

El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia

Historical thinking and history teaching

Lic. Marcos Antonio López Castrillón.¹ <https://orcid.org/0000-0002-0542-6209>

Dr. C. María del Carmen Veliz.¹ <https://orcid.org/0000-0002-4042-9157>

¹ Universidad de Camagüey

marcoscastrillon91@gmail.com

maria.veliz@reduc.edu.cu

Resumen

Objetivo: Realizar una aproximación al marco teórico conceptual para la formación del pensamiento histórico en las clases de historia del nivel universitario.

Métodos: La metodología empleada en este proyecto es de enfoque cualitativo. Se emplearon los métodos histórico-lógico, el análisis-síntesis y el análisis documental.

Resultados: Se propone una aproximación a un marco teórico conceptual para la enseñanza del pensamiento histórico, que sirva de guía a la hora de planificar estratégicamente el desarrollo de la clase de Historia. Quedaron definidos cuatro conceptos fundamentales para desarrollar el pensamiento histórico, a saber: 1) la relevancia histórica y el principio de cambio y permanencia a través del tiempo; 2) la interpretación a través de las fuentes históricas; 3) la imaginación y empatía histórica; 4) la representación narrativa de la Historia.

Conclusiones: El marco teórico conceptual propuesto muestra la necesidad de desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes a través de diversos conceptos que funcionan como un proceso complejo del pensamiento lógico y analítico. Para esto se requiere una estrecha relación entre el dominio teórico de estos conceptos y la buena práctica del docente de historia a la hora de enseñar.

Palabras claves: educación superior, pensamiento crítico, enseñanza de la historia, métodos de enseñanza.

Abstract

Objective: This paper aims at configuring a theoretical framework for educating critical thinking in History lessons at the university.

Methods: The authors rely on qualitative approach through historical and logical analysis and synthesis, supported by documentary analysis methods.

Results: The author devise a theoretical framework for educating historical thinking that leads to History lessons strategically planning. Four main concepts were outlined for historical thinking education: They are the following: 1) The historical relevance and the principle of change and permanence through time; 2) interpretation through historical original sources; 3) historical imagination and empathy; and 4) narrative representation of history.



Conclusions: The proposed conceptual theoretical framework shows the need to develop students' historical thinking through various concepts that function as a complex process of logical and analytical thinking. This requires a close relationship between the theoretical domain of these concepts and good practice in History instruction.

Keywords: Higher education, critical thinking, history teaching; teaching methods.

Introducción

Enseñar historia va más allá de enseñar una serie de sucesos que ocurrieron en un pasado distante y que tuvieron un impacto en el devenir de la humanidad. El docente de historia tiene el deber de enseñar a pensar históricamente a sus alumnos, este es el mejor medio de asegurar que se está formando a futuros profesionales competentes y consecuentes con su actuar y con su pensamiento.

En el ámbito internacional países como España, Inglaterra, Canadá, y Argentina han logrado a través de diversos estudios ahondar en los problemas teóricos referentes a la enseñanza del pensamiento histórico en los distintos niveles escolares (Álvarez, 2020; Apaolaza, 2019; Claravall & Irey, 2022; González, Santisteban y Pagés, 2020; Karn, 2023). Otros autores como Andrews & Burke (2007), Lévesque (2008), Santisteban (2010) y Peck & Seixas (2008) se han especializado en la temática, estos resultan relevantes pues llegan a proponer las primeras aproximaciones a los principales conceptos que los docentes deben desarrollar para enseñar a pensar históricamente al alumnado. Estos investigadores proponen al pensamiento histórico como una habilidad innatural, y que por ende debe ser enseñada y guiada por el docente correctamente para su pleno desarrollo.

En el contexto nacional cubano, al realizar un análisis de las principales fuentes historiográficas –planes de estudio y manuales que se especializan en la enseñanza de la historia (Díaz, 2010; Chávez, 2002; Chávez, Deler y Suárez, 2009; García, 1978; Jiménez y Navarro; Rodríguez, 2009; y Romero, 2010) se pudo constatar que existe una tendencia histórica hacia la enseñanza de un pensamiento crítico e independiente en los estudiantes. De igual modo, se constató que los estudios realizados en Cuba a partir del siglo XXI, aunque no utilizan el término “pensamiento histórico”, sí se exigen una enseñanza de la historia que abarque los principales conceptos que lo integran.

El análisis realizado a dichas fuentes y a los principales documentos oficiales del Ministerio de Educación Superior (MES) relacionados con la enseñanza de la historia permitió identificar falencias teóricas y epistémicas en la confección de los manuales y programas orientados a desarrollar el pensamiento histórico. En particular los documentos oficiales de la carrera de historia suelen centrarse en la narración de hechos históricos y la memorización de fechas, impidiendo que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo sobre el pasado. En este sentido también es común encontrar como hilo conductor de la clase el desarrollo de un hecho a través del tiempo, dejando de un lado el análisis más profundo del contexto

histórico que rodea al hecho en toda su dimensión, dígase abordar el proceso histórico desde un enfoque cultural, económico o social.

Es importante abordar estas falencias desde la científicidad para mejorar la calidad de la educación y fomentar el desarrollo del pensamiento histórico. Esto se puede lograr a través de la incorporación de enfoques teóricos y metodológicos más actualizados en la enseñanza de la historia, que permitan a los estudiantes comprender cómo se construyen las narrativas históricas.

No solo se debe enseñar qué hecho ocurrió primero o por qué ocurrió, sino que al final de la clase o del curso escolar los estudiantes puedan pensar por sí mismos sobre un hecho o un proceso histórico en toda su magnitud: por qué actuaron así los líderes; qué los motivó personal y colectivamente; por qué un hecho en específico trascendió en el tiempo mientras que otros no; la causalidad de los procesos históricos; empatía con los diversos actores de los hechos históricos entre otros aspectos. (Bell, Colomer y Valls, 2019; Burke et al., 1996; Chávez, 2002; González et al., 2020; Peck & Seixas, 2008; y Wineburg, 2001).

Cumplir con estas exigencias de la disciplina de Historia solo será posible bajo la guía del docente. Para esto es imprescindible definir en un marco teórico los principales conceptos que conforman el pensamiento histórico, y, de esta forma planificar estratégicamente el desarrollo del programa de la asignatura (Andrews & Burke, 2007; Gómez, Chaparro, De La Fuente y Cózar, 2020; Lévesque, 2008; Ibagón, Nilson y Minte, 2019; Peck & Seixas, 2008; Santisteban, 2010; Seixas & Morton, 2013).

En correspondencia con lo planteado, este artículo tiene como objetivo realizar una aproximación a un marco teórico conceptual para la enseñanza del pensamiento histórico en los estudiantes. Esta propuesta dotará a los docentes de la disciplina Historia de una herramienta teórica por la cual establecer un consenso sobre cuáles son los principales conceptos que conforman el pensamiento histórico y sus principales características.

Métodos

La metodología empleada en este proyecto es de enfoque cualitativo, en él se aplicaron técnicas como la revisión bibliográfica de la literatura existente sobre el marco teórico. Esto permitió conocer las teorías y los métodos más recientes en el campo de la historia sobre el desarrollo del pensamiento histórico y así poder evaluar cómo se aplican en la didáctica.

El análisis histórico lógico, el análisis y la síntesis con el fin de indagar investigaciones y artículos relacionados con los modelos de pensamiento histórico empleados y aplicados en diversos países, los cuales fueron analizados críticamente por los autores y adaptados al contexto nacional educativo.

Además, el análisis documental permitió recopilar y evaluar información relevante sobre los documentos oficiales del MES concernientes a la enseñanza de la historia como planes de estudio, guías de enseñanzas, libros de texto y programas de asignaturas. Los resultados

obtenidos permitieron obtener una comprensión más profunda de las falencias teóricas identificadas.

Resultados y discusión

Enseñar historia para desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes, aunque no es una idea relativamente nueva, sí resulta novedoso los intentos de conceptualizarla. En el contexto internacional este concepto se comienza a definir e investigar a profundidad a partir del año 2000 (Andrews & Burke, 2007; Cartes, 2020, Lévesque, 2008; Gómez et al. 2020; González et al., 2020; Ibagón et al., 2019; Moreira dos Santos, 2019; Santisteban, 2010; Seixas & Morton, 2013; Peck & Seixas, 2008). Estos autores a través de sus investigaciones insisten en que comprender individualmente conceptos como la empatía histórica, el contexto histórico y las casualidades de la historia forman parte de un proceso cognitivo más profundo referido como pensamiento histórico.

Para la presente investigación se adopta la definición de (Wineburg, 2001) por ser esta de las más reconocida por los autores que estudian el campo de la didáctica de la historia, además de que en su concepto logra integrar los aspectos principales de otros planteamientos consultados por el autor. En correspondencia, el pensamiento histórico queda definido como las habilidades cognitivas necesarias para comprender y analizar el pasado, incluyendo la evaluación crítica de fuentes, la identificación de patrones, la construcción de explicaciones causales y la comprensión de la perspectiva histórica.

Desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes es una forma novedosa de enseñar que se ejecuta en diversos países desarrollados con excelentes resultados como en España, Bélgica, Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Canadá. Estos logran desarrollar en sus escuelas una enseñanza de la historia basada en el análisis de los cambios sociales y en la interrelación entre las fuentes históricas y el tiempo, logrando avances significativos en los estudiantes.

Para el desarrollo de esta investigación resultan importantes los aportes teóricos del denominado *School History Project* que se desarrolló en el Reino Unido en 1972. Este fue en su contexto histórico un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje de la historia que pretendía que los estudiantes no solo memorizaran los acontecimientos, sino que a través de su pensamiento fueran construyendo el desarrollo de los eventos guiados por el docente. Este novedoso planteamiento supuso un paradigma para los futuros estudiosos de la materia.

En el ámbito internacional la línea de investigación sobre la enseñanza de la historia vinculada al desarrollo del pensamiento histórico continuó desarrollándose a través de nuevos proyectos y autores, entre estos cabe destacar los aportes teóricos del *proyecto CHATA*, el *proyecto Benchmarks of Historical Thinking* y su etapa superior el *Historical Thinking Project*; y de autores como Burke (2006), Lee (2011), Levstik & Barton (1997), Santisteban (2010), Seixas & Morton (2013), Wineburg (2001), quienes abogaron desde sus estudios que se incluyeran en la enseñanza de la Historia nuevos contenidos conceptuales como la relación entre el tiempo, el contexto, la relevancia histórica y la empatía histórica.

Los estudios internacionales citados lograron un avance significativo en la teorización del concepto de pensamiento histórico permitiendo que dichos conocimientos epistémicos e históricos se pudieran integrar a la didáctica de la historia. Actualmente son diversos los países que han implementado estos avances científicos en los sistemas educativos. Resaltan los programas escolares de nivel medio español (público), los cuales en lo referente a la enseñanza de la historia hacen énfasis en desarrollar habilidades de crítica y análisis de fuentes primarias, el trabajo con la causalidad como medio para comprender mejor el devenir de los hechos y la contextualización a través de fuentes no escritas como pueden ser obras literarias u obras plásticas y arquitectónicas. Similares características presentan los sistemas educativos de Canadá, Estados Unidos y Argentina.

Breve análisis sobre la enseñanza del pensamiento histórico en Cuba

En el contexto nacional, la enseñanza de la Historia a lo largo del tiempo se caracterizó por los excelentes métodos pedagógicos legados por los padres fundadores cubanos. Existe una amplia tradición de educadores que impartían docencia a través de métodos que propiciaban el desarrollo del pensamiento histórico y aborrecían los métodos memorísticos y escolásticos.

El análisis crítico realizado a la historiografía referente a la pedagogía cubana, y en particular de la enseñanza de la historia (Chávez, 2002; Chávez et al., 2009; Díaz, 2010; Díaz & Turtos, 2020; García, 1978; Jiménez & Navarro, 2018; Rodríguez, 2009; Torres Cuevas, 2015) arroja resultados positivos en cuanto a que con anterioridad se ha hecho hincapié en una pedagogía que se desprenda del abuso de lo memorístico y lo fáctico hacia una que profundice en la necesidad de enseñar a pensar por sí mismo a los estudiantes. No obstante, aún no se ha logrado un consenso en cuanto a articular estrategias para capacitar a los docentes en la difícil tarea de enseñar a pensar históricamente.

Como resultado de la implementación de los métodos investigativos mencionados se identificaron tres etapas fundamentales que marcan la enseñanza del pensamiento histórico en Cuba: génesis de la enseñanza del pensamiento histórico en Cuba, la enseñanza de la historia en la Cuba republicana, y la revolución cubana y la enseñanza del pensamiento histórico.

La primera etapa se enmarca en los finales de la década del 30 del siglo XVIII. En esta la enseñanza de la historia en Cuba comienza a materializarse bajo la marcada influencia de la Iglesia católica española. Al realizar un análisis de los planes generales de instrucción pública de los años 1842, 1863 y 1880, los autores pudieron apreciar que durante esta etapa la enseñanza de la Historia se caracterizó por un estilo cronológico-descriptivo, ausencia de crítica a las estructuras de poder colonialista y dogmático. En lo correspondiente con los programas de Historia eran diseñados a criterios de sus autores, por lo que no se establecía la relación dialéctica entre los procesos históricos. Este sistema conllevaba a una educación con omisiones de contenido al quedar determinado por la cultura histórica del profesor, existiendo diferencias cognitivas entre los estudiantes del mismo nivel.

No obstante, estas características, es necesario resaltar como un hito el legado pedagógico de los padres fundadores del pensamiento cubano en esta etapa. Todo el tradicionalismo de la enseñanza de esta época encontró su contrapunteo en la ilustración cubana del siglo XIX. Dentro de las personalidades destacadas en este sentido figuran José Agustín Caballero, Félix Varela, Justo Vélez, Tomás Romay y José de la Luz y Caballero, los cuales, a pesar de no declarar una enseñanza orientada a desarrollar el pensamiento histórico, sí tienen la virtud de ser los primeros en reconocer la importancia del pensar y del conocimiento histórico como salvaguardas de la naciente identidad nacional.

La ilustración cubana de esta época marcó de manera positiva el rumbo de las mejores costumbres pedagógicas cubanas. Caracterizadas por sobreponer una enseñanza crítica e independiente sobre el escolastismo y el logocentrismo que caracterizaron a la época.

Durante la etapa republicana la enseñanza de la historia orientada a desarrollar el pensamiento histórico fue dinámica, marcada por la inestabilidad política y por los cambios socio-económicos de la Isla. Los manuales de Historia de Cuba escritos estos años recogen gran parte de las orientaciones metodológicas oficiales para la enseñanza de la Historia. Estos se caracterizan por el predominio de métodos expositivos, memorísticos y en donde el docente actuaba como contenedor del saber y centro de gravitación en el aula de clase.

Al analizar esta etapa se puede definir dos hitos que impactaron en la enseñanza del pensamiento histórico, uno sería el positivismo y el otro la asunción de la teoría marxista para los análisis históricos. Ambas tendencias historiográficas con sus pros y contras permitieron que a partir de 1920 se adoptara en Cuba una clasificación de métodos de enseñanza en los cuales se brinda mayor importancia al trabajo metodológico con las etapas, períodos y métodos cronológicos, en los cuales, hay mayor uso del contexto histórico y de la temporalidad, lo cual muestra un avance en la enseñanza del pensamiento histórico.

Aunque la enseñanza en esta etapa no está definida hacia el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado, es notable una profundización y especialización en los métodos que son más dinámicos e integrales y que promueven la enseñanza de la historia hacia niveles más profundos del razonamiento. Destaca, además, la utilización de nuevos métodos como los enfoques interdisciplinarios, la integración del cine y la plástica a la enseñanza y el aprendizaje individualizado.

Al analizar la última etapa mencionada (Revolución en el poder), los autores determinaron que es cualitativamente superior a la anterior. En ella se llevaron a cabo, varios perfeccionamientos en la enseñanza de la Historia que se ven reflejados en los planes de estudio, estos evolucionan paulatinamente hacia una enseñanza multidisciplinar, dinámica, crítica y con pluralidad de enfoques permitiendo una enseñanza de la historia más rica y variada. Además, el MES a partir de la década del 90 asume el reto impuesto por el contexto histórico de implementar las TIC a la educación.

La didáctica de la historia en esta etapa evolucionó notablemente, muestra de esto es que se aprecia un incremento en la producción bibliográfica de autores cubanos que comienzan a

investigar el pensamiento histórico como peldaño superior en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Los trabajos publicados en estos años mostraron preocupación por la didáctica, hacen hincapié en la necesidad de enseñar una historia que se desprenda del conocimiento fáctico y de lugar al desarrollo cognitivo del estudiante, que resulte como fin en un pensamiento democrático y útil para la sociedad.

El análisis histórico realizado por los autores permitió revelar que, a pesar de los logros obtenidos en la didáctica, aún persisten problemas metodológicos y teóricos en la enseñanza del pensamiento histórico. Los docentes por lo general no tienen definido un modelo conceptual de pensamiento histórico, y, aunque empíricamente hacen uso de conceptos que lo desarrollan como la relación entre el espacio y el tiempo histórico y el análisis de causas y consecuencias, en ocasiones presentan brechas epistémicas en conceptos más complejos como el de cambio o continuidad y el de empatía e imaginación histórica.

En correspondencia con lo expuesto, es necesario orientar el proceso de superación profesional de los docentes de historia hacia la adquisición de estrategias didácticas que le permitan dominar el concepto de pensamiento histórico con el objetivo de desarrollar dicho pensamiento en los estudiantes. Definir un marco conceptual del pensamiento histórico, adaptado a las particularidades del sistema de enseñanza cubano sería un primer paso para sobrepasar esta falencia.

Se propone un marco teórico conceptual de los principales conceptos que conforman el pensamiento histórico, adaptado al contexto nacional de la Educación Superior en Cuba y analizado críticamente desde una visión marxista. Con tal fin, la presente investigación tiene en cuenta la opinión de Santisteban (2010) en lo relativo a la importancia de los modelos conceptuales en las ciencias sociales, pues estos ayudan a sintetizar procesos que son difíciles de describir por su temporalidad y por los diversos puntos de vista que puede tener un hecho. La realización de un marco conceptual permitirá al docente desglosar el concepto de pensamiento histórico y analizarlo por separado, para planificar su clase correctamente atendiendo a estos parámetros.

Aproximación a un marco teórico conceptual para el desarrollo del pensamiento histórico

Para definir los siguientes conceptos se tuvo en cuenta los modelos conceptuales del *Proyecto CHATA* y el proyecto *Benchmarks of Historical Thinking*, así como los principales estudios teóricos relacionados con el desarrollo de dichos conceptos (Andrews & Burke, 2007; Lévesque, 2008; Ibagón, Nilson & Minte, 2019; Seixas & Morton, 2013; y Wineburg, 2001). De ellos fueron seleccionados aquellos conceptos que los autores determinaron como conceptos transversales en la gran variedad de fuentes estudiadas. Además, los autores realizaron una crítica a dichos conceptos desde la perspectiva de la filosofía marxista, en particular de la concepción materialista de la historia.

1) La relevancia histórica y el cambio-continuidad

La historia se encarga de leer el pasado, todo lo que ocurrió años antes a cualquier persona en cualquier lugar. Se debe enseñar que no todo lo ocurrido es importante a la hora de analizar un proceso histórico, por lo tanto, se enseña y se aprende solo lo relevante para el caso de estudio. Los eventos relevantes incluyen hechos que resultan en grandes cambios a través del tiempo y sus causalidades derivan en ocasiones en múltiples hechos históricos que envuelven a multitud de personajes históricos. Los estudiantes que no dominen el principio de relevancia histórica pueden confundir lo “significante” con lo “interesante para mí”. El problema de entender este concepto es que depende en gran medida del propósito y la perspectiva del estudiante. La clave para tener noción de qué es relevante descansa en ser capaz de conectar eventos particulares a otros desde distintos puntos de vista (Peck & Seixas, 2008).

Vinculado al principio de la relevancia histórica está el de cambio-continuidad, el cual permite conocer y valorar qué cambia y que continúa a lo largo del tiempo. Los estudiantes a menudo confunden la historia con una sucesión lineal de hechos, y no como una serie de procesos que suceden al unísono en un mismo espacio de tiempo, pero no de la misma forma, ni con la misma rapidez. Solo por ejemplificar este concepto podemos analizar en un mismo período como el desarrollo tecnológico de un país o de una empresa no marcha a la par que un proceso político o económico, dado la vertiginosidad de la tecnología.

Entonces, es necesario que el docente enseñe que unos procesos históricos cambian, evolucionan, mientras que otros continúan; que progreso y cambio no es lo mismo, y pueden en ocasiones variar con respecto a la perspectiva del sujeto histórico. El docente debe enfatizar que las fechas, nombres y demás datos fácticos son importantes pues son las direcciones que nos sitúan y nos encaminan en tiempo y espacio, pero la interpretación de dicho destino puede cambiar en dependencia de muchos factores a la hora de establecer un juicio histórico.

Es importante resaltar en este concepto la categoría del materialismo histórico de causa y efecto pues este fenómeno es de los más complejos de enseñar para el docente sin caer en lo lineal y monótono. Esta categoría determina la conexión existente entre los fenómenos en la naturaleza y la sociedad. Sobre este aspecto Engels señala “(...) todo fenómeno aislado o conjunto de fenómenos independientes en la naturaleza y en la sociedad provoca o produce otro fenómeno; y a la inversa, todo fenómeno aislado ha sido provocado o producido por otro o por un conjunto de fenómenos.” (Engels, 1925)

El proyecto *Benchmarks of Historical Thinking* establece una serie de potenciales ejercicios para que los docentes desarrollen en los estudiantes estos conceptos:

- Explicar qué hace relevante a un hecho.
- Que los estudiantes seleccionen los hechos relevantes de un período determinado.
- Explicar la relevancia histórica de un hecho desde el punto de vista de distintas clases sociales, grupos raciales o diferentes contextos históricos.
- Comparar documentos históricos de diferentes períodos, pero vinculados al mismo proceso históricos, y analizar qué ha cambiado y qué no (Peck & Seixas, 2008).

2) La interpretación a través de las fuentes históricas

La interpretación de las fuentes históricas forma parte de las competencias del pensamiento histórico. Saber trabajar con las fuentes incluye el cómo localizar, seleccionar, interpretar, criticar y contextualizar las fuentes primarias y secundarias. El manejo de las fuentes de información es vital para el trabajo del historiador pues es de aquí de donde extraerá el conocimiento y los datos para realizar la narrativa histórica. Desde una óptica marxista la interpretación de las distintas fuentes históricas permite no sólo conocer el pasado, sino el presente para de ahí realizar proyecciones personales a futuro en consecuencia con lo asimilado como conocimiento histórico.

Las fuentes deben ser clasificadas en el momento que se trabajan para facilitar el estudio de estas. En el proyecto *Benchmarks of Historical Thinking* se clasifican las fuentes históricas atendiendo a lo que se busca en ella: 1) leer en búsqueda de información histórica, y 2) leer en búsqueda de evidencia histórica.

La primera y más simple es cuando se lee en búsqueda de información, pues cuando se busca información no se hacen las siguientes preguntas ¿Quién escribió el libro? o ¿Por qué se organizó el libro de este modo? Los libros de texto por ejemplo son fuentes ideales para buscar información histórica fáctica pues por lo general están cargadas de hechos y datos.

Por otra parte, cuando se lee en búsqueda de evidencia histórica se debe hacer de otro modo. Para esto se tiene en cuenta diferentes factores como quién escribió dicho libro, cuál era el contexto histórico en que vivió, y, se debe contextualizar la propia fuente, pues el mismo análisis de la fuente es evidencia en sí.

En el modelo conceptual de pensamiento histórico planteado por Santisteban (2010), la interpretación histórica es una competencia conformada por tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de los 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.

En ambos modelos se usan diferentes vías para clasificar a las fuentes históricas. Se considera que también es importante integrar a estas clasificaciones la identificación de fuentes primarias y secundarias pues ambas conllevan una interpretación distinta debido a sus características y las propias particularidades de su creación. Para desarrollar este concepto en los estudiantes es necesario también el uso de fuentes primarias en las clases, estas presentan un alto valor histórico y son fuentes de evidencia en las cuáles el estudiante debe ejercitar el pensar de manera crítica a la hora de decodificar la fuente.

El trabajo con fuentes primarias ayuda a superar la estructura lineal y fáctica de los libros de texto; facilitan la motivación de los estudiantes, propicia la crítica y el enfrentamiento entre las diversas fuentes cuestionando la interpretación de los hechos por uno u otro autor y son un medio ideal para lograr la autonomía del estudiante fuera del aula.

3) *Imaginación y empatía histórica*

El dominio de este concepto es fundamental para desarrollar el pensamiento histórico. Los hechos históricos que analizamos ocurrieron distantes en el tiempo y son imposibles de recrear con exactitud, por tanto, para analizar correctamente el hecho el estudiante debe abstraerse de su propio tiempo para tratar de imaginar el contexto histórico en el que ocurrió el hecho. Mientras mayor sea esta capacidad de enajenación y de pensamiento, mayor podrá ser el nivel de pensamiento crítico con el que se juzga el hecho.

Sobre este tema Santisteban (2010) expresa que 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.

La imaginación histórica viene a ser un instrumento en el oficio del historiador, un instrumento para poder llegar a la empatía y a la contextualización, este se debe usar de manera consciente, al tanto de que el que la utiliza lo hace desde su propio contexto histórico y con sus propios juicios críticos y valores. Este concepto debe estar al servicio de la enseñanza de la historia y del pensamiento creativo del estudiante.

El primer paso para tener empatía con los actores del hecho que se juzga es la imaginación histórica. Por suerte en la actualidad se cuenta con una serie de recursos que décadas atrás no existían, los recursos tecnológicos. El docente puede hacer uso de las tecnologías para recrear el pasado y ayudar a desarrollar la imaginación histórica. Es esencial integrar la tecnología en la enseñanza de este concepto pues imágenes, películas, audios y visitas virtuales a sitios históricos pueden mejorar indiscutiblemente la imaginación histórica.

La literatura y el arte son herramientas poderosas para desarrollar estos conceptos, ya que permiten al estudiante conectar emocionalmente con el pasado. Al leer novelas, por ejemplo, el sujeto puede experimentar vicariamente los eventos del pasado y los motivos de los personajes históricos. De igual forma, el analizar obras de arte, permite al estudiante entender las circunstancias históricas que la inspiraron, así como las emociones y las ideas que querían transmitir. Al poder interactuar con emociones y representaciones imaginarias se puede construir una imagen más clara del pasado.

Al respecto, se recomienda consultar el libro *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, de Davis, Yeager & Foster (2001). Este artículo explora cómo desarrollar la empatía histórica en los adolescentes a través del uso de la literatura y el arte. Además, presenta estrategias didácticas concretas para su implementación en la clase a partir del uso concreto de ejercicios basados en fenómenos históricos complejos de abordar como el desarrollo de la bomba atómica y el desarrollo de la ciencia y los múltiples usos de la energía nuclear.

En este punto es importante mencionar los videojuegos como instrumento del docente para desarrollar la imaginación y la empatía histórica de los estudiantes, pues estos permiten recrear e incluso interactuar en primera persona en el contexto histórico que se evalúa. En

este apartado por solo mencionar algunos de los videojuegos más famosos que recrean contenido histórico se encuentran la saga de juegos de *Age of Empire*, *Total War* y *Assassins Creed*, los cuales recrean etapas de la historia de la humanidad con extrema precisión, especialmente en lo competente al contexto geográfico, cultural y político de las antiguas civilizaciones del mundo. Este tipo de juegos pueden ser empleados en horarios extraclases como un medio más de promover el pensamiento histórico de una forma dinámica y motivadora para los estudiantes.

Por su parte, Santisteban (2010) considera la empatía histórica como 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. Es labor del docente enseñar a analizar el contexto histórico a través de la comprensión empática, pues el sujeto histórico o el hecho que se analiza está sujeto a todos los diferentes contextos que se puedan imaginar, dígase económico, social, cultural, geográfico, político etc.

El proyecto *Benchmark of historical thinking* recomienda que los docentes enseñen a analizar las interacciones de las acciones humanas, analizar la relación, el motivo de un actor individual y su intención, así como la consecuencia de sus actos. En este sentido el docente debe tener en cuenta las categorías filosóficas del materialismo histórico y su uso en la enseñanza de la Historia. La imaginación histórica y la empatía histórica deben ir de la mano para recrear la perspectiva histórica (contexto histórico), solo de este modo se puede llegar al acto de entendimiento cognitivo de diferentes contextos sociales, culturales e intelectuales que formaron a las personas en el pasado. Entender las diferentes perspectivas de los actores de un hecho es clave para entender el evento.

4) Representación narrativa de la historia

La representación de la historia está estrechamente vinculada con el pensamiento histórico. En este sentido la argumentación y la representación narrativa del pasado son elementos claves; la narración histórica es la operación mental básica del estudiante, esta da sentido a sus conocimientos, mediante estas el docente puede observar lo que conoce de diferentes procesos y también cómo los representa y organiza.

En un inicio la narración histórica estuvo vinculada solo a los grandes acontecimientos y las grandes personalidades, olvidando y dejando a un lado el resto de la población y sucesos históricos. Esta limitante tan debatida por la historiografía contemporánea es rectificada por diversos historiadores contemporáneos entre los que destaca Burke (2006) con sus trabajos *Formas de hacer historia* y *¿Qué es la historia cultural?* Para los autores, la narración histórica debe ocuparse de todo lo que pueda ser relevante en un proceso histórico pues existen de esta forma disímiles modos de interpretar los sucesos.

Para Sáiz (2013), la narración histórica es la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas.

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el 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).

La importancia de la narrativa histórica en la enseñanza de la historia radica en que ésta es la interpretación del estudiante del orden temporal aprendido. En la narración representará el significado de los hechos históricos desde su punto de vista una vez analizados históricamente. El alumnado debe aprender a realizar explicaciones históricas donde el contexto, los personajes y los hechos se sitúen en una trama coherente donde prime la causalidad de los hechos y el análisis crítico de los mismos.

Conclusiones

En el presente estudio se ha desarrollado una propuesta de marco teórico conceptual para la enseñanza del pensamiento histórico, para lograr dicho resultado los autores se apoyaron en modelos establecidos en diferentes regiones, principalmente, los establecidos en Canadá, Estados Unidos y España, lugares donde además han sido probados con excelentes resultados para la enseñanza de la Historia.

La investigación aportó un análisis histórico de las mejores tradiciones de enseñanza de la historia en Cuba con el objetivo de develar las falencias teóricas y epistémicas en lo concerniente al desarrollo del pensamiento histórico. De este se concluyó que la didáctica de la historia ha evolucionado a lo largo del tiempo abogando por una enseñanza crítica y autóctona. Con errores y aciertos, los métodos de enseñanza se han desarrollado en la búsqueda constante de perfeccionamiento integrando en su devenir los nuevos saberes científicos.

Se concluye que pensar históricamente es un complejo proceso compuesto por diferentes conceptos y que solo puede ser desarrollado a través del planteamiento de problemas históricos que motiven al estudiante a leer, pensar, criticar y analizar para hacer posible que construya esencialmente su conciencia histórico-temporal, la imaginación histórica y su narrativa histórica.

Con el objetivo de orientar la superación profesional de los docentes de historia hacia la enseñanza y desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes se propuso un marco teórico conceptual de los principales conceptos que lo conforman. Esta propuesta es el resultado del análisis de diferentes marcos conceptuales, autores líderes en el campo y teniendo en cuenta el paradigma que significa el materialismo histórico como método para comprender las leyes objetivas de cada sociedad. En correspondencia se propone como principales conceptos que desarrollan el pensamiento histórico a 1) la relevancia histórica y el cambio-continuidad; 2) la interpretación a través de las fuentes históricas; 3) la imaginación y empatía histórica y 4) la representación narrativa de la historia.

Bibliografía

- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26I(Número especial 2), 442-459. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>.
- Andrews, T. & Burke, F. (2007). What does it mean to think historically. *Perspectives*, 45(1), 32-35. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <http://www.historians.org/perspectives/issues/2007/0701/0701tea2.cfm>.
- Apaolaza, D. (2019). Haciendo historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40. Recuperado el 7 de julio de 2022, de doi:<https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>.
- Bell, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación* 21, 22(1), 353-374. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <http://doi:10.5944/educXX1.20008>.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, España: Paidós.
- Burke, P., Darnton, R., Gaskell, I., Levi, G., Porter, R., Gwyn, P., . . . Wesselings, H. (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *REDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 6-23. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>.
- Claravall, E. & Irey, R. (2022). Fostering historical thinking: The use of document based instruction for students with learning differences. *The Journal of Social Studies Research*, 46(3), 249-264. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.08.001>.
- Chávez, J. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chávez, J., Deler, G. y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI en la pedagogía y la didáctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Davis, O., Yeager, E. & Foster, S. J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in The Social Studies*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Díaz, M. & Turtos, L. (abril de 2020). La historia de Cuba: una periodización histórica de su enseñanza. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/04/historia-cuba-ensenanza.html>.



- Díaz, O. (2010). *Apuntes martianos para las clases de Historia*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Engels, F. (1925). *Dialéctica de la Naturaleza*. Recuperado el 7 de julio de 2022, de Elejandria. Libros de dominio público, <https://www.elejandria.com/libro/dialectica-de-la-naturaleza/friedrich-engels/470>.
- García, G. J. (1978). *Bosquejo histórico de la Educación en Cuba*. La Habana, Cuba: Libros para la Educación.
- Gómez, C., Chaparro, Á., De La Fuente, M. D. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>.
- González, G. A., Santisteban, A. y Pagés, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13(1), 1-23. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <http://doi:10.11144/Javeriana>.
- Ibagón, M., Nilson, J. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima* (31), 107-131. Recuperado el 22 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200107&lng=en&tlng=es.
- Jiménez, J. y Navarro, A. (enero-junio de 2018). Una mirada a la enseñanza de la Historia nacional cubana. *Nodos y Nudos*, 5(44), 37-46. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-9659>.
- Karn, S. (2023). Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80-110. Recuperado el 7 de julio de 2022, <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. *Debates in history teaching*. (2da. Ed.), 55-65. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <http://rguir.inflibnet.ac.in/password-login;jsessionid=5E4EFB793074C40CC9D8E1FF7FF95BCA#page=72>.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating student for the twenty-first century*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press .
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1997). *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. (4ta ed.) London and New York: Taylor & Francis Group
- Moreira dos Santos, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>.



- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3030>.
- Rodríguez, J. A. (2009). *Enseñanza de la Historia. Lectura para docentes*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Romero, M. (2010). *Didáctica desarrolladora de la Historia*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (27), 43-66. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://ojs3.uv.es/index.php/dces/article/download/2648/3312>
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. Mexico: UNAM.
- Santisteban, F. A. (2010). La formación de competencia de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. Recuperado el 7 de julio de 2022, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. *Revista Estudios Socioculturales*. (52), 225-228. Recuperado el 7 de julio de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634017.pdf>
- Torres Cuevas, E. (2015). *Historia del pensamiento cubano*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadelfia, USA : Filadelfia Temple University Press.

Síntesis Curricular de los Autores:

Marcos Antonio López Castrillón es Profesor Asistente del Departamento de Historia de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” y doctorando del programa de Educación.

María del Carmen Veliz es Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Auxiliar del Departamento de Historia de la Universidad de Camagüey, y tutora del autor principal.

Declaración de responsabilidad autoral

Marcos Antonio López Castrillón: Aportó el diseño metodológico del marco conceptual para el concepto de pensamiento histórico, contribuyó a los fundamentos teóricos nacionales e internacionales en los que se basa la investigación.

María del Carmen Veliz: Contribuyó con el diseño metodológico del artículo, aportó a los fundamentos teóricos nacionales en los que se sustenta la investigación.