

Concepciones epistemológicas y práctica docente de los docentes de Historia en nivel medio superior: un estudio narrativo

KARLA CASTILLO VILLAPUDUA*

KARLA RUIZ MENDOZA**

MA. MIRAMONTES ARTEAGA***

Universidad Autónoma de Baja California - México

Recibido el 16-05-20; primera evaluación el 25-12-20;
segunda evaluación el 27-01-21; aceptado el 15-02-21

RESUMEN

En este artículo se analizan entrevistas realizadas a seis docentes de Historia en nivel medio superior con el fin de revisar y reflexionar sobre sus concepciones epistemológicas. El método empleado fue cualitativo, asimismo, se utilizó la investigación narrativa; auxiliándose de la técnica de entrevista a profundidad. Entre los principales hallazgos destacan que la mayoría de los profesores tienen una concepción errónea del concepto de Historia, del uso de las fuentes, del tiempo histórico, así como de su epistemología. Así mismo, algunos docentes no cuentan con el perfil profesional adecuado para impartir la disciplina, por lo que, en resumen, su reflexión crítica es menor ante los cuestionamientos del sentido de la Historia, lo cual influye en la reorientación de la enseñanza de la disciplina.

Palabras clave: epistemología, práctica docente, historia, educación media superior, pensamiento crítico, narrativa.

* Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Maestría en Docencia por la UABC. Licenciada en Filosofía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: castillo.karla@uabc.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

** Maestra en Historia, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Licenciada en Docencia en Lengua y Literatura por la misma institución. Su interés se centra en los temas sobre teoría de la historia y la transversalidad con el área educativa. Correo electrónico: ruiz.karla32@uabc.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0001-8978-8364>

*** Doctora en Estudios del Desarrollo Global por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, México. Es líder del Cuerpo Académico Paradigmas y Modelos Educativos. Su línea de trabajo es la Educación comparada y procesos de aprendizaje. Correo electrónico: m_miramontes@uabc.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0002-0550-0309>



Epistemological concepts and teaching practice of Mexican high school (bachillerato) history teachers: a narrative study.

ABSTRACT

In this article, interviews with six history teachers at the upper secondary level are analyzed to review and reflect on their epistemological conceptions. The method used was qualitative and narrative research was used, using the in-depth interview technique. Among the main findings, it is worth noting that most teachers have a misconception of the concept of History, of the use of sources, of historical time, as well as of its epistemology. Likewise, some teachers do not have the appropriate professional profile to teach the discipline, so, in summary, their critical reflection is precarious when faced with questions about the meaning of history, which influences the reorientation of the teaching of discipline.

Keywords: epistemology, teaching practice, history, upper secondary education, critical thinking, narrative.

Concepções epistemológicas e práticas de ensino de professores de História no ensino médio mexicano: um estudo narrativo.

RESUMO

Neste artigo, são analisadas entrevistas com seis professores de história do ensino médio, para revisar e refletir sobre suas concepções epistemológicas. O método utilizado foi qualitativo e a pesquisa narrativa; usando a técnica de entrevista em profundidade. Entre os principais achados, vale ressaltar que a maioria dos professores tem uma concepção equivocada do conceito de História, do uso de fontes, do tempo histórico e de sua epistemologia. Da mesma forma, alguns professores não possuem o perfil profissional adequado para ministrar a disciplina, portanto, em resumo, sua reflexão crítica é precária diante de questões sobre o significado da história, o que influencia a reorientação do ensino na disciplina.

Palavras-chave: epistemologia, prática de ensino, história, ensino médio, pensamento crítico, narrativa.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos principales de la educación en el siglo XXI es propiciar los ambientes adecuados para enseñar a pensar críticamente. Conceptualizar el «pensamiento crítico», es una tarea de dos palabras. La palabra «pensar» proviene del latín «pensare», de esta se pueden extraer distintos significados: la facultad intelectual, la acción de pensar, ideas discursivas, pluralidad en los actos creativos, y la reflexión para lograr la actuación de algo (Real Academia Española, 2020). En este sentido, como apunta Mackay, Franco y Villacis (2018), la relación

semántica de dicha palabra nos hace relacionarla con: las ideas, el juicio, el intelecto y la razón. Por esta razón, es la encargada de llevar el peso, también, de la palabra análisis y, como se anticipó, de la reflexión. Por otro lado, la palabra «crítico» deviene del griego «kritikos» la cual se encuentra relacionada a la acción juzgar o problematizar (Real Academia Española, 2020). Así mismo, lo crítico se relaciona con la búsqueda de la verdad, pues quien se asume en dicha posición intenta analizar la situación para encontrar algún tipo de desorden o fallo.

Aquí es donde el concepto de epistemología comienza a jugar en el campo de este propio «pensamiento intelectual». La epistemología, por su cuenta, busca el valor del conocimiento y su verdad, así como cuestionar en qué consiste dicha verdad, qué es eso que llaman conocimiento, e incluso si estos conocimientos pueden pasar el esquema de la certeza, y si así fuese también trata de indagar cómo distinguir el conocimiento verdadero del que no es. En este sentido, ¿qué es lo que debemos buscar en la práctica educativa?, ¿cómo y qué analizar de dicha práctica?, además, ¿qué pasos seguir (metodología) para criticar la práctica educativa?, ¿se encuentra realmente presente el pensamiento crítico en las reformas educativas? Bajo esta reflexión, el presente artículo tiene como objetivo analizar las concepciones epistemológicas en la práctica docente de seis profesores pertenecientes al nivel de bachillerato en el área de Historia, a partir de la investigación narrativa como propuesta metodológica, durante el ciclo escolar 2017-1.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Algunas concepciones epistemológicas

Desde la década de 1980, en el campo educativo, se han generado diversos artículos en torno a las relaciones materializadas de las ciencias y las concepciones epistemológicas; es decir entre los productos escolares y el sentido conceptual. Centrándose en cómo sucede este proceso de adquisición de conocimientos y el procesamiento de la información, en donde el profesor es el encargado de guiar y orientar dichos pensamientos. Por ejemplo, Shavelson y Stern (1983), admitieron que el acto de enseñar es una labor compleja en un entorno incierto, y en donde, el docente tiene que hacerse responsable de sus pensamientos, juicios y decisiones.

Pérez y Gimeno (1988) en su obra *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento crítico*, realizaron una revisión crítica de la literatura con la temporalidad de una década, enfocándose en la relación proceso-producto y en la relación-influencia entre los contenidos del

pensamiento del profesor. Una de sus conclusiones relevantes para su investigación es que «El pensamiento práctico del profesor es una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional y extraprofesional» (Pérez y Gimeno, 1988, p. 59).

Estos saberes profesionales pueden ser temporales, es decir, entre su historia de vida personal, escolar, ritos iniciáticos y rutinas (Zeichner y Gore, 1990; Carter y Doyle, 1996, citado por Barrón, 2009). Además, pueden ser personalizados y situados debido a los saberes apropiados, incorporados, subjetivados, a partir de su experiencia personal y laboral (Barrón, 2009, p. 5).

Por ejemplo, Acevedo, Porro y Adúriz (2013) elaboraron un análisis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las concepciones epistemológicas en la clase de ciencias, en donde establecen un seguimiento: 1) la relación entre lo observable y la teoría, 2) el estatus de la evidencia empírica, 3) el cuestionamiento sobre lo observado, 4) el papel del estudiante y la construcción del conocimiento.

A partir de lo anterior sabemos que la relación entre conceptos epistemológicos y práctica educativa han sido ligados en pro de la experiencia del alumno en el aula (Acevedo, et al., 2013). Sin embargo, es necesario realizar algunas preguntas sobre el devenir del quehacer docente y su propia adquisición de conocimientos a lo largo de su práctica educativa. Algunas de las preguntas pertinentes para entender la relación docente y práctica educativa son: ¿cuáles son las concepciones epistemológicas de los docentes de Historia?, ¿cuál es la relación del docente con la ciencia?

2.2. Relación del pensamiento crítico y la historia

Se puede decir que el pensamiento crítico está presente en la mayoría de las reformas educativas desde la Reforma Integral para la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2017), que en estas se incluyen ambos conceptos y que la sociedad requiere ciudadanos pensantes y críticos para que se inserten e incidan de manera favorable en el desarrollo óptimo de la misma desde todas sus perspectivas; por ejemplo, la educativa.

Ahora bien, la historia (González y González, 1999), ha jugado un papel muy importante dentro de su propia historia. Desde la *École des Annales* se plantearon los cuestionamientos sobre la función de la historia dentro de la sociedad, cuyos libros culmen fueron *¿Qué es la historia?* de Carr (2010), y *Apología por la historia* de Bloch (2001); los cuales son el ejemplo claro del pensamiento crítico.

Carr (2010) planteó que la historia consiste en un cuerpo de hechos verificados de los cuales es el historiador el responsable de entenderlos para comprender el presente. Bloch (2001), por su parte, preguntó *¿Para qué sirve la historia?*, lo cual resultó alentador y atemorizante para su contexto intelectual, puesto que se estaba cuestionando la legitimidad de la historia.

Aunque estas preguntas llegaron tarde, como lo describe Florescano, 1999: «En México no había esas preguntas. Nosotros, venidos del 68 y metidos en el área de historia, éramos más una compulsión de gente preocupada por lo que estaba pasando en el país y no en esos problemas.» (Florescano, 1999, p. 8). De ahí que este tipo de cuestionamiento se propagó por la sociedad misma no para darle una solución, y un puesto, sino para restarle importancia.

Es así, que el aprendizaje-enseñanza de la historia juega un papel crucial, ya que, tiene como finalidad potenciar el pensamiento crítico y despertar conciencia social, cuestionando los hechos sociales, y teorizando al respecto. Con el paso del tiempo, a pesar de las reflexiones de Villoro (1980) en *Historia, ¿para qué?*, ese fenómeno se reflejó en los espacios para los propios historiadores, sea en el espacio político como un actor inquisitivo, relegado en las aulas de clase de nivel básico o al abandono de la misma y ejerciendo algún otro oficio.

Efectivamente hubo algunas otras reflexiones sobre el papel de la historia y su importancia en la educación: «La enseñanza de la historia es indispensable para el conocimiento del ser humano viviendo en sociedad. En México se ha olvidado este propósito». (Florescano, 1999, p. 25). Lamentablemente, estudios sobre la enseñanza de la historia (Pantoja, 2017) ponen en evidencia que los docentes pocas veces están preparados para enfrentar este reto, ya sea porque son de perfiles distintos a la disciplina que imparten, o por que poseen una visión distorsionada y mecanicista del deber ser del conocimiento histórico.

Solo hay que recordar que antes de la Reforma Integral para la Educación Medio Superior (RIEMS, 2013) no existía un profesiograma para impartir las asignaturas afines con la Historia, por ende, a los docentes con un tiempo determinado se les designaba esta materia. Esto generaba que los docentes desarrollaran sus clases solo con experiencia y compromiso docente. Sin embargo, a partir de la RIEMS, se generaron profesiogramas que establecieran las afinidades al área. En el caso de la Dirección General del Bachillerato (DGB), no precisa únicamente a profesionales de la historia, sino Antropología Social, Antropología Física, Ciencias Humanas, Ciencias Políticas, Derecho, Ciencias Sociales, Etnología, Filosofía y Letras; entre otras treinta aproximadamente. (SEP, 2014). Lo anterior indica que podremos observar distintas respuestas

relacionadas con las concepciones de la Historia debido a su formación profesional; hay que tenerlo en cuenta siempre.

En consecuencia, podríamos encontrar: 1) historiadores como docentes sin conocimiento pedagógico, 2) profesores sin conocimiento sobre la historia, 3) profesores sin especialización en historia ni en el área pedagógica; y quizá algunas otras combinaciones relacionadas a la frustración del historiador o del pedagogo en el aula.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación cualitativa consiste en analizar las concepciones epistemológicas en la práctica docente a nivel de bachillerato en el área de Historia, a partir de la investigación narrativa como propuesta metodológica.

3.2. La investigación narrativa

Connelly y Clandini (1995) han utilizado la investigación narrativa en distintas investigaciones educativas y han encontrado que la narración es el proceso que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y que la gente por naturaleza lleva vidas relatadas. Por ende, el instrumento que utilizamos en esta investigación fue la entrevista a profundidad, individual, elaborada a partir de un guion-cuestionario. El objetivo de la entrevista fue recuperar algunas concepciones epistemológicas de historia del nivel medio superior.

Con estas experiencias se pretendió construir un sentido a partir de la reconstrucción temporal de los hechos a través del personal de los individuos, accedió a cierta parte de su experiencia vivida, para ayudar a identificar los propósitos de la investigación que nos ocupa. pues como (Bolívar, 2002).

Así, las narrativas se organizaron con base a lo que los docentes de historia concebían sobre algunas concepciones epistemológicas de la historia y algunos aspectos de su práctica docente. Las preguntas se diseñaron de modo que se les pudiera dar una coherencia posterior al relato, considerando las siguientes temáticas:

- A. La historia
- B. Función social de la historia
- C. Generación del conocimiento histórico
- D. El papel de las fuentes
- E. Verdad e interpretación en la historia

A continuación, se presenta en tablas y a modo de resumen, las respuestas de las entrevistas realizadas conforme a cada una de las temáticas propuestas anteriormente, así como el análisis o comentarios pertinentes a las narrativas expuestas por los docentes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Ideas en torno al concepto de historia

Tabla 1. Experiencia y concepciones de la historia

Docente	Formación profesional	Experiencia docente	Concepto de Historia	La importancia de enseñar Historia
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	3 o 4 años	Conocimiento.	Aprender de los errores del pasado, comprender actualidad.
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	13 años.	Consecución de hechos sociales, que impactan el futuro.	Recordar la historia para no repetirla. Conciencia Social.
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación	25 años	Recopilar hechos históricos y reflexionar porqué sucedieron.	Conocer su pasado, entender lo que pasó para poder explicarse qué es lo que está sucediendo.
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en pedagogía	17 años	Averiguación, indagación investigación, es el conocimiento del pasado.	Saber de dónde venimos, no cometer errores.
M5	Licenciado en Economía	5 años	Capacidad del hombre para registrar hechos que en un momento que se suman actualmente.	Para hacer conscientes a los jóvenes de la evolución de la sociedad.
M6	Historia		Estudio del pasado de la humanidad para comprender mejor hacia dónde vamos.	Entender los sucesos que han pasado a través de la humanidad y para tratar de comprender un poco la situación actual.

Sobre las respuestas de M1 podemos pensar que no tiene una noción más amplia y compleja de la definición de la disciplina o se encontraba en un momento poco estimulante para la estructuración de una respuesta compleja. En cuanto a la respuesta de M2, la creencia según Plá (2015) proviene desde la época de Cicerón que define a la historia como maestra de la vida, además sostiene que de manera mecanizada se ha transmitido esta noción en la escuela al normar cómo pensar históricamente, por lo cual es interesante destacar que existe un desfase entre la reflexión epistemológica de la disciplina por quienes se dedican a la investigación histórica y aquellos que se dedican a su enseñanza.

La reflexión realizada por M3, indica crítica y alto grado de entendimiento sobre las ciencias y el nivel en donde se encuentran. Lo cual, implica tener las concepciones epistemológicas claves de la disciplina, así como sus enfoques pedagógicos, puesto que este tipo de conocimiento en particular no se socializa igual que otras disciplinas.

En cuanto a la respuesta del M4, nos indica la relación que tiene el profesor con la investigación sobre el pasado y su relación con el presente estudio. Sin embargo, el profesor no enuncia un para qué, un objetivo o un propósito. Con ello se puede interpretar que ha dejado de lado los fines emancipatorios de la disciplina, al ser una fuente que incide en el pensamiento, y la liberación mental de los estudiantes. Esto quizá por su formación disciplinaria o por falta de entusiasmo.

El M5 se repite la respuesta común que relaciona el registro de hechos del pasado con la actualidad. Asimismo, pone en evidencia que los estudiantes tienen una preconcepción aburrida de la historia. En consecuencia, el docente tiene que vincular la historia con algo fantástico. Finalmente, el M6 hace una relación similar, pero anotando la importancia de las relaciones políticas y económicas que explican las problemáticas del presente, y que, de alguna manera, pueden profetizar el futuro.

4.2. Función social de la historia

La tabla 3, se refiere a la Función social de la historia. Sobre esta, el historiador mexicano Florescano (1999) es uno de los principales precursores al respecto, quien ha realizado análisis sobre la función social, la memoria y la reconstrucción crítica, y al mismo tiempo, sobre la construcción historiográfica, es decir, cómo llegamos a pensar que la historia existe para no repetirla.

Para Florescano (1999) una función principal es la de identidad, la cual se apega a la recuperación del pasado y con ello la creación de los valores sociales compartidos. Una segunda función social sería conocer lugares nunca vistos,

donde existe una ventana para familiarizarnos con otras vidas y así reconocer elementos diversos. En este sentido, la historia es un eje de reflexión sobre lo que somos y lo que no alcanzamos a observar dentro de la praxis cotidiana; el día a día. Por otro lado, en los estudios de lo histórico, LaCapra (2006), afirmaba que la historia siempre está en tránsito e incluso se puede relacionar a ciertas experiencias con el trauma colectivo; el ejemplo más utilizado es el Holocausto.

Tabla 3. La función social de la historia, ¿cuál es la función social de la historia?

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«La historia nos va conformando como la sociedad que somos»
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Bueno podemos entenderla desde muchas perspectivas, pero yo me voy más con la teoría crítica, la historia nos sirve para hacer conciencia social».
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación	«Es el divulgar, el buscar probablemente la identidad de un pueblo, de que se sientan identificados, lo que ahora legalmente está prohibido usar mucho los símbolos patrios, ahora les da identidad a los muchachos, les importa más el 16 de septiembre, el 20 de noviembre, el 5 de mayo, si hay gente que se siente identificada con su país, con su historia».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«Pues yo considero que la historia su función principal es saber hacia dónde vamos y de dónde venimos la función social es hacer individuos que conozcan los hechos y que sepan que acción desarrollar».
M5	Licenciado en Economía	«el no conocer la historia nos lleva a cometer el error de siempre de quejarnos de un sexenio y nos volvemos a quejar en el otro, entonces aquí la cuestión sería qué tan conscientes somos de tener una conciencia histórica que la conciencia histórica nos permita despertar a una conciencia social en ese momento en que eres consciente histórico te vuelves un ser peligroso».
M6	Historia	«Tratar de comprender las demandas sociales que ha habido en nuestro país en el caso de la revolución mexicana el reparto agrario, el derecho a la educación, yo siento que en esa parte esa es la razón social».

Así, la primera afirmación de M1 puede resultar tajante y determinista. Pues a pesar de que las historias son capaces de compartirnos información, no quiere decir que nos determina. Lo que quizá quiso aportar este docente fue la relación entre identidad y narrativa, es decir, cómo a partir de la Historia oficial tomamos posturas que nos unen a través de rituales, como los honores a la bandera. Lo cual sitúa al M3 con una respuesta más idónea al respecto.

En este sentido, M2 afirma que la historia funciona para un proceso reflexivo y si bien puede suceder este hecho de forma individual y personal, es ahí donde entra el canon de los historiadores. En este sentido, M4 y M5 también complejizan sus opiniones, pues no necesariamente la historia nos da respuestas para no repetir, ya que ningún acontecimiento es igual a otro, pero sí pueden ser similares. Así mismo, afirmar que conocer y reflexionar sobre hechos históricos les hará «un ser peligroso» es ambiguo, aunque quizá se refiera a posibilitar al alumno vivir en sociedad de forma consciente y responsable (Florescano, 1999). En cuanto al profesor de historia, al parecer tiene muy presente la articulación entre política, economía e historia. Sin embargo, no son las únicas temáticas de la disciplina; tendría que desarrollarse más sobre: historia social, intelectual, cultural, entre otros.

4.3. Generación del conocimiento histórico

Una de las preocupaciones latentes en el quehacer histórico son los fundamentos teóricos como ciencia. Arostegui y Saborido (2005) plantean que el historiador no es un teórico, ni un filósofo, sino un narrador de los hechos. Sin embargo, la Historia ha recurrido a otras áreas para lograr construir mejor sus historias, pues finalmente es necesario una reflexión teórica para fundamentar hechos y en donde los estudios históricos puedan tener una base científica. Es el Círculo de Viena el encargado de introducir nuevas formas de interpretación en el siglo XX. Hempel (1970, citado en White, 1973) vinculó la lógica formal con las interpretaciones hermenéuticas para dar sentidos coherentes y más allá de la reflexión a partir de fuentes históricas; llámese archivos, literatura, entrevistas, etcétera.

Así, la reflexión teórica lleva a respuestas como las de Walsh (1968), quien hace explícito que la confianza ciega en las fuentes es problemática para el historiador:

Hay ocasiones en que nuestro único testimonio de un acontecimiento pasado es un registro o información de ese tipo; pero eso no aclara el grado en que el historiador confía en las fuentes primordiales, sino más bien la pobreza del material (Walsh a, 1968, p. 96).

Tabla 4. Generación del conocimiento histórico, ¿cómo se genera el conocimiento en la historia?

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«Por las fuentes, primarias y secundarias, los actores que están involucrados y también tiene mucho que ver los autores y la interpretación del lector».
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Fácil hay tres historias nada más y ese es el deber del historiador o maestro que imparte estas asignaturas de historia, la primera es lo que nos quedamos nosotros la gente normal». instrumento de identidad nacional, patriotismo, etc».
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación	«Se genera a partir de los hechos, primero empezamos como todo el conocimiento tipo empírico, a partir de ahí van surgiendo los hechos históricos y dependiendo de su trascendencia y de su influencia en determinado lugar se da. Ahora con un mundo globalizado, la historia cambia».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«Yo lo consideraría que el conocimiento histórico es más de contexto porque siempre estamos investigando causas económicas, políticas y sociales de cualquier acontecimiento. Entonces es de contexto y luego de comparar sucesos anteriores con sucesos actuales».
M5	Licenciado en Economía	«A partir de ser conscientes de ver diferentes hechos de una manera muy objetiva, ver ahí cómo crees que ven la historia los vencidos o los vencedores, ver los hechos con esa crudeza de no tener favoritos».
M6	Historia	«Los testimonios que se han dejado a través de diversas épocas, pueden ser fuentes, libros, documentos, incluso fuentes secundarias y primarias».

A partir de la tabla 4 se concreta que la mayoría de los docentes vinculan a la historia con hechos y archivos, asimismo que comprenden la existencia de fuentes primarias y secundarias. Al respecto, M1 añade que las escuelas historiográficas y las narrativas dan una perspectiva para entender a dichas fuentes.

En el caso de M2, al parecer, supone un aburrimiento ante la teoría de la historia, y entiende que hay tres formas de concebir la historia; el deber del historiador y del maestro de historia es conocer las tres, sin embargo, resulta una falla argumentativa pensar que se imparte una en la escuela, mientras que otra la maneja el pueblo, y otra el estado, pues al final la historia oficial es exactamente la misma que la que manejará el pueblo y se impartirá en la escuela.

Resulta entonces, que el maestro parece desconocer de las distintas escuelas historiográficas y sus respectivas narrativas para hacer historia.

También se observa que la mayoría de los maestros ignora que el papel de la fuente empírica deba ser de total confianza, o que algunas veces existan vacíos en las narrativas empíricas. Esto, desde el punto de vista de Walsh, (1968), resulta distinto, pues duda de las pruebas necesariamente empíricas y de las narrativas historiográficas ciegas:

El pensamiento histórico está controlado por la necesidad de hacer justicia a las pruebas, y aunque eso no está fijado en la forma que algunos parecerían hacernos creer, no es, sin embargo, cosa que inventa el historiador. Hay algo «difícil» en esto, algo que no puede discutirse, sino que hay que aceptar, simplemente. (Walsh b, 1968, p. 107)

Sobre la afirmación de M4, Walsh (a,1968) nos da respuesta a esto en una crítica al filósofo Michael Oakeshott, en donde podemos decir que el pasado descansa sobre pruebas del presente, pero otra cosa muy distinta es decir que el pasado es el presente, así el presente es prueba del pasado.

También, a través de la respuesta de M5, vemos que la historia oficial en la práctica docente resulta influenciada por la visión ideológica del presente. Por su parte, De Certeau (1978), hace entender que es bastante problemático involucrar la cuestión ideológica del presente en la práctica historiográfica, es decir, «entre lo que hace y lo que diría, serviría por lo demás a la ideología reinante protegiéndola de la práctica efectiva.» (De Certeau, 1978, p. 68).

Finalmente, en la respuesta de M6, el problema de la ceguera a las fuentes está presente; y bien también puede ser interpretada como una respuesta sumamente ambigua, pues en dichas fuentes también podríamos confirmar los discursos que quieren ser ocultados por las fuentes oficiales, White (1973) nos refiere a esto: «Admitimos que una cosa es representar “lo que sucedió” y “por qué sucedió así”, y otra muy distinta proporcionar un modelo verbal, en forma de narración, por el cual explicar el proceso de desarrollo que lleva de una situación a alguna otra apelando a leyes generales de causalidad.» (White, 1973, p. 23).

4.4. El papel de las fuentes

En cuanto a las fuentes Moradiellos (2001) explica que las obras historiográficas deben verificar sus fuentes con un arduo trabajo metodológico, en donde se debe tomar en cuenta: la estructura de la narrativa, su formato, la articulación de las fuentes con reliquias y testimonios del pasado, para después hacerlas susceptibles de la observación, el cotejo, el estudio y el análisis; este

último proceso lo designa como el orden semántico. Por ende, lo que se dice en la Historia (con mayúscula) entabla un debate, una conversación, una revisión de sus fuentes ante un gremio para ser declarado como válido y verdadero.

Tabla 5. El papel de las fuentes

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«El principal».
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Es todas las fuentes, ahorita cada vez es más difícil encontrar gente que haya participado en la Revolución Mexicana, por ejemplo, hace 100 años, entonces no tenemos información de primera mano de eventos antiguos, que eran fuentes orales pero muy ricas, y a eso se le conoce como micro historia».
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, Maestría en Educación.	«Básicas, tanto las fuentes primarias, secundarias, directas o indirectas, si esas no son las correctas el estudio se viene para abajo, las fuentes son básicas, en este caso nosotros que trabajamos con muchachos es más difícil recurrirlos a fuentes directas por la lejanía».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«Papel primordial porque si nos vamos a las fuentes secundarias o las fuentes primarias, o fuentes principales, la historia siempre nos referimos a las fuentes primarias porque son las que se originan en el lugar del hecho, y porque las fuentes nos permiten investigar como pasó algo o si realmente pasó».
M5	Licenciado en Economía	«Las fuentes hay que ver de dónde vienen, si vienen de los vencidos, de los vencedores, si están financiadas por alguien, aquí vamos a ver si estas fuentes están promoviendo una verdad histórica»
M6	Historia	«Si nos vamos a las fuentes históricas juegan un papel determinante porque nos ayudan a comprender exactamente lo que pasó en cierta época. Hay fuentes hay fuentes secundarias y fuentes directas»

Ahora analicemos las respuestas de los profesores sobre las fuentes, a partir de la Tabla 5. Con respecto a la respuesta de M1, podemos entender dos cosas de la respuesta: las fuentes tienen la primicia, sin embargo, otros recursos como las narrativas juegan cierto papel en el discurso historiográfico. Moradiellos entiende que, «en la cuestión del historiador las fuentes siempre tienen una primicia ante las narrativas; y evidentemente es difícil imaginar una historia que carezca de pruebas» (Moradiellos, 2001, p. 49).

En cuanto a M2, reconoce el valor de las fuentes documentales, pero da primicia a las fuentes orales; puede reconocer que la cuestión de las fuentes orales daba lugar a narrativas más grandes, a diferencia de ahora, que deviene en narrativas específicas. No obstante, Moradiellos (2001) establece a la microhistoria como un matiz de los grandes relatos, en donde, en esencia es una reducción de la escala de observación, la cual «es un correctivo imprescindible para matizar las grandes construcciones históricas abstractas, cuantitativas, suprasubjetivas y de protagonistas masivos y anónimos.» (p.138).

Asimismo, M3 puede identificar la necesidad de las fuentes apropiadas para la construcción de los relatos historiográficos, además de la importancia del contexto geográfico y social. En similitud, Walsh (1968) nos remite al propósito o interés particular de los historiadores como una forma de dar lugar a las fuentes apropiadas: «Hemos convenido en que para comprender una situación histórica tenemos que acudir a un conocimiento general relativo a ella, y la primera pregunta que tenemos que hacernos aquí es, evidentemente, en qué consiste ese conocimiento general.» (Walsh a,1968, pp. 72-73).

El discurso del docente M4 parece ser uno bastante nulo, aplanado respecto a las fuentes, no le da oportunidad a la historia crítica, o a la diversidad de narrativas historiográficas; lo absoluto de las fuentes puede dejarnos en problemas, podemos identificar esta dificultad en el trabajo del historiador según De Certeau, (1978):

Un grupo, ya se sabe, no puede expresar lo que tiene ante sí -lo que todavía falta- sino por una redistribución de su pasado. Así la historia es siempre ambivalente: el lugar que labra en el pasado es al mismo tiempo una manera de abrir el paso a un porvenir. (p. 100).

Por otro lado, la respuesta de M5, nos permite pensar que, para este profesor, existen disputas ideológicas y luchas de poder en la construcción de la verdad histórica. Esto supone que de entrada la verdad se vea sesgada por el orden del discurso dominante de una época, o bien por los intereses del Estado en cuestión (Foucault, 2005). Así, resulta evidente la postura crítica del docente de historia, lo cual resulta bastante favorecedor puesto que está obligado a socializar este tipo de prácticas en la construcción del conocimiento histórico, y también cuestionarlas para que emerja un pensamiento crítico entre sus alumnos.

Finalmente, el historiador (M6) considera la necesidad primaria de las fuentes para la generación del conocimiento histórico, y por tanto esto beneficia la práctica de su enseñanza; intenta hacer una división entre fuentes,

algo ambigua, sin embargo, se puede entender que las fuentes a las que le da importancia son más bien documentos especializados de análisis históricos. Paralelo a esto, Moradiellos (2001) nos habla de la importancia de la historia en la práctica docente y política del siglo XIX: «[...] los historiadores franceses entendían su labor como una tarea de pedagogía política» (p. 106).

4.5. Verdad e interpretación de la historia

A partir de la Tabla 6, se puede especificar que M1 presenta una concepción relativista de la historia, que choca con lo planteado por Moradiellos (2001) en el cual el relativismo propiciado por el discurso historiográfico postmoderno omite la irrealidad de las fuentes o procedimientos. Así mismo, cuando LaCapra (2006) habla sobre trauma deben existir múltiples formas de comprobación y al mismo tiempo un hecho como el Holocausto es tan latente y trágico que no es necesario cuestionar a sus exponentes.

Tabla 6. Verdad e interpretación de la historia, ¿hay verdad en la historia?

Docente	Formación profesional	Respuesta
M1	Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales	«No, la historia es la perspectiva de cada quién la va escribiendo, nosotros podemos leer un libro de Hitler y comprender todo lo que hizo y decir no pues no estaba tan mal.»
M2	Licenciado en Administración Pública y Ciencias Sociales	«Sí, debe de haber verdad en la historia, si no sería ciencia ficción, pero quien dice que es la verdad ¿no?»
M3	Licenciatura en Ciencias Políticas, maestría en educación	«La interpretación va a depender de tu formación, aquí a los muchachos les planteamos los hechos y vienen sus opiniones. Entonces la interpretación va a depender de tu formación».
M4	Licenciado en Derecho y Sociología con nivelación en Pedagogía	«La interpretación pues si nos vamos a la hermenéutica y la heurística la interpretación, incluso hay escuelas de interpretación histórica, yo considero que sí debe de haber verdad todos tenemos nuestra verdad».
M5	Licenciado en Economía	«El historiador tiene que dar los hechos como son, aunque todo mundo diga que no y seguramente va a ver muchos historiadores que van a ser marginados por contar las cosas como son».
M6	Historia	«Sí, sí hay verdad en la historia, pero depende de la interpretación».

En la respuesta de M2, nos indica sobre un deber ser de la verdad en la historia, es decir, la historia debería de aspirar a la verdad. Sin embargo, el docente muestra un tono escéptico, que pone en duda quién enuncia la verdad. Este escepticismo es congruente con lo que Walsh plantea al analizar la teoría de la congruencia y decir que el historiador: «piensa que habla de un pasado que es ido y acabado, todo lo que realmente cree acerca de dicho pasado es una función de los testimonios de que dispone en el presente y de su propia capacidad para interpretarlos.» (Walsh b, 1968, p. 94).

Asimismo, para M3 la posición del docente resulta ser relativa a un oficio al igual que podrían ser los tipos de historia, o la historiografía; algo paralelo resultaría ser la corriente a la que se pertenece. El docente M4 encuentra en su práctica una sospecha ideológica sobre los autores y héroes de la historia; pero logra acertar en la cuestión de la relatividad de la verdad respecto a las escuelas de interpretación histórica, lo cual haría más clara la disciplina a los alumnos; esto puede ser congruente con lo que De Certeau (1978) plantea respecto al oficio del historiador «Una de las tareas de la historia consiste en medir la distancia o las relaciones entre la formalidad de las prácticas y la de sus representaciones;» (p. 161).

En M5 también encontramos una postura relativista, pero, de forma contraria, también hace apología a la marginalidad de la verdad; es bastante ambiguo con su postura. Sin embargo, en torno a la marginalidad de la postura del autor, De Certeau (1978), al explicar el proyecto de historia global de L. Febvre, menciona lo siguiente «Por muy genial y novedosa que haya sido su historia, no deja de estar marcada socialmente, como lo estuvieron las historias que él mismo rechazó, y si pudo superarlas, fue porque aquellas respondían a situaciones pasadas, [...]» (p. 80).

Finalmente, M6 reconoce que existe una verdad detrás de los discursos históricos, y que en conjunto al hacer un análisis de las distintas posturas ideológicas se puede llegar a ella; al final de cuentas, las posturas socioculturales resultan ser determinantes para la creación de narrativas historiográficas que tiende a llegar a la verdad. Respuesta similar a lo que De Certeau (1978) plantea respecto al trabajo de la historiografía: «Toda investigación historiográfica se enlaza con un lugar de producción socioeconómica, política y cultural» (p. 69).

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue conocer las concepciones epistemológicas de historia de seis profesores de educación medio superior. Vimos que los docentes poseen perfiles profesionales distintos, y que a pesar de estar formados en

alguna disciplina afín a las ciencias sociales expresaron confusiones respecto al concepto de la historia. Así, uno de los discursos más aprobados por los docentes ha sido la entrañable oración «Aquél que no conoce su historia está condenado a repetirla», e incluso se le otorga a Confucio este mismo sentido en alguna de sus frases. Estas oraciones, que son muy similares, han quedado en la memoria colectiva de los educadores de la historia.

En este mismo escenario, descubrimos que la formación del docente en historia ha padecido un descuido. Esto nos permite deducir que se ha pormenorizado la enseñanza de la historia en un nivel primario y, por ende, demuestra que se han descuidado los contenidos y las formas de enseñarla, pero también de criticarla. ¿No sería la historia la encargada de promover parte del pensamiento crítico? En este sentido, pudimos observar que de los seis profesores solo una docente cuenta con estudios de licenciatura en historia. Sin embargo, consideramos que ello no es suficiente, y que sería oportuno promover cursos de actualización enfocados en la didáctica de la historia, esto con el fin de fortalecer sus competencias y tener una mejor preparación para impartir la disciplina.

En efecto, la diversidad de concepciones se debe en gran medida a la formación que han recibido y a la naturaleza de la disciplina, la cual invita a posturas teóricas que justifican las diversas definiciones dadas por los docentes. Por lo tanto, este problema no reside en la diversidad, sino en las concepciones erróneas de algunos docentes, en específico de aquellos no formados en historia, los cuales se apegan a concepciones tradicionales o las proporcionadas por un libro de texto que, si bien permiten un acercamiento a la asignatura, también las ata a visiones decimonónicas.

Por otra parte, parece existir una laguna espesa en cuanto a la función social de la historia, pues la ligan con el futuro y la posibilidad de evitar los errores del pasado. Así mismo, los docentes desconocen algunos ámbitos de su estudio, pues aparentemente se centran en el desarrollo de la Historia de la Nación o la Historia Universal; esto considerando el propio plan de estudio del bachiller. Además, esto lo podemos vincular con sus respuestas sobre la generación del conocimiento histórico, ya que existen ambigüedades sobre las fuentes primarias y secundarias, incluso pareciera que no consideran la propia evolución de la historia y sus fuentes.

Por lo anterior, esta situación produce una limitada forma de entender el complejo entramado de esta ciencia social y por ende se sigue en algunos casos reproduciendo la forma en que se percibe la historia con un limitado uso. En consecuencia, quizá un remedio para este acontecimiento podría ser la creación de cursos de nivelación sobre teoría de la historia y didáctica de la

Historia para que su enseñanza tome sentido conforme los tiempos presentes y se relacione con la historia profesional. Finalmente, consideramos que es necesario que los profesores encuentren un sentido a la Historia desde el enfoque emancipador o crítico para que reorienten la enseñanza de la disciplina, abonando a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C., Porro, S. y Aduriz-Bravo, A. (2013). Concepciones epistemológicas, enseñanza y aprendizaje en la clase de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1(34), 28-46. <https://doi.org/10.17227/01213814.34ted28.46>
- Arostegui, J. y Saborido, J. (2005). *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia Universitaria y Competencias Didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Carr, E. (2010) *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- De Certeau, M. (1978). *La escritura de la historia*. México: U.I.A.
- Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la historia. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- González y González, L. (1999). *El oficio de historiar*. México: Colegio de Michoacán.
- LaCapra, D. (2006). *La historia en tránsito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mackay, R., Franco, D. E. y Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Madrid: Siglo XXI.

- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53), 59-71. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>
- Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (enero-junio), 25-44. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1286>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014). *Profesiograma para el bachillerato general modalidad escolarizada*. Recuperado de https://incorporadas.unison.mx/normatividad/PERFIL_PROFESIOGRAFICO-BACHILLERATO/PERFIL_PROFESIOGRAFICO.pdf
- Real Academia Española. Concepto: pensar. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Consultado el 15 de febrero de 2021. Recuperado de <https://dle.rae.es/pensar>
- Real Academia Española. Concepto: crítico. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Consultado el 15 de febrero de 2021. Recuperado de <https://dle.rae.es/cr%C3%ADtico?m=form>
- RIEMS, (2013). Reforma Integral para la Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Shavelson, R y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (dirs.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. En C. Pereyra et al., *Historia ¿Para qué?*, (pp.35-52). México: Siglo XXI.
- Walsh, W. H. (1968a). *Introducción a la filosofía de la historia*. México: Siglo XXI.
- Walsh, W.H. (1968b). *Introducción a la filosofía de la historia*. Argentina: Siglo XXI editores.
- White, H. (1973). *Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher socialization. En R.W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). Nueva York: Macmillan.