñanza de la historia, partiendo de las necesidades e intereses de los sujetos, siempre relacionados al mundo donde ellos están y podrán involucrarse. Estos intereses llevan a los procesos de producción de la ciencia de la historia, depositarios de los conceptos históricos, ya sean substantivos (relacionados a los contenidos de historia), o epistemológicos (relacionados a los procesos cognitivos del pensamiento histórico, tales como evidencia y explicación histórica)³. El recorrido hacia el método de la ciencia histórica presupone, entre otros que, en la relación aprendizaje y enseñanza, debe ser transitado el mismo proceso constitutivo de la producción del conocimiento histórico. En este caso, por ejemplo, el trabajo con fuentes históricas se vuelve fundamental como principio el método de enseñanza. La educación bancaria, o sea, el método en el cual el alumno es un mero depositario de contenidos previamente seleccionados, necesita ser definitivamente abandonado. Las formas de organizar la enseñanza, a partir de los significados y sentidos atribuidos al aprendizaje refieren al momento en que, tanto quien enseña como quien aprende, asumen el carácter narrativo de la ciencia historia. El regreso a la vida práctica indica el momento en que el conocimiento enseñado y aprendido en y por la narrativa histórica, revela el significado y sentido de orientación temporal para los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se indica aquí el núcleo de la matriz ruseniana de la Didáctica de la Historia, que es el proceso de construcción de sentidos, a partir del conocimiento que produce el compromiso de los sujetos en su propio autoconocimiento, en el conocimiento del otro y del mundo.

La matriz de la Didáctica de la Historia sugiere una relación orgánica entre la teoría de la Historia y la propia Didáctica de la Historia también en lo que refiere al papel del conocimiento

histórico científico. Tal relación muestra lo imprescindible que resulta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia consulte la ciencia de referencia sobre las diversas formas y los diversos contenidos pertinentes al aprendizaje, lo que no es una tarea fácil, según el propio Rösen (Rösen, 2007b), pues se corre el riesgo de subordinación y de la funcionalización entre uno y otro en esta relación.

Conciencia histórica: punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico

En diferentes obras ya publicadas en portugués⁴, Jörn Rösen ha mostrado que el trabajo hecho por el historiador en la escuela es fundamental para la formación de la conciencia histórica, o sea, para el proceso de interiorización de las formas de organizar y dar sentido a las experiencias temporales individuales y colectivas de los alumnos. Las experiencias son importantes para la definición e inserción del sujeto en su propio destino. Esos presupuestos pueden ser referenciales para concepciones de aprendizaje que orienten propuestas curriculares de historia en la sociedad contemporánea, incorporando, también, el presupuesto innegociable de que cualquier aprendizaje es autoeducación e inseparable de la práctica significativa de la autogestión, en la cual los jóvenes y niños sean agentes activos de su propia educación.

Cabe destacar que no se puede restringir el aprendizaje histórico apenas a su dimensión cognitiva. Es importante tener en cuenta el significado extraordinario de la dimensión “estética” de la constitución histórica de sentido (y no apenas en la era de los nuevos medios o apenas entre niños y jóvenes) que termina siendo a menudo marginalizada, aunque su significación, difícilmente podría ser sobreestimada. En comparación con esa situación, la dimensión “política” no queda fuera por una razón evidente: el estado y la sociedad siempre tuvieron interés en hacer la cultura política proficua para el futuro de generación en generación, y de reforzar con eso los criterios determinantes de la legitimación histórica del poder. Los procesos históricos de escolarización han contribuido con esto. Al mismo tiempo las otras dos dimensiones – la “moral” y la “religiosa” – cuentan con relevancia para la Didáctica de la Historia y carecen de análisis de su función didáctica por parte de la teoría de la historia.

Se hace necesario comprender la conciencia histórica como un proceso mental, como un conjunto de operaciones de la conciencia (emocional, cognitivo y pragmático), que difiere de otros conjuntos conceptualmente claros y que, en su especificidad, pueden ser explicitados. Ese proceso mental se expresa, esencialmente, por medio de la “narrativa histórica”, que sintetiza las tres dimensiones del tiempo, pasado/presente/futuro, en la representación de un sentido global. “Continuidad” o “transcurrir del tiempo” es la definición categórica de esta determinación continua fundamental que combina el proceso de formación histórica de significado de la experiencia temporal de las tres dimensiones para la unidad de un sentido conciencia de la coherencia, en la comunicación social y auto comprensión humana, siendo una importante forma de socialización e individualización. Para el autor no existe aprendizaje histórico si no hay una aprehensión de procesos de apropiación de la propia experiencia, lo que supone una educación cimentada en la experiencia del tiempo que active, amplíe y modifique sentidos acerca de esa experiencia, por medio de la narrativa histórica.

Al dar centralidad a la narrativa histórica como referencia para el aprendizaje de la Historia, Rösen indica dos problemáticas que es necesario confrontar. La primera refiere al dominio de la narrativa por parte de los profesores en clases de historia y las tentativas de reemplazarla por otras formas de comunicación. La segunda, es la propia teoría del carácter narrativo de la historia que fundamenta la relación de dependencia entre la enseñanza de la historia y la historia como ciencia.

La capacidad de generar sentido a través de la narrativa como forma y función del aprendizaje histórico

Si observamos el proceso de construcción del “código disciplinar de la Historia” (Fernández, 1998) en Brasil, la problemática de la narrativa en la enseñanza de Historia presenta varios aspectos que merecen ser analizados, tales como la presencia de la narrativa histórica de moda en el siglo

XIX en manuales y su repercusión en la enseñanza memorística; la influencia de la enseñanza tecnicista y su correlativo “marcar con una X” en preguntas de *multiple choice*. Sin mencionar la especificidad de un tipo de “narrativa anónima” característica de los manuales didácticos que, muchas veces, sirve de referencia para el contenido y la forma de aprendizaje en las clases de Historia.

Reconocer la conciencia histórica como un proceso y el aprendizaje como narrativa presupone admitir la importancia del fundamentar el aprendizaje desde actividades cognitivas del sujeto que aprende y con las cuales toda la enseñanza de la Historia debe relacionarse. Como indican las consideraciones apropiadas de la investigación de Gevaerd (2009), la Didáctica de la Historia se ha centrado más en un aprendizaje de la recepción de contenidos previamente seleccionados por parte de los profesores, y no ha incorporado la tematización de la experiencia del sujeto que aprende, así como el desarrollo de operaciones mentales propias del pensamiento histórico, que son necesarias para la elaboración de una narrativa histórica.

¿Cuáles serían las operaciones mentales que caracterizan este aprendizaje histórico? En ese campo, Rüsen (2012) establece contrapuntos con autores alemanes como Karl-Ernst Jeismann, que definió esas operaciones como el análisis, la evaluación y la valoración, que ganarían estatuto histórico al relacionarse con el asunto Histórica. También la propuesta de Rolf Schörcken es problematizada por el autor, cuando éste último afirma que el entendimiento de los alumnos sobre la historia mundial puede haber pasado, no sólo por medio de contenidos, sino a partir de una toma de conciencia estructurada del pensamiento y procesos que están atrás de los contenidos y, al permanecer ocultos en el sujeto que aprende, serían determinados por comportamientos relacionados a la producción de identidades, lealtades y simpatías. Según Rüsen (2012), tanto las orientaciones de Jeismann como las de Schörcken pueden ser relevantes como operaciones de la conciencia histórica, apenas cuando aparezcan como factores del proceso de formación de sentido de la narrativa histórica.

Mientras, más que eso, el aprendizaje debe ser basado en formas de pensamiento histórico elaborados por el sujeto que aprende, y es con esas formas de pensamiento, orgánicamente conectadas al acto de narrar, que la enseñanza de la Historia necesita relacionarse. Según estos presupuestos, el aprendizaje histórico ocurre cuando el sujeto desenvuelve, por medio de la narrativa histórica, un sentido para la experiencia histórica, de forma tal que consiga orientar su existencia en relación a sí mismo y a los otros, en el flujo del tiempo. En ese sentido, la perspectiva del aprendizaje solamente puede orientarse en la dirección de que el sujeto es constructor de su conocimiento.

No se trata, según Rüsen (2012), apenas de la “implementación”, “aplicación” o “mediación” de los contenidos bajo tutela de los objetivos o competencias de aprendizaje previamente establecidas, y sí del hecho de que la propia enseñanza y la Historia encuentran su sentido en la vida práctica humana, así, el conocimiento histórico y sus procesos de aprendizaje pasan a tener una utilidad vital. Aprender historia significa aprender a narrarla, de forma tal que, en ella y con ella, podamos encontrar el reconocimiento, de lo que nos gustaría ser o poder ser. Además, el sentido de la historia no se reduce a una autoafirmación compulsiva o violenta con todas las consecuencias dolorosas para los involucrados, sino que se abre a un aumento permanente de las experiencias temporales que son procesadas en un movimiento continuo, entra la experiencia de la diversidad del otro y la afirmación del yo. Esta abertura de la conciencia histórica puede ser aprehendida por el hecho de que los alumnos hayan recibido, cuantitativamente y cualitativamente, diferentes interpretaciones temporales de la experiencia histórica, de manera que ellos obtienen su autonomía por medio de un acto de elección.

La formación histórica de sentido como principal problema de la Didáctica de la Historia

En el libro “La cultura tiene sentido. Orientaciones entre hoy y mañana” está explicitado el significado de la formación histórica de sentido como la *quintaesencia* de los procedimientos y de las actividades mentales mediante las cuales la experiencia del pasado es interpretada y actualizada

como historia (Rüsen, 2014:179). Aquí, el paradigma del aprendizaje histórico situado en la teoría de la conciencia histórica se fundamenta en el principio de que no existe comprensión histórica sin entender el sentido del cambio temporal. Sin embargo, es necesario que esa comprensión se construya teniendo como referencia la inserción del sujeto en el presente y a partir de las indagaciones históricas que posibiliten la significación de ese mismo presente, por medio del pasado. Esa comprensión presupone, aun, que el sujeto aprenda a estructurar la idea de tiempo cognitivamente, no apenas desde el punto de vista individual, sino, principalmente, relacionada a la idea de humanidad, pues historia es temporalizar la humanidad (Rüsen, 2016).

Para que el aprendizaje histórico suceda, entendido como la producción de sentido histórico a partir de la experiencia temporal, se deben asumir algunos desafíos, tales como: incluir la dimensión de la interpretación, o sea, aquello que se aprende debe tener sentido para el aprendiz; la dimensión de la orientación, o sea, es necesario que el proceso de cambio temporal se articule a mi tiempo, al tiempo de otro y al tiempo del otro que me incluye. En este caso, la cuestión principal sería ¿Cómo me pongo en esta situación de cambio temporal? Significa dar una versión práctica a la interpretación del tiempo y tiene un lado externo – se trata del mundo; un mundo interno, el de la subjetividad humana. Otra dimensión es la de la Motivación, en la cual el sujeto aprendiz necesita aprender a situar e insertar sus objetivos de vida, tanto individuales como colectivos, en el flujo del tiempo. ¿Qué significa todo eso para la didáctica de la Historia? Pregunta Rüsen

El aprender histórico se vuelve translucido, en los términos de la teoría del sentido, para las dimensiones y factores que están presentes tanto en lo cotidiano como en una cultura histórica elaborada y que naturalmente tienen actuación determinante en todo y cualquier proceso de aprendizaje. La formación histórica de sentido tanto puede ser explorada como dato de la vida de niños y jóvenes como organizada como cuestión de procesos de aprendizaje, y esto de modo al mismo tiempo elemental y complejo. (...) lo que se debe aprender en y con el pasado humano es exactamente aquello que lo torna significativo como historia, y esa ‘significatividad’ puede ser aprendida en los modos de la experiencia, de la interpretación, de la orientación y de la motivación en su diferencia y en su interconexión. (Rüsen, 2014:185-186)

Las fuerzas motrices de los desafíos indican cuestiones fundamentales para subsidiar los objetivos de aprendizaje histórico, tales como el desafío de la experiencia histórica -¿de qué me di cuenta?-, el desafío de comprender el pasado ajeno -¿qué significa eso?-, el desafío de la orientación de la dimensión temporal de su propia vida -¿dónde es mi lugar en el tiempo?-. Y el desafío de elegir sus próximas motivaciones -¿qué puedo hacer en el futuro?-. Entre los resultados del aprendizaje pautado en esos presupuestos estarían la expansión cuantitativa y cualitativa de la capacidad de interpretar una experiencia histórica vivida, el aumento de la capacidad de usar la experiencia histórica vivida (conocimiento histórico) para temporalizar su propio mundo y su identidad, de conformar las aspiraciones individuales a partir de una idea empíricamente plausible de cambio temporal del curso de la humanidad en el tiempo y de motivar a los otros a que realicen sus propias experiencias del acuerdo con la idea del lugar de cada uno y de su lugar en el proceso de cambio en el tiempo (Rüsen, 2012).

El quehacer del historiador cuando enseña historia

La necesidad de que el aprendizaje histórico se base en múltiples perspectivas y narrativas es uno de los principios que deben conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje en la organización de las clases de Historia. Desde este punto de vista, Jörn Rüsen no acepta que la historia sea contada por los otros (el profesor) y las competencias narrativas de los alumnos sean consideradas como objetivos pedagógicos anticipados y tomados como estrategias de adaptación funcional de los contenidos. Para él, la auto-actividad del alumno es fundamental para que éste opere su identidad de una forma discursiva argumentativa, necesaria para la orientación temporal.

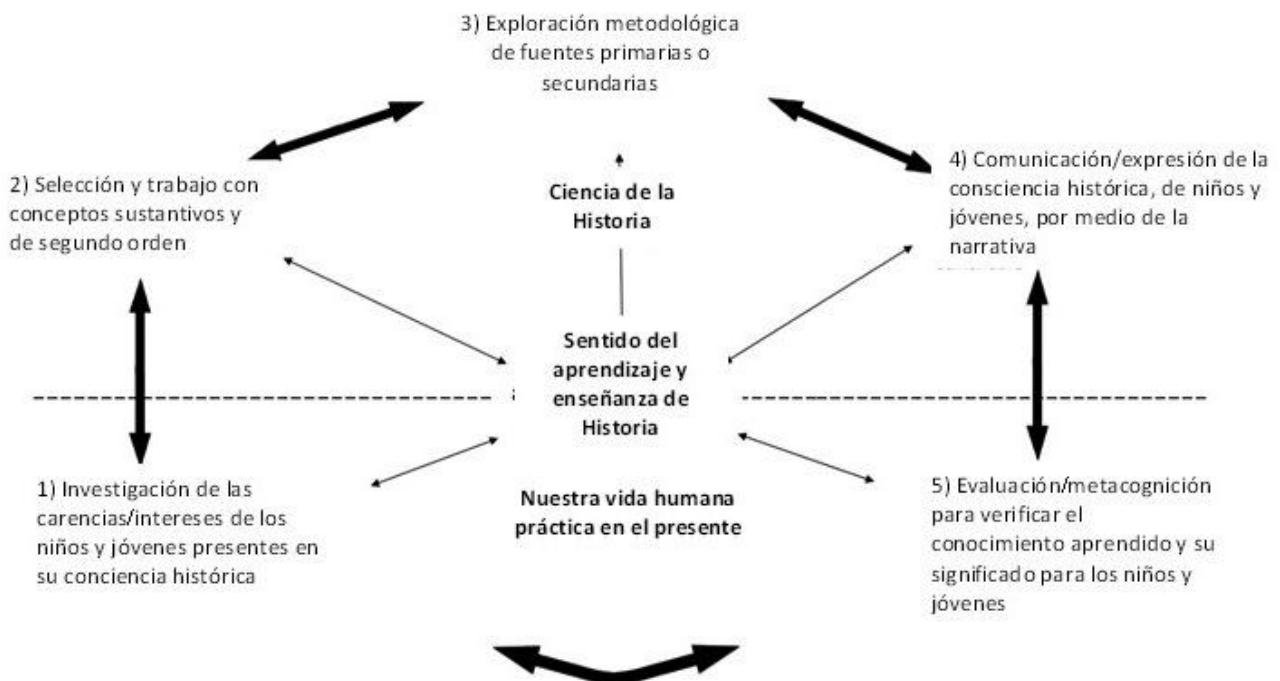
Es en esta dirección que el principio metodológico de la *multiperspectividad* en las clases de historia debe ser entendido como esencial, lo que significa que las experiencias históricas requieren

ser presentadas de tal forma que causen el involucramiento de los alumnos, a partir de la divergencia entre los diferentes puntos de vista. Según el autor, en la práctica de la enseñanza de la historia, la subjetividad del alumno – en la transformación de la experiencias respectivas (y eso también quiere decir: objetivo) se evidencia de dos formas: (a) la primera es indirecta, por medio de una identificación con aquellos que fueron sujetos por el desarrollo temático histórico; (b) la otra, directamente, por medio de la reflexión de los propios puntos de vista, en la reconstrucción del desarrollo histórico. Así, la clase de historia no puede ni debe evitar la participación previa, con la cual los alumnos traen sus propios puntos de vista y sus perspectivas de la interpretación histórica.

El aprendizaje histórico debe conducir a un sentido del compromiso histórico, donde se percibe que, en la función de orientación, lo que está en juego es la identidad propia del alumno, es la interacción con los otros. Se trata de un principio metodológico fundamental, el de que enseñar Historia significa contribuir a que los jóvenes y niños aprendan a narrar la historia, de forma que, en ella y con ella, puedan encontrar el reconocimiento sin el cual no sentirían el gusto de *ser* o de *poder ser*. Además, quien enseña debe interiorizar el principio de que el sentido de la historia no se reduce a una autoafirmación compulsiva o violenta de todas las consecuencias dolorosas para los involucrados, sino que se abre a un aumento permanente de las experiencias temporales que son procesadas en un movimiento continuo, entre la experiencia de la diversidad del otro y la afirmación del yo. Esta abertura de la conciencia histórica puede ser aprehendida por el hecho de que los alumnos reciban diferentes interpretaciones de la experiencia histórica, de modo que ellos obtengan su autonomía mediante un acto de elección.

La matriz de la Didáctica de la Historia de Jörn Rüsen fue tomada como referencia para una propuesta metodológica de la enseñanza que fue incluida en las Directrices Curriculares para la Enseñanza de Historia en las escuelas municipales de Curitiba, bajo la denominación de “Clase Histórica” (Schmidt, 2016).

Figura 2. Metodología de la clase histórica.



La propuesta de la clase histórica se estructura a partir de un proceso que obedece a determinados factores y que, en la práctica de la clase de historia, ocurren de forma interdependientes:

1. Considerando que todo niño y joven dispone de una conciencia histórica, a partir de modo en que da sentido a su experiencia en el tiempo, es fundamental investigar las carencias de orientación en su vida práctica y los intereses que como sujetos expresan, al inicial el trabajo con un nuevo contenido de Historia.

2. Después de que los niños y jóvenes expresen sus carencias e intereses en relación al nuevo contenido de Historia, el/la profesor/a selecciona los conceptos sustantivos y de segundo orden a trabajar, teniendo como punto de partida esas carencias temporales e intereses, de modo que puedan significar y atribuir sentidos a su propia vida.

3. Considerando los procedimientos adoptados por el historiador en la producción del conocimiento histórico, el/la profesor/a organiza metodológicamente su práctica docente a partir del trabajo con fuentes históricas -primarias y secundarias, problematizándolas e interpeándolas-permitiendo que los niños y jóvenes interpreten y problematicen esos vestigios del pasado a la luz de su vida práctica en el presente.

4. Luego de que el/la profesor/a oriente el trabajo de la producción del conocimiento histórico, los niños y jóvenes producen narrativas que expresan sus conciencias históricas a partir de interpretaciones y problematizaciones que surgen en el trabajo con las fuentes y de la problematización de sus intereses y carencias. Es importante resaltar que la referencia a las fuentes y uso de marcadores temporales pueden ser considerados importantes indicios de que la narrativa de los niños y jóvenes tiene una naturaleza histórica.

5. La evaluación continua y la sistematización de la evaluación, a partir de la perspectiva de la metacognición (lo que los sujetos saben acerca de lo que aprendieron), hacen que los niños y jóvenes se den cuenta de su propio proceso de aprender. La comprensión de los procesos movilizados desde la investigación de las carencias y de los intereses de esos sujetos hasta la producción de una narrativa que expresa su conciencia histórica, permite que los niños y jóvenes tomen conciencia de sus procesos cognitivos, atribuyendo significados y otorgando sentido a lo que aprendieron (Schmidt, 2016).

¿Qué y cómo el historiador produce cuando investiga sobre el aprendizaje histórico?

Investigaciones acerca del aprendizaje de conceptos sustantivos y conceptos metahistóricos sugieren que, subyacente al contenido de historia hay ideas sobre cómo podemos conocer el pasado, dar cuenta del mismo y explicar lo que pasó. Especialmente los estudios sobre progresión de ideas en alumnos, indican que alumnos de 7 años pueden desarrollar ideas poderosas o complejas sobre evidencias. De la misma forma, alumnos de 14 años pueden tener dificultades en relación a esto. Así también, modelos de progresión pueden ser construidos para algunos conceptos de segundo orden, como explicación histórica, evidencia y significación histórica. Estos muestran ideas que pueden ser encontradas entre los alumnos y de qué forma pueden ser modificadas. Mientras, como afirma Lee (2016), no pueden ser considerados como “escalera”, mediante la cual los alumnos se desplazan de un escalón al próximo, sino que pueden saltarse escalones.

A partir de las investigaciones ya realizadas por los diferentes grupos, fundamentadas en presupuestos de la teoría y de la filosofía de la historia, principalmente en el hecho de que la conciencia histórica es el punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico, Peter Lee (2006) propone el concepto de “letramiento histórico”⁵, teniendo como referencia la idea de que aprender historia significa transformar informaciones en conocimientos, apropiándose de las ideas históricas de forma cada vez más complejas. El concepto de letramiento histórico entiende que la finalidad de la enseñanza de Historia es llevar a la población los contenidos, temas, métodos, procedimientos y técnicas que el historiador utiliza para producir el conocimiento histórico, con la salvedad de que no se trata de transformar a todas las personas en historiadores, sino de enseñar a pensar históricamente.

Por otro lado, resultados de las investigaciones cuyo foco es principalmente el estudio de la conciencia histórica de niños y jóvenes (Alves, 2011; Gago, 2007) indican que el letramiento histórico tiene como finalidad el aprendizaje para la formación de la conciencia histórica más

compleja. Esto significa que la enseñanza de historia debe tener por objetivo la formación de una conciencia histórica que supere formas tradicionales y ejemplares de la conciencia histórica, responsables por la consolidación de narrativas basadas en organizaciones lineales del tiempo, así como las visiones de que la historia es una ‘maestra de vida’. Al mismo tiempo, se busca evitar la formación de conciencias críticas pautadas en narrativas que rompen con cualquier posibilidad de rever el pasado. El objetivo es una conciencia crítico-genética, donde la relación presente y pasado se fundamente en narrativas más complejas, que se presten a una orientación temporal para la vida presente, basadas en algunos principios como la libertad, democracia, derechos humanos. La formación de la conciencia histórica, finalidad principal de la enseñanza de historia, parte de la base que tanto los profesores como los alumnos son parte de un colectivo y de un tiempo social.

Pueden citarse dos tendencias principales presentes, actualmente, en las investigaciones sobre aprendizaje histórico. La primera, en la senda de los trabajos de Peter Lee, señala la necesidad de cualificar el aprendizaje histórico a partir del concepto de Historia Transformativa, o sea, tomar en cuenta el conjunto de cuestiones que tratan la preocupación sobre en qué medida y en qué aspectos el aprendizaje histórico – y por consiguiente la enseñanza de historia – transforma la manera en que los alumnos son capaces de ver el mundo en que viven. En este sentido, para Lee, sería importante interrogarse acerca de: ¿hasta qué punto el conocimiento histórico cambia las ideas de los estudiantes sobre las respuestas adecuadas para los problemas diplomáticos, políticos, económicos, ambientales y culturales actuales? Y ¿Cuánto tiempo estos cambios pueden durar?

La segunda, en la línea del pensamiento ruseniano, apunta hacia la importancia de pensar la formación de la conciencia histórica en la perspectiva de una didáctica humanista de la historia, pues

... el trabajo de la didáctica de la historia no puede ser entendido o desarrollado sin una conciencia de su papel en la cultura histórica de su tiempo. Este tiene que percibir y responder a los desafíos de la orientación histórica, especialmente en lo que respecta al aprendizaje histórico y su realización en diferentes instituciones, principalmente en la escuela. (Rüsen, 2015b:19)

Tales supuestos implican nuevas temáticas que requieren ser debatidas, como el propio significado que estas investigaciones traen para la Didáctica de la Historia, su marco teórico, naturaleza y dimensiones. Tales estudios demandan, por ejemplo, análisis comparativos acerca de la construcción del código disciplinar (Fernández, 1998) de la Didáctica de la Historia en diferentes países y momentos históricos, así como sus interfaces con cuestiones contemporáneas, por ejemplo, en la perspectiva del “Nuevo Humanismo” de Jörn Rüsen.

Finalmente, se marcan algunas cuestiones relevantes que, a partir de las investigaciones, exigen una mirada atenta y cuidadosa. Una de ellas es la existencia de propuestas que sugieren la subordinación del aprendizaje histórico a la formación para la ciudadanía. En algunos países en que la relación entre la teoría y la filosofía de la historia fueron incorporados a los procedimientos relativos a la enseñanza de la Historia, hay una tendencia en construir procesos de fusión entre la enseñanza de historia y la educación para la ciudadanía o educación cívica. Se parte del presupuesto de que el conocimiento histórico puede ser un soporte para la cohesión y/o para resurgimientos nacionales, sea en nombre de la diversidad o de la presión de la inmigración, llevando a la búsqueda de la constitución de una gama de valores comunes de la historia nacional. Otra tendencia es la transformación del desarrollo del pensamiento histórico y de la formación de la conciencia histórica en desarrollo de competencias. El contexto de la globalización, de la emergencia competitiva de algunos países, de la expansión de los mercados, desarrolló una tendencia de simplificación de las propuestas curriculares “en un esfuerzo por asegurar que las competencias exigidas por las empresas pueden encontrar un espacio en la escuela. A pesar de hablar de una economía del conocimiento, la presión sobre el currículum parece ser para que las escuelas entrenen mano de obra eficaz” (Lee, 2016:2). En este sentido, se abre un espacio en los currículos para integración de la historia en humanidades y la justificativa para esto, generalmente es hecha por el apelo a la

“eficiencia” en un mundo competitivo, pero también puede evocar condescendencia sobre lo que interesa a los alumnos, pueden lidiar o pueden necesitar de autonomía y desarrollo personal, “los últimos argumentos a veces evidencian hostilidad a las «disciplinas escolares»” (Lee, 2016:3).

Consideraciones finales

El diálogo entre las actividades que el historiador hace al hacer historia y lo que hace cuando enseña historia, a partir de interfaces con la teoría de Jörn Rüsen no puede ser acogido como la solución o modelo definitivo para la Didáctica Específica de la Historia. Se propone que sea una contribución más al intenso debate que se instaló dese la separación entre la historia escolar y la historia académica. Se trata de un proceso históricamente determinado, cuyo abordaje demanda, al menos, que se tome en cuenta la necesidad de migrar la concepción de aprendizaje histórico de las teorías psicológicas y/o pedagógicas, para la teoría y filosofía de la historia. A partir de ese reajuste se supone que la dimensión cognitiva de la enseñanza de la Historia pasó a articularse con la dimensión política de la cultura histórica. En ese proceso, las cuestiones relacionadas al aprendizaje histórico y, por lo tanto, a su enseñanza, salieron de la pauta de los historiadores y entraron, prioritariamente, en la pauta de las políticas educacionales, ocurriendo un desplazamiento entre la cultura histórica y la cultura escolar, en que la perspectiva instrumental, particularmente centrada en la preocupación con la transposición didáctica y con los métodos de enseñanza por competencias y habilidades, ha sido privilegiada.

En ese sentido, y de acuerdo con Rüsen (2007a), importa que el aprendizaje histórico desarrolle la capacidad de adquirir la constitución narrativa de sentido, como un aprendizaje de resignificar, continuamente, las experiencias temporales de la vida práctica, desarrollando, de forma compleja y científica, la cognición propiamente histórica. Se concuerda también con este autor, que se trata de un proceso de la conciencia histórica, y cómo es aprendida y efectuada, no es una cuestión didáctica de la teoría de la Historia, sino de la Didáctica de la Historia – una disciplina de la ciencia de la Historia, pero relativamente independiente de la teoría de la Historia. En este y para este proceso, se dirigen las reflexiones e investigaciones acerca del aprendizaje histórico.

Existe, por lo tanto, la necesidad de consolidación de la Didáctica de la Historia, en que los conocimientos necesarios para la producción del pensamiento histórico sean articulados a un proyecto de educación pensado en la perspectiva de la inseguridad de la identidad histórica, de las presiones relacionadas a la diversidad cultural, de las críticas al pensamiento occidental y de una nueva relación con la naturaleza y con el otro, pues esa relación es fundamental para la comprensión del mundo. Una necesidad que requiere ser articulada a un sentimiento de urgencia de pensarse más allá de las contiendas heredadas de la separación entre la Didáctica de la Historia y la Historia académica.

Bibliografía

- Alves, R. (2011). *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tesis de Doctorado. Universidade de São Paulo.
- Assis, A. (2010). *A teoria da história de Jörn Rüsen, uma introdução*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás.
- Fernandez, R.C. (1998). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Tesis de Doctorado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e Multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Moçambique: EPM/CELP.
- Gevaerd, R. T. F. (2009). *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da História do Paraná*. Tesis de Doctorado. Universidade Federal do Paraná.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, número especial, 131-150.
- Lee, P. (2016). Literacia Histórica e História Transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.

- Libâneo, J. C. (2010).** A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In Dalben, A. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática e formação de professores, trabalho docente* (81-104). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rüsen, Jörn (2007b).** *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- Rüsen, Jörn (2012).** *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W & A Editores.
- Rüsen, Jörn (2014).** *Cultura faz sentido. Orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rüsen, Jörn (2015a).** *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: UFPR.
- Rüsen, Jörn (2015b).** *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W & A Editores.
- Rüsen, Jörn (2016).** *Contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W.A Editores.
- Schmidt, M. A. (2009).** Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In Schmidt, M. A. & I. Barca. *Aprender história: perspectivas da educação histórica* (21-51). Ijuí: Unijui.
- Schmidt, M. A. (2016).** Aula Histórica. Proposta de Metodologia para o ensino de história. In *Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental*(s/d). Curitiba: SMED-Secretaria Municipal de Educação.
- Vincent, G.; Lahire, B. & D. Thin (2001).** Sobre a história da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47.

Notas

¹ Traducción: Mag. María Clara Ruiz (UNL, miembro de comité de redacción de *Clío & Asociados. La historia enseñada*).

² Profesora investigadora del programa de posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná. Investigadora PQ1 do CNPq. Investigación financiada por el órgano CNPq-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-Ministério da Ciência e Tecnologia-Brasil.

³ Sobre los conceptos sustantivos y conceptos epistemológicos, ver Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, I. *Perspectivas em Educação Histórica* (13-28). Braga: Universidade do Minho. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

⁴ Entre las obras de referencia, en las que Jörn Rüsen aborda esta temática, se encuentran publicadas en portugués: Schmidt, M. A.; Barca, I. & E. R. Martins (orgs.) (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR; Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem Histórica. Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W & A Editores; Schmidt, M. A.; Barca, I.; Fronza, M. & L. Nechi, L. (orgs.) (2015). *Jörn Rüsen. Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W & A Editores; Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: UFPR; Schmidt, M. A. & E. R. Martins (orgs.) (2016). *Jörn Rüsen. Contribuições para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores.

⁵ Traducción libre del original en portugués “letracia histórica”.