

«Clase histórica»: una propuesta para la metodología reconstructivista de la enseñanza de la historia

Maria Auxiliadora Schmidt*

Recibido: 31/05/2019

Aceptado: 26/06/2019



Resumen

Las concepciones de Rösen relativas a la Didáctica de la Historia se presentan, fundamentalmente, en dos matrices: la matriz de la Didáctica de la Historia y la matriz del Pensamiento Histórico. A partir de estas matrices se presenta una experiencia realizada durante un curso de formación continua de profesores de Historia del sistema educativo público, de la ciudad de Curitiba, Brasil. En el transcurso del trabajo se realizaron debates y estudios exploratorios, fundamentados en los principios de la investigación colaborativa, incorporando en la matriz de la «Clase Histórica», cuestiones como las tensiones entre la cultura histórica y la escolar, la inclusión de temas controvertidos en la historia brasileña, el lugar y significado de la memoria y del patrimonio. De este modo se analizan las posibilidades del uso de la matriz de la «Clase Histórica» para el aprendizaje de una perspectiva reconstructivista de la historia, así como sus aportes a la superación de la relación entre teoría y práctica en la formación del profesorado.

Palabras clave

Didáctica de la Historia, aprendizaje histórico, metodología de la enseñanza de la Historia, formación del profesorado.

Historical Class: a Proposal for the Reconstructivistic Methodology of the Teaching of History

Abstract

The conceptions of Rösen connected to the Didactics of History are present fundamentally in two matrixes: the Matrix Didactics of History and Matrix of the Historical thought. From these matrixes, we present an experience developed in a course of continuous formation of teachers of History in the public education system, in Curitiba, Brazil. During the development of this work, we set debates and exploration studies, supported on the research principles of collaborative research, included in the matrix of the «Historical Class». Topics such as tensions, between historical and school culture, the inclusion of controversial themes in the Brazilian history, the place and meaning of the memory and heritage. In this manner, the possibilities of using the matrix of the historical class are analyzed to learn from a reconstructive perspective of history, the same as its contributions to the overcoming the relationship between theory and practice in the formation of teachers.

Key Words

Didactics of History, historical learning, methodology of the teaching of History, formation of teachers.

* Universidad Federal de Paraná, Brasil. Correo electrónico: dolinha08@uol.com.br

1. Introducción

La obra del historiador alemán Jörn Rüsen ha fundamentado investigaciones y reflexiones de especialistas en Didáctica de la Historia de varios países. Su matriz disciplinaria de la Historia es modelo, por ejemplo, para propuestas como la del canadiense Stephane Lévèsque (2016). La adaptación del autor propone encapsular la esencia del pensamiento y de la narrativa histórica en un amplio contexto cultural, incluyendo la educación en su relación con la cultura histórica. En este sentido, la Historia como ciencia, la vida práctica y la educación histórica contribuyen a diferentes aproximaciones y prácticas, así como a generar múltiples interpretaciones. Incluye la educación histórica en el cruce entre la historia de la ciencia y la vida práctica porque su posición es estratégica para que los estudiantes puedan aprender las competencias de la conciencia histórica, tales como, investigar, leer y analizar fuentes historiográficas, así como la competencia para construir narrativas históricas con diferentes finalidades. Además, pone las prácticas de las comunidades en el interior de la cultura histórica, es decir, en el interior de un discurso de totalidad, en el cual se ofrece a las sociedades comprenderse a sí mismas y a sus futuros, interpretando y narrando el pasado.

El también historiador canadiense Peter Seixas toma como base la primera matriz de Jörn Rüsen, para elaborar una propuesta de matriz de la Didáctica de la Educación Histórica. Para Seixas (2015) la cuestión del aprendizaje histórico y, por lo tanto, de la enseñanza, que constituyen la Didáctica de la Historia, sufren el cribado de determinadas necesidades impuestas por la realidad de diferentes sociedades. Por esto, es fundamental partir de preguntas, como: ¿qué historia está siendo contada?, ¿de quién es la historia que se narra?

En este particular, entiende que hay que tener en cuenta que el pensamiento histórico y las representaciones narrativas forman la memoria pública y construyen identidades, y viceversa. En su propuesta, la educación histórica tiene el significado de un puente con la vida práctica y es donde los profesores tienen una relativa autonomía en sus clases.

También es el lugar entre el pensamiento histórico y la memoria que se ubica en la vida práctica. De esta forma, la memoria logra un destacado lugar en la relación entre el aprendizaje de la historia y su enseñanza.

Es importante destacar, además, la relevancia que el historiador inglés Peter Lee (2006) confiere a la matriz disciplinar como base para la proposición del concepto de alfabetización histórica, adhiriendo al hecho de que Rüsen rechaza el aprendizaje histórico como la adquisición de hechos «objetivos» y defiende que, el proceso de aprender, contiene estrategias de pensamiento y una metodología que involucra la vida práctica del alumno y su relación con la ciencia,

Tras reconocer la historia como algo que trasciende la orientación de «sentido común», pero aun uniéndola en caminos complejos con acciones en el mundo cotidiano, la consideración de Rüsen sobre la conciencia histórica sugiere algunos principios para construir el concepto de alfabetización histórica. (Lee, 2006, p. 136)

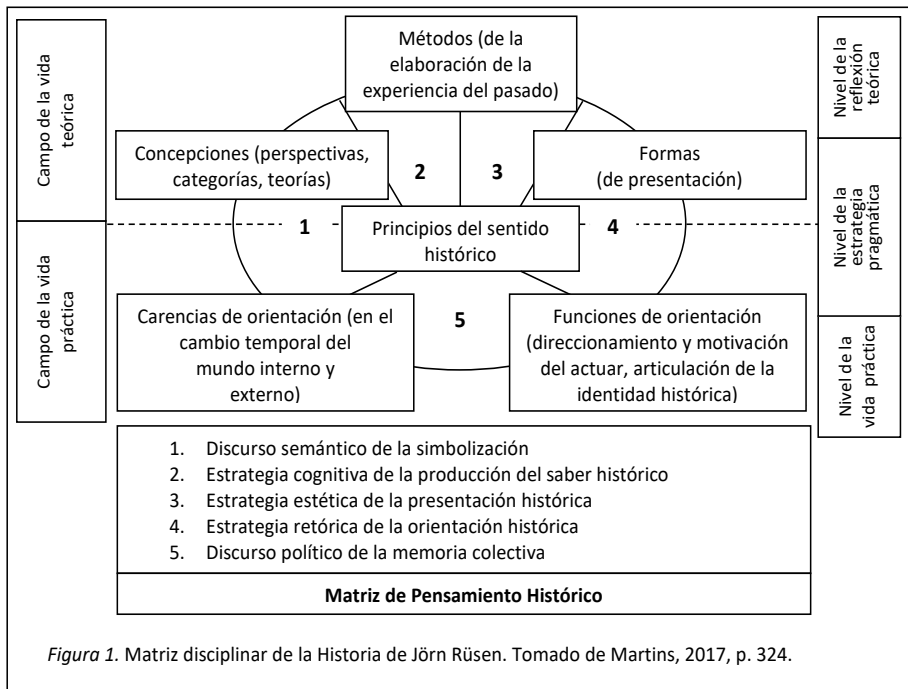
Para el autor, la alfabetización histórica significa, principalmente, aprender a pensar y leer el mundo históricamente.

Las relaciones de los autores con la matriz de Jörn Rüsen es indicio de su importancia para una teoría de la Didáctica de la Historia. Además, es innegable la contribución del autor a la teoría del aprendizaje histórico situada y fundamentada en la teoría y filosofía de la historia. Las concepciones rusenianas relativas a la Didáctica de la Historia fueron presentadas por él, fundamentalmente, en dos matrices: la matriz de la Didáctica de la Historia y la matriz del Pensamiento Histórico. Las dos fueron tomadas como referencia para el desarrollo de la matriz de la «Clase Histórica», cuya puesta en práctica fue realizada durante un curso

de formación continua del profesorado de Historia del sistema público de enseñanza de la ciudad de Curitiba, capital del Estado de Paraná, Brasil. En el desarrollo de esta experiencia se realizaron debates y estudios exploratorios, fundamentados en la perspectiva y en los principios de la investigación colaborativa (Ibiapina, 2008), contribuyendo a la incorporación en la matriz de la Clase Histórica, de cuestiones como las tensiones entre la cultura histórica y la cultura escolar, la inclusión de contenidos relativos a temas controvertidos de la historia de Brasil, y también el lugar y el significado de la memoria y del patrimonio histórico en el aprendizaje histórico.

2. Referencial teórico: las matrices de Jörn Rüsen y las categorías del aprendizaje y de la enseñanza de la historia

Uno de los puntos fundamentales de la matriz de la ciencia de la Historia y Jörn Rüsen es la relación orgánica entre vida práctica y ciencia, y también la centralidad de la competencia de generación de sentido a través de la narrativa histórica, como se observa en la Figura 1:



La matriz disciplinaria o matriz del pensamiento histórico de Rüsen fue por él referenciada para la proposición de la matriz de la Didáctica de la Historia, según se aprecia en la Figura 2:

En la matriz donde detalla las categorías del pensamiento histórico, Rüsen parte del supuesto de que todo pensamiento histórico tiene como fundamento una construcción de sentido relacionada a la experiencia del tiempo y esa actividad mental se presenta en la forma de cuatro componentes, tal cual se muestra en la Figura 3:

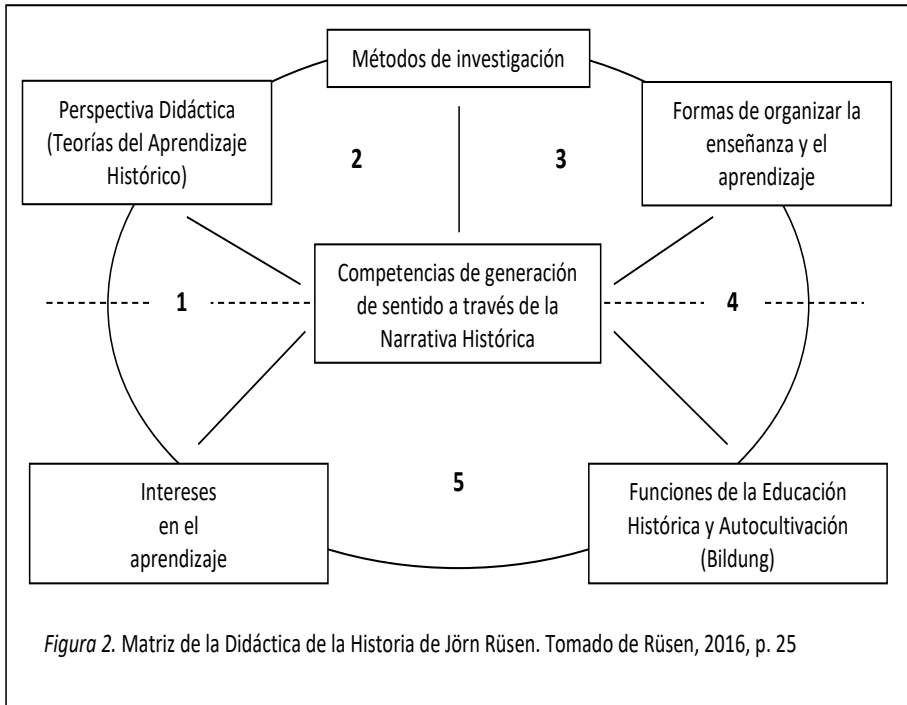


Figura 2. Matriz de la Didáctica de la Historia de Jörn Rüsen. Tomado de Rüsen, 2016, p. 25

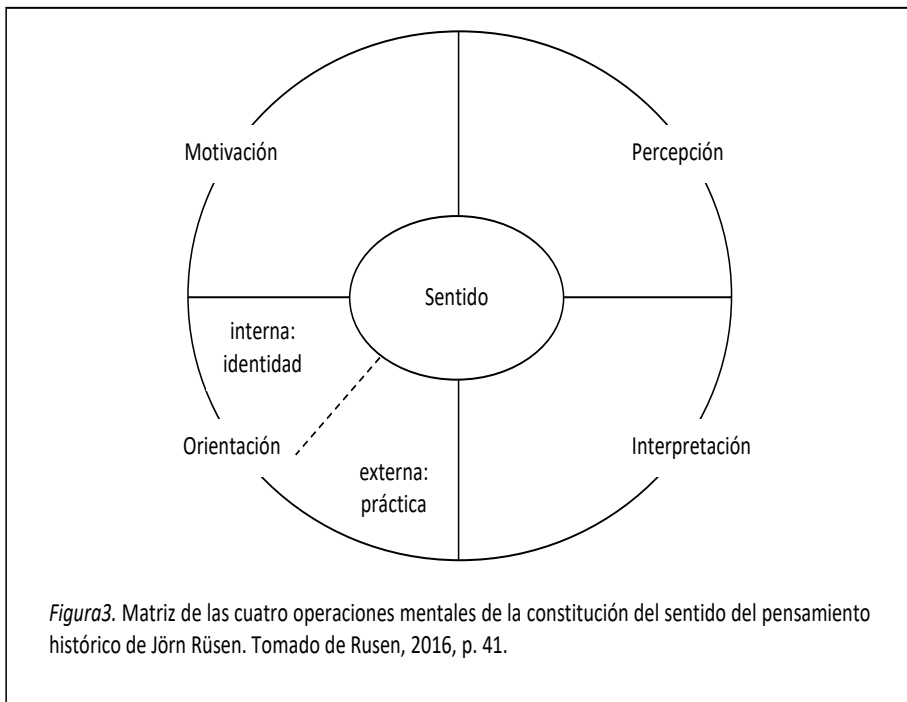


Figura 3. Matriz de las cuatro operaciones mentales de la constitución del sentido del pensamiento histórico de Jörn Rüsen. Tomado de Rusen, 2016, p. 41.

Es importante observar que Jörn Rüsen desmiembra la actividad mental de constitución de sentido en cuatro componentes, interdependientes e imbricados:

(...) la generación histórica de sentido es puesta en movimiento, inicialmente, por la experiencia de un cambio temporal. Este cambio pone en cuestión el ordenamiento de la vida de los sujetos humanos y carece, por consiguiente, en una segunda etapa, de interpretación. Esta interpretación se inserta, en una tercera etapa, en la orientación cultural de la existencia humana, en su ordenamiento. En el panorama de esta orientación, la irritación, causada por la experiencia de los cambios temporales perturbadores, puede ser controlada. De la experiencia interpretada del tiempo pueden surgir, en el marco mismo de la orientación, motivaciones para el actuar humano. (Rüsen, 2015, p. 43)

En su libro *Cultura tiene sentido: orientaciones entre hoy y mañana*, Jörn Rüsen explicita 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, p. 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 el entendimiento del sentido del cambio temporal. Sin embargo, ese entendimiento necesita ser construido teniendo como referencia la inserción del sujeto en la vida práctica del presente y a partir de indagaciones históricas que posibiliten la significación de ese mismo presente, por medio del pasado. Esta comprensión presupone, además, que el sujeto aprenda a estructurar la idea de tiempo cognitivamente, no sólo desde el punto de vista individual, sino, principalmente, relacionada a la idea de humanidad.

Para que ocurra el aprendizaje histórico de la producción de sentido histórico, a partir del procesamiento de la experiencia temporal, algunos desafíos deben ser asumidos, tales como: incluir la dimensión de la interpretación, o sea, lo que se aprende necesita tener un sentido para el aprendiz; la dimensión de la orientación, es decir, el proceso del cambio temporal necesita ser articulado “a mi tiempo, al tiempo del otro y al tiempo del otro que me incluye”. En ese caso, la cuestión principal sería, “¿cómo me pongo en esta situación de cambio temporal?” (Rüsen, 2016, p. 19). Significa dar una versión práctica a la interpretación del tiempo desde un lado externo: se trata del mundo; y un lado interno, el de la subjetividad humana. Otra dimensión es la de la Motivación, en la que el sujeto aprendiz necesita aprender a ubicar 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 aprendizaje histórico se vuelve translúcido, en términos de la teoría del sentido, para dimensiones y factores que están presentes tanto en el cotidiano como en una cultura histórica elaborada y que naturalmente tienen una actuación determinante en todo y cualquier proceso de aprendizaje. La formación histórica de sentido tanto puede ser explotada como dada 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 lo que lo hace significativo como historia, y esa significancia 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, pp.185–186)

Uno de los puntos fundamentales en las matrices propuestas es la relación orgánica entre la vida práctica (piso de abajo de la matriz) y ciencia (piso de arriba de la matriz), sugiriendo la imprescindible relación entre la vida práctica de los sujetos —profesores y alumnos— y la ciencia de la historia, cuando se propone un proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la primera cuestión a ser respondida es “¿qué es la vida práctica en la relación enseñanza y aprendizaje de la Historia?”

Se entiende la vida práctica como el punto de partida y de llegada del aprendizaje y, por lo tanto, de la enseñanza de la Historia, que necesita partir de las carencias e intereses de los sujetos, siempre relacionados al mundo donde ellos están involucrados. Estos intereses indican la ida a los conceptos sustantivos (o contenidos de la Historia) y a los conceptos epistemológicos (específicos del pensamiento propiamente histórico). El camino hacia el método de la investigación presupone, entre otros, que, en la relación enseñanza y aprendizaje, se debe recorrer el mismo proceso constitutivo de la producción del conocimiento histórico por el historiador. En este caso, por ejemplo, el trabajo con fuentes históricas se vuelve fundamental como principio del método de enseñanza, pues permite el desarrollo de las evidencias necesarias para la construcción de la argumentación histórica. Las formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje se refieren al momento en el que, tanto quien enseña como quien aprende, asume el estatuto narrativista de la ciencia de la Historia para presentar el producto de la relación con el conocimiento histórico. El retorno a la vida práctica indica el momento en el cual el conocimiento enseñado y aprendido revelan el significado y sentido de la orientación temporal que tienen para los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, los profesores y los alumnos. Se indica aquí el núcleo de la matriz ruseniana de la Didáctica de la Historia, el proceso de construcción de sentidos, a partir del conocimiento que produce la implicación de los sujetos en su propio autoconocimiento, en el conocimiento del otro y del mundo, así como en la acción con el fin de transformar el mundo en el que uno vive.

3. La matriz de la «Clase Histórica» y la formación continua del profesorado de Historia

La matriz de la «Clase Histórica» fue el punto de partida para la construcción de la Metodología de Enseñanza de un Curso de Extensión Universitaria —Metodología de enseñanza–aprendizaje y evaluación en temas sociales controvertidos de la Historia— destinado a alumnos del curso de Historia y profesores del sistema público de enseñanza de Curitiba y que tuvo como perspectiva de trabajo la metodología de la investigación en colaboración. El curso fue realizado entre abril y noviembre de 2017, con una carga horaria de 99 horas de clase, siendo 64 teóricas y 35 prácticas. Participaron 45 profesores y 10 alumnos. Se realizaron ocho encuentros mensuales de ocho horas cada uno, en los que, en un primer momento, se pusieron a disposición y discutieron textos teóricos sobre las temáticas trabajadas. Los profesores fueron desafiados a desarrollar estudios exploratorios en sus clases, que pudieran ser sistematizados, teorizados y presentados al público colectivo del grupo, durante los encuentros. Cada uno eligió un tema controvertido para ser desarrollado. Entre los temas escogidos estaban cuestiones como dictadura militar en Brasil, el Holocausto Brasileño, la Guerra del Paraguay, la esclavización africana y la cuestión indígena en Brasil. Como actividad final, se organizó el IV Seminario de Educación Histórica del Sistema Educativo Público de Curitiba a fines de noviembre y principios de diciembre de 2017, cuando los profesores tuvieron la oportunidad de presentar sus trabajos.

¿Por qué la opción por los temas controvertidos de la Historia y la investigación en colaboración?

La presencia de temas sociales controvertidos en la educación escolar ha sido objeto de preocupación en Brasil y en otros países. En 1980, la Secretaría de Enseñanza de 1º y 2º Grados del Ministerio de Educación y Cultura produjo y publicó la serie *Controversias en la Historia de Brasil*, constituida de cuadernos destinados a profesores y alumnos de la escuela básica, donde proponía nuevos abordajes de contenidos y metodologías de enseñanza acerca de temas como esclavitud brasileña y los intentos de industrialización en el siglo XIX. Enfoques y propuestas de concepción de lo que serían temas controvertidos, así como investigaciones relacionadas con la temática y los procesos de escolarización, están siendo analizados por investigadores de diferentes países, como Bodo von Borries en Alemania, y las investigaciones sobre la «Burdening History» o «Historia tensa» por Terrie Epstein y Carla Peck, en Estados Unidos, con el concepto de «Historia difícil». En Francia, investigadores como Alain Legardez, Lawrence Simonneaux y Benoit Falaize han indicado resultados de estu-

dios que permiten identificar dificultades escolares relacionadas también con temas delicados, sensibles o controvertidos de la historia europea reciente, como la Shoah y las Guerras de descolonización.

Las hipótesis señaladas orientaron la delimitación de algunos aspectos que fueron tomados en consideración para el encaminamiento del curso. Entre ellos, se destacan: 1) la configuración de la relación entre metodologías de enseñanza y el aprendizaje de temas sociales controvertidos, en diferentes elementos de la cultura escolar, tales como currículos, manuales didácticos y procesos de evaluación, como aquellos destinados al ingreso en las universidades; 2) la forma, como la relación entre metodologías de enseñanza-aprendizaje para los temas sociales controvertidos, es considerada en los elementos de la cultura de la escuela, tales como las prácticas de enseñanza y los estudiantes; 3) diferentes maneras por las que profesores, niños y jóvenes en situación de escolarización, se relacionan con el conocimiento específico de los temas sociales controvertidos y, en qué medida, esa relación está colaborando para la inclusión y no para la multiplicación de las desigualdades por parte de la escuela; 4) las posibilidades y significados de la evaluación en el proceso de permanencia y cambio de contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje de los temas sociales controvertidos para la escuela y los sujetos en el universo escolar; 5) límites y posibilidades de experiencias innovadoras de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación en temas sociales controvertidos para constituir propuestas de formación inicial y continua de profesores de la escuela básica y, 6) límites y posibilidades de experiencias innovadoras de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación de temas sociales controvertidos a ser desarrollados en el cotidiano escolar, a partir de experiencias compartidas digitalmente.

Teniendo estas consideraciones como soporte, se buscó construir la metodología del curso a partir de la propuesta del trabajo con la investigación colaborativa. Han sido utilizados como referencia los principios de los abordajes cualitativos, con la perspectiva de la investigación colaborativa y los encaminamientos de la «indagación cualitativa», buscando responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué significados puede tener la producción del conocimiento en la relación teoría y práctica docente, considerando que algunas propuestas de formación han privilegiado la conversión del enseñar en investigar? ¿Cómo valorar el predominio de la inmediatez en los procesos de formación de profesores, considerando, por ejemplo, la manera en que los llamados «intercambio de experiencias» o «conocimientos relativos a la experiencia práctica», son requeridos en cursos de formación inicial y continua? ¿En qué contextos se podría proponer una formación continua de profesores, atendiendo al conjunto de dificultades y problemas bastante conocidos, tales como la falta de horario para actividades relacionadas con la formación continua, las complejas relaciones que existen entre los profesores, los sistemas de enseñanza y, los proyectos de formación continua como aquellos ofrecidos por las universidades?

El objetivo principal fue superar la diferencia entre «académicos» y «prácticos», entre teoría y práctica que, históricamente, ha acompañado las relaciones en la formación de profesores en las universidades y las representaciones de los profesores de la escuela básica. En la perspectiva desarrollada en el proyecto, los profesores que participaron fueron considerados autores y coautores de trabajos, artículos y capítulos de libros, presentaron sus investigaciones en el seminario, situándose, por lo tanto, como productores de conocimiento sobre la enseñanza, sobre los conocimientos escolares de Historia, apropiándose gradualmente de instrumentos cognitivos que permiten romper el tipo de relación dominante en que los profesores universitarios monopolizan los medios de producción intelectual.

El punto de partida para la proposición de la matriz de la «Clase Histórica» fue la matriz disciplinaria de la Historia y la matriz de la Didáctica de la Historia de Jörn Rüsen (Schmidt, 2019). La matriz de la Didáctica de la Historia del referido autor está basada en una concepción de aprendizaje histórico situada en la propia ciencia de la Historia, derivando, así,

en una consecuente metodología de enseñanza, cuya base y fundamento también se hace referencia en la epistemología de la ciencia de la Historia, de acuerdo a como se grafica en la Figura 4:

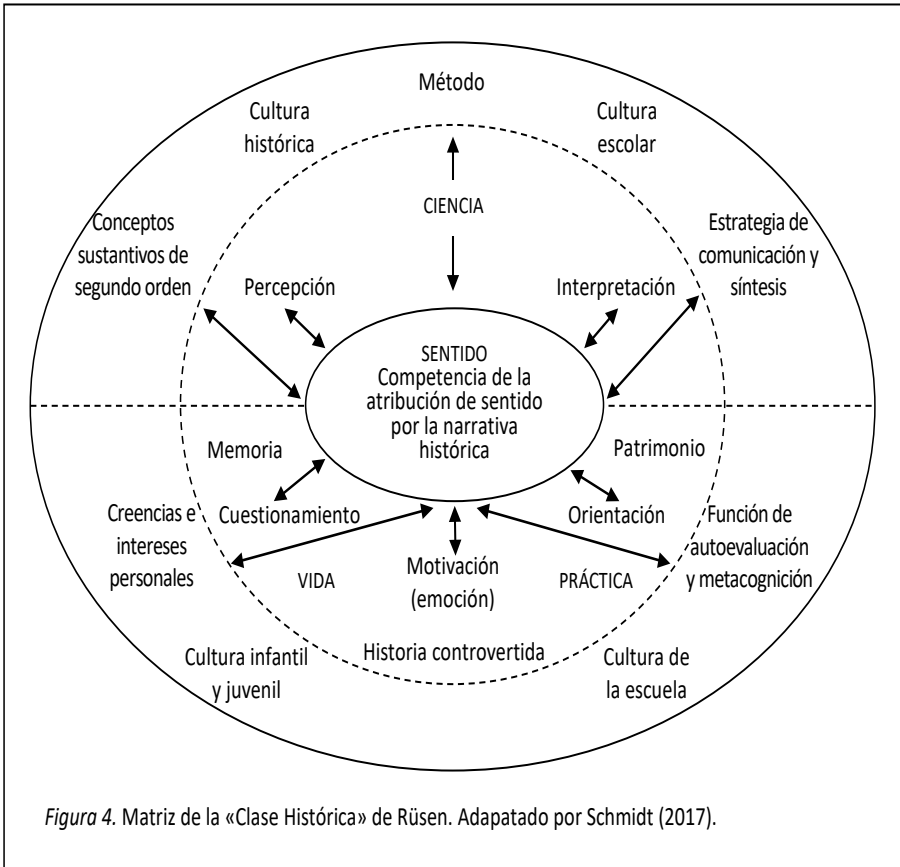


Figura 4. Matriz de la «Clase Histórica» de Rüsen. Adaptado por Schmidt (2017).

Al respecto, una de las primeras cuestiones a destacar, es la imprescindible relación que se realiza durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, entre la ciencia y la vida práctica, donde están contextualizados los profesores y alumnos. De esta forma, la vida práctica es considerada como el origen del proceso de aprendizaje, pues es donde se articulan las determinaciones de la práctica social y se vuelven más visibles las tensiones entre la cultura histórica y la cultura escolar.

Según Julia (2001), la cultura escolar necesita ser aprehendida, no sólo a partir de indicios encontrados en documentos y fuentes relacionadas con la organización burocrática de la escuela, sino que también tiene que ser buscada en los indicios heterogéneos y mutantes de la práctica educativa. Para ese autor, por un lado, se encuentra la cultura escolar evidenciada en las normas y textos relativos al control del cotidiano escolar y; por otro, la multiplicidad de las prácticas cotidianas. Se trata de lo que Rockwell y Ezpeleta (2007) llaman «la historia documentada de la escuela» que convive con la «historia no documentada» de la escuela, y ambas necesitan ser miradas en su diversidad, siempre en la perspectiva del cambio y tomando la escuela como una construcción social, es decir, que cada escuela, incluso inmersa

en un movimiento histórico de amplio alcance, es siempre una versión local y particular de ese movimiento.

La cultura histórica es una categoría de análisis que permite comprender la producción y los usos de la historia en el espacio público en la sociedad actual. Se trata de un fenómeno del que forman parte el gran *boom* de la Historia, el éxito que los debates académicos han tenido fuera del círculo de especialistas y la gran sensibilidad del público frente al uso de argumentos históricos para fines políticos. En este proceso se incluyen también los embates, enfrentamientos y acercamientos entre la investigación académica, la enseñanza escolar, la conservación de los monumentos, los museos y otras instituciones, en torno a una aproximación común del pasado. De esa forma, “(...) la cultura histórica contempla las diferentes estrategias de investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de la memoria histórica pública” (Rüsen, 2016, p. 56).

En esa dirección, la categoría de la cultura histórica teorizada por Rüsen muestra la conciencia histórica como una realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo, con un significado incuestionablemente práctico para la vida, proponiendo que:

(...) de la conciencia histórica hay sólo un pequeño paso a la cultura histórica. Si se examina el papel que tiene la conciencia histórica en la vida de una sociedad, aparece como una contribución cultural fundamentalmente específica que afecta e influye en casi todas las áreas de la praxis de la vida humana. Así, la cultura histórica puede definirse como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Como praxis de la conciencia tiene que ver, fundamentalmente, con la subjetividad humana, como una actividad de la conciencia, por la cual la subjetividad humana se realiza en la práctica, se crea, por así decir. (Rüsen, 2016, pp. 57-58)

A partir de las funciones de la cultura histórica en determinadas sociedades, Rüsen (2016) presenta cinco dimensiones: la dimensión estética, la política, la cognitiva, la moral y la religiosa, de las cuales destacaría tres principales: estética, política y cognitiva, debido a sus relaciones más cercanas con el aprendizaje histórico escolar. Los manuales didácticos, por ejemplo, pueden ser analizados como un artefacto material de la cultura escolar, donde los elementos de la cultura histórica están visiblemente manifiestos, como la manera en que la cognición histórica es didácticamente propuesta, además de la apropiación realizada por los autores, la historiografía y la producción estética de determinadas sociedades, en la forma de la selección de textos e imágenes para componer la narrativa didáctica. La articulación entre elementos de la cultura histórica y de la cultura escolar, presentes en la vida práctica, se convierte, de esta forma, en uno de los momentos a ser tenidos en cuenta en la producción de una «clase histórica».

Hay que tener en presente el hecho de que, a pesar de ser común a profesores y alumnos, la manera como cada uno vive y asume las experiencias, demandas y carencias específicamente históricas de orientación temporal, presentes en la vida práctica, no es la misma. Los profesores y los alumnos son agentes diferenciados y con niveles de comprensión diferentes y es, a partir de este supuesto, que el camino hacia la ciencia puede ser realizado.

En la dinámica del recorrido sugerido por la matriz, a partir de la práctica social, se reconocen las carencias e intereses de los alumnos, caminando hacia el conocimiento científico, a partir de la problematización, pues, “la problematización representa el momento del proceso donde esa práctica social es tenida en cuenta, analizada, interrogada, teniendo en cuenta el contenido a ser trabajado y las exigencias sociales de aplicación de ese conocimiento” (Gasparin, 2002, p. 36).

Las relaciones entre ciencia y vida práctica forman parte de la naturaleza del proceso de aprendizaje, así como el énfasis en la competencia de atribución de sentido por la narrativa histórica, porque aprender historia es aprender a narrarse a sí mismo y al mundo en que se vive, pues narrar es una práctica cultural de interpretación del tiempo, antropológicamente universal. La especificidad de la narrativa propiamente histórica es dada por algunas características, como el hecho de que los acontecimientos que se articulan narrativamente ocurrieron realmente en el pasado, su cohesión interna es concebida como una evolución temporal vinculada a la experiencia y como significativa para el auto-entendimiento y orientación de los sujetos y la constitución de sentido debe estar vinculada a la experiencia del tiempo, para que el pasado se haga presente en la vida humana práctica contemporánea. En este particular, la constitución histórica de sentido contiene todas las formas posibles de hacer presente el pasado, tales como: celebraciones cívicas, discursos de felicitaciones, textos historiográficos, exposiciones, juegos históricos. Además, se incluyen las narrativas de la Historia reconstruidas en clases de Historia, que posibilitan a profesores y alumnos generar nuevas formas de comprensión e interpretación de las relaciones presente, pasado y futuro.

Es importante destacar que, en la enseñanza de la historia en Brasil, hubo una subordinación de la atribución de sentido construida por la presencia de las grandes narrativas maestras, relacionadas, principalmente a los poderes seculares, como la historia de la Nación y de la civilización occidental. Además, con el proceso de «pedagogización» ocurrido en el ámbito de la separación entre la historia académica y la historia escolar, se produjo una escisión entre el sujeto que aprende y el objeto de aprendizaje que ha hecho que la relación con la experiencia histórica (pasado, presente y futuro) perdiera el sentido, pues la simple presencia del pasado como contenido y objeto de aprendizaje no es suficiente. El aprendizaje de la narrativa histórica explicita el sentido cuando articula: 1) *contenido*, cuando hace entender lo que se habla. Esto es, explicita una nueva relación, sea cualitativamente, ¿qué pasado es significativo para el aprendizaje?, y cuantitativamente, ¿qué pasados son importantes para el aprendizaje?, 2) *forma*, explicita la representación de la diferencia entre pasado, presente y futuro, así como su relación, logrando hacer comprensible y ser aceptada y, 3) *función*, hace entender el porqué del aprendizaje de la Historia.

Como señala la matriz de la «Clase Histórica», el punto de partida de la formación de sentido es la relación con la praxis, de la que parten las preguntas o interpelaciones que necesitan ser hechas al pasado, es decir, las «preguntas históricas». En efecto:

¿Qué es lo que provoca hacer preguntas históricas? Considero que existen dos posibilidades que impulsan la actividad de formación de sentido en la conciencia histórica por medio de preguntas: a) un movimiento que parte de las experiencias del pasado y (b) un movimiento que parte de las experiencias del presente y conduce a las experiencias del pasado. En la primera modalidad del movimiento, el pasado atrae a causa de su presencia empírica en forma de huellas, monumentos, reliquias, objetos, percepciones sensoriales. El pasado se dirige al ser humano del presente, y esta referencia hace que éste se dirija al pasado preguntando (...) Otra modalidad de preguntar por el pasado parte del presente. Se trata del fenómeno muy común y posiblemente universal, de la constitución de la conciencia histórica a partir de la experiencia de una ruptura temporal, una divergencia temporal, una discontinuidad, una ruptura de la continuidad de los órdenes vivenciales que estimulan los recuerdos históricos y las formaciones narrativas de sentido. Tal ruptura es un fenómeno del presente. (Rüsen, 2014, pp. 176-177)

Se resalta que la relación que el presente asume en el proceso de aprendizaje histórico va más allá de vincular el contenido con el cotidiano de los alumnos. Por lo tanto, no sólo implica un aspecto o estrategia de metodología de enseñanza, sino que adquiere un estatus orientador de la relación con el conocimiento y la opción y selección de determinados contenidos y no otros. La relación fundamental con la praxis como punto de partida y de llegada es también una opción pedagógica o un principio didáctico-pedagógico. Consecuentemente:

La práctica social inicial, primer momento del trabajo pedagógico, consiste en ver la realidad y tomar conciencia de cómo se coloca en su totalidad y en sus relaciones con el contenido que se desarrollará en el proceso (...). El proceso de enseñanza–aprendizaje, en este caso, está en función de las cuestiones planteadas por la práctica social y retomadas de forma más profunda y sistematizada por el contenido. De acuerdo con esta propuesta teórico–metodológica, las grandes cuestiones sociales preceden a la selección de los contenidos. (Gasparin, 2002, pp. 36–37)

El proceso de consolidación de la propuesta de la «Clase Histórica» tuvo en cuenta la interdependencia horizontal y vertical entre los factores constitutivos de la didáctica de la Historia, pudiendo ser así explicitados:

- 1) Tanto quien enseña, como quien aprende, presenta formas diferenciadas de manifestación de su conciencia histórica, expresando aspectos interculturales del modo en que dan sentido a su experiencia del tiempo y en el tiempo. Por lo tanto, es fundamental que el punto de partida del proceso de aprendizaje sea el levantamiento y categorización de las carencias e intereses de los agentes, siempre partiendo de la manera como cada uno de ellos está inserto en la vida práctica humana, recordando que la forma por la cual los profesores comprenden su inserción en la vida práctica explicita diferentes comprensiones de los alumnos. Las carencias e intereses pueden ser investigados, por ejemplo, a partir de sus relaciones con la memoria y el patrimonio histórico material e inmaterial, lo que explica la presencia de dichos elementos en la matriz de la «Clase Histórica».
- 2) La investigación de las carencias e intereses a partir de preguntas hechas a la práctica social, expresará las carencias e intereses de los aprendices en relación al tema estudiado, levantando posibilidades de trabajo con los conceptos sustantivos o contenidos de la Historia, así como con las estrategias cognitivas del aprendizaje, pensamiento histórico o conceptos epistemológicos, tales como la interpretación y la orientación. La selección de los conceptos sustantivos y epistemológicos a ser desarrollados es siempre un trabajo a ser realizado por el profesor.
- 3) Considerando los procedimientos adoptados por el historiador en la producción del conocimiento histórico, el profesor organiza metodológicamente su práctica docente a partir del trabajo con fuentes históricas —primarias y secundarias—, problematizándolas e interpeándolas, permitiendo a los niños, niñas y jóvenes interpretar y problematizar esos vestigios del pasado a la luz de su vida práctica en el presente. La interpeación del pasado a partir de las fuentes tiene como punto de partida las cuestiones o preguntas suscitadas por los agentes en el contexto de su vida práctica.
- 4) Después de que el profesor oriente el trabajo de la producción del conocimiento histórico, los niños, niñas y jóvenes, pueden utilizar diferentes lenguajes, como historietas, narrativas escritas, etc., produciendo narraciones que expresan sus conciencias históricas a partir de interpretaciones y cuestionamientos que surgen en el trabajo con las fuentes. Es importante resaltar que la referencia a las fuentes y el uso de marcadores temporales pueden ser considerados importantes indicios de que la narrativa de los niños, niñas y jóvenes tiene una naturaleza histórica.
- 5) La evaluación continua y la sistematización de la evaluación, desde la perspectiva de la metacognición (lo que los sujetos saben acerca de lo que ellos aprendieron), hacen que los niños, niñas y jóvenes perciban su propio proceso de aprendizaje. La comprensión de los procesos movilizados desde la investigación de las carencias y los intereses de estos sujetos hasta la producción de una narrativa que expresa su conciencia histórica, permite que los niños, niñas y los jóvenes tomen conciencia de sus procesos cognitivos, atribuyendo significados y dando sentidos a lo que aprendieron (Secretaría Municipal de Educação, 2016).

4. Consideraciones finales

En la matriz de la Didáctica de la Historia, la categoría «sentido» asume el papel de un concepto clave en el aprendizaje histórico, englobando la forma, el contenido y la función de la enseñanza y el aprendizaje. La centralidad de la atribución de sentido en el aprendizaje

histórico califica la perspectiva de la «historia reconstructiva» de Jörn Rüsen, en la que se busca hacer el pasado emerger significativamente del presente. Se concuerda con el autor de que no es una construcción del pasado (lo que puede convertirlo en una «arena de confrontación de intereses actuales»), sino una re-construcción, lo que significa:

(...) pensar el pasado como una cadena temporal de condiciones de las posibilidades del hombre de moldear el mundo y de conectar expectativas de futuro (...) Las experiencias del pasado se vuelven siempre históricas cuando se conectan directamente, con el sentido y el significado, con el presente. En esa concepción el pasado emerge, significativamente, en el presente y ya no es más una imposición de fines, sino una relación abierta al futuro. (Rüsen, 2015, p. 109)

Se justifica así la necesidad de que el aprendizaje histórico se base en múltiples perspectivas y narrativas (Rüsen, 2012) como uno de los principios que debe conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje en la organización de las clases de Historia. Desde ese punto de vista, Jörn Rüsen no acepta que la Historia sea «contada por los demás» (el profesor), ya que sugiere que las competencias narrativas de los alumnos deben ser 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 esa dirección que el principio metodológico de la multiperspectividad en las clases de Historia debe ser reconocido como esencial, significando que las experiencias históricas deben ser presentadas de tal manera que causen una identificación con la participación de los alumnos a partir de la divergencia entre los diferentes puntos de vista. Según Rüsen (2012), en la práctica de la enseñanza de la historia, la subjetividad del alumno deja, en la transformación de la experiencia que le concierne (y eso también quiere decir: objetivo), dos maneras de aparecer: 1) la primera es indirecta, medio de una identificación con aquellos que fueron sujetos por el desarrollo temático histórico y, 2) la otra, directamente, por medio de la reflexión de los propios puntos de vista, en la reconstrucción del desarrollo histórico. Por lo tanto, la «Clase Histórica» no debe y no puede evitar una participación previa, con la que los alumnos traen sus propios puntos de vista y sus perspectivas de la interpretación histórica.

El aprendizaje histórico puede llevar a un sentido de compromiso histórico, donde se percibe que, en la función de orientación, lo que está en juego es la identidad propia del alumno, en la interacción con los demás. Se trata de un principio metodológico fundamental, el de que enseñar Historia significa contribuir a que los niños, niñas y jóvenes aprendan a narrar la Historia, de tal forma que, en ella y con ella, puedan encontrar el reconocimiento, sin el cual no les gustaría ser o poder ser.

Además, quien enseña tiene que interiorizar el principio de que 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 se procesan en un movimiento continuo, entre la experiencia de la diversidad del Otro y la afirmación del Yo. Esta apertura de la conciencia histórica puede ser apprehendida por el hecho de que los alumnos reciben diferentes interpretaciones de la experiencia histórica, de modo que ellos obtienen su autonomía por medio de un acto de elección.

El trabajo con la propuesta de la «Clase Histórica» en la formación continua del profesorado de Historia indicó algunas posibilidades, tales como la superación de la «didáctica de la copia», en la que los alumnos son receptores pasivos de un conocimiento histórico transmitido por el profesor, la utilización de manuales didácticos como referencia para la enseñanza de la «verdadera historia» a ser aprendida. Además, anunció un camino a ser construido

en la dirección de la formación del profesorado como investigador, potenciando la unidad entre la teoría y la práctica como síntesis posible en el trabajo docente.

Referencias bibliográficas

- Gasparin, J. L. (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9–43. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, (Dossiê Especial), 131–150. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>
- Lévèsque, S. (2016). Going Beyond «Narratives» vs. «Competencies»: a Model for Understanding History Education. *Public History Weekly*, 4(12). doi: 10.1515/phw-2016-5918
- Martins, E. C. de R. (2017). *Teoria e filosofia da História: contribuições para o ensino de História*. Curitiba, PR: W & A Editores.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131–147.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba, PR: W & A Editores.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba, PR: Editora da UFPR.
- Rüsen, J. (2016). *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba, PR: W&A Editores.
- Schmidt, M. A. (2017). ¿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. *Clío & Asociados: la Historia Enseñada*, (24), 26–37. doi: 10.14409/cya.v0i24.6843
- Schmidt, M. A. (2019). *Atribuição de sentido como princípio da aprendizagem histórica: contribuição para a metodologia do ensino de História*. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná.
- Secretaria Municipal de Educação. (2016). *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental–História Proposta*. Curitiba, PR: SMED.
- Seixas, P. (2015). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, 4(6). doi: 10.1515/phw-2016-5370