

Estudio Sociales  
Año XXV, Número 88  
Abril - Junio 1992

---

## ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A NIVEL UNIVERSITARIO. OBJETIVOS, METODOLOGÍAS, EVALUACIONES Y RECURSOS.<sup>1</sup>

Manuel Maza, sj.\*

En primer lugar, esta ponencia reconsidera algunos de los objetivos del quehacer histórico buscando responder a las dificultades propias de nuestro contexto dominicano. En un segundo momento, nuestra ponencia estudia algunas de las destrezas necesarias para conseguir los objetivos trazados. Finalmente se examinan algunos ejemplos concretos de actividades y la racionalidad que las sustenta así como algunos de los recursos disponibles para llevarlas a cabo. **Sencillo diagnóstico**

Como niños de barrio entre el carnaval y la ceniza, también los profesores de historia, viendo la situación de nuestra disciplina, bien pudiéramos exclamar: ¡Se me muere Rebeca!

Recordemos en primer lugar aquellas dificultades que emanan de nuestro sistema educativo: nuestros estudiantes rara vez están familiarizados con el uso de bibliotecas, de revistas. Desconocen los rudimentos del método de investigación y no lo han empleado. La enseñanza a la que están acostumbrados es la del "magister dixit" y su insistencia

---

\* Prof. Historia. Recinto Santo Tomás de Aquino de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

machacona en la memorización. No han estado expuestos al intercambio de ideas y opiniones fundamentadas, al diálogo pluralista que exige criticidad, lectura privada, análisis y síntesis personales.

El que lleva varios años trabajando como docente de historia a nivel universitario en República Dominicana, ya ha escuchado varias veces estas quejas:

Los estudiantes padecen nuestra asignatura, más que disfrutarla. Nuestra disciplina parece carecer de relación con lo actual. Vivimos esquivando los disparos de esta conocida escopeta: "¿Y esto para que me sirve?"

Parte de la culpa es nuestra. El contenido de nuestros programas de hecho es enorme. Pretendemos que los estudiantes asimilen un tal cúmulo de datos e informaciones, que los universitarios muy pronto cambian de canal y se desinteresan. Todavía peor, muchos jóvenes caen en el fetichismo y la magia: inventan sus resúmenes arbitrarios y sin lógica, una sarta de fórmulas mágicas, inconexas que les permitirá pasar el examen. Reunidos en grupos preparando exámenes, más parecen jóvenes guerreros de alguna tribu, masticando encantamientos, mientras se preparan para algún rito de iniciación tan sangriento como arbitrario. Cuando se establece un diálogo entre antiguos y nuevos alumnos, pareciera una conversación entre pacientes a quienes ya dio la enfermedad que enseñamos y aquellos que exhiben los primeros síntomas y ronchas de esta infección.

Nos hemos concentrado en lo político, desnudando la información que transmitimos de todo otro contenido humano. O movidos por un nacionalismo trasnochado y caduco, de tal manera nos concentramos en nuestro país, que lo estudiamos como si fuera el único territorio que existiera en el mundo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, hemos olvidado que:

La memorización es una de las actividades en los procesos de asimilación pero no la única. Confundimos el enumerar con el comprender. Fomentamos, a veces, aprendizajes mecánicos: "las 4 causas y 5 consecuencias de la Revolución Francesa". Nos tranquilizamos cuando oímos a los estudiantes manejando conceptos, pero ignoramos si captan su significado.



Las universidades asignan poco tiempo al área de la historia. Las legítimas demandas de las ciencias, la necesidad de saber gatear entre computadoras y de acceder a otros idiomas, van desforestando las montañas históricas.

Añádase a esto, la escasez de nuestros recursos: textos inadecuados, pocas bibliotecas, pocos libros, revistas descontinuadas o perdidas en ese limbo de las publicaciones que llaman correo nacional.

Todos luchamos contra el débil hábito de lectura de nuestros estudiantes y su pasividad en las aulas.

### Nuevos objetivos

Todas estas dificultades nos están pidiendo reorientar los objetivos fundamentales de nuestra enseñanza de historia. Siguiendo el ejemplo de un grupo de docentes españoles, proponemos concebir "el conocimiento histórico" como "una serie de aproximaciones sucesivas a una realidad sumamente compleja: la realidad histórica".<sup>2</sup> Comentemos la definición.

Se habla del conocimiento histórico como de "una serie de aproximaciones sucesivas" para evitar la ilusión tranquilizante y mentirosa de concebir el conocimiento histórico como el cargar piedras en un carro, un echarle mano a objetos allá afuera, acabados y ya listos para ser poseídos a base de simplemente recordarlos.

Se hace hincapié en la serie sucesiva para enfatizar el carácter gradual de todo conocimiento, también el histórico.

Ya Edward Hallett Carr hablaba de la historia como de un "...continuo proceso de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo interminable entre el presente y el pasado".<sup>3</sup> Nuestra enseñanza de historia debe de estar estructurada alrededor de este carácter de gradualidad sin dejarnos reclutar por la engañosa y chata simpleza de la memorización.

Esta gradualidad parte también del presente con sus interrogantes y desafíos. Conviene identificar los interrogantes del presente, pues querámoslo o no, ellos nos acompañan siempre en nuestro estudio del pasado. Una vez que han sido identificados, pueden ser relativizados a la luz del pasado.

Si el conocimiento histórico parte de aproximaciones, entonces una de las tareas a desarrollar por parte del docente consistirá en familiarizar a los estudiantes con los diferentes vías y técnicas de aproximación a una determinada realidad histórica.

La participación personal está sobreentendida en la cita de los profesores españoles. No está de más resaltar aquí que nuestra enseñanza de la historia tiene que partir de la participación del propio estudiante: animándolo a emplear los conocimientos y metodología ya adquiridos, a revisar sus presupuestos y técnicas de adquisición de información, a continuar investigando y a exponer sus resultados de manera que otros puedan beneficiarse de su labor.

### **En búsqueda de nuevas técnicas de trabajo intelectual en el área de la historia**

El conocimiento histórico se adquiere empleando una serie de destrezas y técnicas, es decir, nuestra comprensión histórica aumenta a medida que realizamos una serie de actividades. Aquí las resumimos en cuatro siguiendo los planteamientos que hiciera Alan W. Brownsword en un artículo programático de hace casi 20 años.<sup>4</sup>

Para Brownsword, la enseñanza de la historia gira alrededor de 4 destrezas. Por supuesto, que él no pretende reducir a ellas todo el quehacer histórico. Nosotros podemos mejorar nuestra metodología estudiando la propuesta de Brownsword acerca de las destrezas que constituyen lo central de la enseñanza de la historia. Resumidas e interpretadas por mí, quedan así:

El conocimiento histórico parte de la búsqueda de evidencias.

Segundo, el estudioso de la historia interpreta la evidencia recogida buscando su sentido.

Tercero, una parte muy importante de la interpretación es el empleo de un instrumental interpretativo (Bronsword habla de conceptos y términos) que necesita ser precisado.

Cuarto, todas las actividades anteriores están íntimamente ligadas al sistema de valores del sujeto que trabaja para adquirir conocimientos históricos. Veamos estas actividades y destrezas con más detalle.

## La búsqueda de la evidencia

Brownsword nos recuerda que "en el campo de la historia" este término "se refiere a cualquier material que provee a los estudiantes con información acerca de lo sucedido en el pasado"<sup>5</sup> Si no poseyéramos evidencia alguna del pasado no podríamos realizar la tarea de la historia. Empleando la terminología de Francois Simiand utilizada por Marc Bloch, podríamos decir que "La primera característica del conocimiento de los hechos humanos del pasado y de la mayor parte de los del presente consiste en ser un conocimiento por huellas...".<sup>6</sup> Aquí huellas tiene un sentido amplio. Huellas, pueden ser las ruinas de una muralla, el ancla de una nave, el diario de navegación de un barco negrero, una máscara con cara de jaguar entre los Incas y las instrucciones del Papa a su Nuncio en Madrid durante la guerra del 1895 en Cuba.

Para que esta búsqueda de evidencia sea una actividad sucesiva y participativa, recomendamos que el profesor proponga diversos caminos. Por ejemplo, las lecturas de obras de literatura, el uso de obras de arte, de arquitectura e ingeniería como vestigios del carácter y sentido de civilizaciones y culturas pasadas. Los estudiantes pueden luego poner en común lo aprendido.

Siempre siguiendo a Brownsword, conviene aclararle a los estudiantes que la evidencia se conoce o no. La evidencia no es algo que se puede inventar o crear en el aire. La lectura personal y la contemplación de las huellas del pasado no tienen sustituto. Una forma de evaluar si el estudiante entiende la evidencia presentada es invitarlo a ordenarla de otra forma. Ordenando los datos de otra manera emergen nuevas preguntas y caminos de respuesta. Finalmente usando la lógica y la imaginación los estudiantes pueden adquirir nuevas evidencias, si de veras dominan el material estudiado.

Se entiende que para poder usar fructuosamente la evidencia hay que cuestionarla. ¿Quién nos aporta determinada información del pasado? ¿Qué cerca estaba de lo sucedido? ¿Escribió inmediatamente o años después? ¿Desde qué intereses y prejuicios actuaba?

## Adquiriendo el instrumental conceptual adecuado

Muchas discusiones de historia se reducen a conflictos de definiciones. El estudiante debe de ser iniciado al uso de los diccionarios o al

menos a expresar en términos precisos el significado de las palabras claves empleadas en su exposiciones. El sentido de muchos de los términos empleados puede inferirse por vía lógica, pero acontece que lo que decimos *deriva* su significado a partir de nuestros valores. Entonces se hace necesario aclarar a partir de qué perspectiva nos expresamos. Volveremos sobre este punto.

### **Interpretar: hacer sentido de la evidencia**

Las aproximaciones sucesivas para adquirir conocimiento histórico, el diálogo interminable, son necesarios, porque una cosa es recoger la evidencia y otra interpretarla. Cuestionando la evidencia a partir de nuevos contextos y presupuestos descubrimos nuevos aportes nacidos de la misma evidencia. Y así nuestras interpretaciones cambian y al interpretar de una determinada manera nos abrimos a nuevas evidencias desde ése lado del horizonte de nuestra comprensión. Pero para esto nuestros estudiantes necesitan aprender a distinguir, hasta donde se puede, la evidencia de la interpretación, a cuestionar la validez de una interpretación y sobre todo a crear y construir su propia interpretación.

Concretamente, la interpretación de la evidencia implica:

*El análisis, es decir, el intentar identificar los factores que parecen causar y definir un proceso, los elementos que inciden en una determinada coyuntura, el haz de variables que sustentan una estructura. El análisis permitirá captar cómo se desenvuelve la misma realidad estudiada y cómo procede quien pretende explicarla. El análisis es una puerta hacia el descubrimiento de la concatenación de los diversos factores en la realidad y la lógica interna de quien se esfuerza por explicarlos.*

La síntesis, el reunir de manera significativa los rasgos y fuerzas estudiadas separadamente. Sintetiza quien trabaja por explicar una realidad como totalidad con vigencia, con vida y permanencia.

Interpretar la evidencia recogida implica también la crítica de lo que se lee, quién es su autor, por qué escribe, cuándo, para quién, desde qué intereses y prejuicios proceden sus afirmaciones.

Para poder interpretar, necesitamos contrastar lo que ocurrió con algún testigo calificado contemporáneo a aquél suceso o proceso. El franciscano Toribio de Benavente, (Motolinía) no le quita nada de mérito al dominico Bartolomé de las Casas, pero sus comentarios sobre Las Casas nos resumen las quejas contra el dominico mejor que muchas explicaciones del profesor.

Una técnica muy útil de interpretación es el actualizar lo ocurrido relacionándolo con procesos similares del presente. Las comparaciones y contrastes establecen una luminosa relación entre el presente y el pasado.

Finalmente, Brownsword propone dos criterios para controlar la validez de una interpretación: primero, si enfrenta y cubre los datos de la evidencia explicándolos y si posee una lógica interna. Segundo, si en tanto que interpretación expresa claramente los límites dentro de los cuales ella es válida.

### **Conociendo los lentes con que miramos**

Nuestros valores determinan las preguntas que nos hacemos, las definiciones que desarrollamos desde nuestros puntos de vista, las interpretaciones que creamos, con sus revisiones y límites e incluso la forma en la que aplicamos o adaptamos nuestras propias interpretaciones al mundo que nos rodea. Para ganar en conocimiento histórico tenemos que reconocer los valores desde los que escriben otros y también los nuestros. Escuchando las interpretaciones de otros nos veremos obligados a revisar las nuestras y los valores que las orientan. La historia se convierte así en una disciplina intranquilizante, desinstalante. Clio también participa de la admiración de los filósofos y está abierta a las jornadas de Abraham, al éxodo, la hégira, y a las marchas a través de todos los desiertos de donde nace la fecundidad de un pueblo.

### **Frutos de este tipo de enseñanza**

Enumeremos los más importantes. Este tipo de aproximación gradual y personal va socializando al estudiante con el mundo, capacitándolo para explicarlo y comprenderlo sin tener que someterse y

dejarse domesticar por él. Este tipo de enseñanza de la historia no sólo instruye, también educa.

La identidad cultural propia queda fortalecida, pues el estudiante va adquiriendo elementos que le permiten establecer comparaciones con otras historias y sociedades.

Creemos que aumenta el grado de criticidad con el que participan en la vida ciudadana puesto que pueden enmarcar el acontecer que viven dentro de otros procesos mayores de la humanidad y poseen las técnicas fundamentales de la investigación. Aquí se está problematizando la vida cotidiana actual, pues nuestro estudio del pasado nos capacita para identificar las fuerzas que nos configuran socialmente y la irrepetible unicidad de sucesos, figuras y coyunturas.

Esta enseñanza de la historia fomenta el trabajo en grupo, el uso de la biblioteca, el concebir el estudio de la historia como tarea de toda la vida. Se gana en interés por el contacto directo con testigos e intérpretes cualificados, por establecer relaciones con otros campos del saber, como son la literatura y filosofía.

Se está fomentando una asimilación más profunda ya que el estudiante debe de emplear lo aprendido.

También se gana en participación pues cada vez más el profesor aparece como un recurso que apoya, pero no substituye el esfuerzo de investigación de los participantes. La clase se torna un proyecto común, un diálogo entre investigadores y personas que aprenden. Diálogo que exige y valora la calidad de expresión oral y escrita, la interdisciplinariedad y relativiza en su justa medida el libro de texto.

## Recomendaciones

A título de conclusión, algunas recomendaciones. Primero, para mejorar nuestra enseñanza tenemos que tener la audacia de escoger, y de limitar los temas del programa. Así los estudiantes podrán concentrarse en algunos puntos y aplicar personalmente las metodologías y destrezas enunciadas. Si adquieren la capacidad y el gusto por la historia, este quehacer intelectual se volverá un esfuerzo para toda la



vida. Si los atiborramos de tareas imposibles, quedarán vacunados para siempre contra la historia.

Segundo, persuadidos del valor irremplazable de la aplicación y uso de lo aprendido en el la asimilación personal, la enseñanza de la historia exige:

El análisis de textos en el aula. Estos textos deben de haber sido previamente seleccionados para ser trabajados, escogiéndolos de entre las fuentes primarias y secundarias.

El comunicar las informaciones siempre que se pueda, como elementos de articulaciones mayores.

El uso de profundizaciones de diversa intensidad: sincrónicas y diacrónicas.

Y finalmente, el darles participación a los estudiantes en todo el proceso de trabajo de textos que será descrito en un apéndice donde simplemente resumimos un excelente trabajo de Alfredo Lorente Lloret.

### Algunos recursos

A título de ejemplo, cada tema se subdivide en una serie de tareas que desempeñarán diversos grupos de estudiantes.

Para los exámenes los participantes en el curso pueden determinar de antemano una de las preguntas de ensayo, previa aprobación del docente y de alguna indicación bibliográfica. Es decir el estudiante define por escrito una de las preguntas del examen. El estudiante investiga así un punto clave y puede desempeñar el oficio de persona recurso en un grupo de compañeros.

De acuerdo a los temas, en cada sesión pueden exponer varios estudiantes algún punto investigado: un proceso, un concepto clave, un modo de producción, una figura que ilustra una época o fuerza. Al presentar tal o cual punto de investigación, el estudiante tiene que reducir todas sus notas a dos páginas incluyendo: introducción, cronología, mapas, desarrollo, conclusiones y bibliografía. Se evalúa, entre otros aspectos: su capacidad de relacionar lo estudiado con otros puntos

del programa, con la actualidad, su habilidad para escoger textos significativos del punto tratado.

Se ha empleado con provecho el estudio de textos (referentes a fuentes primarias y secundarias) con preguntas claves que orienten el trabajo de los participantes.

## ESQUEMA PARA TRABAJAR UN TEXTO<sup>7</sup>

### El texto

- palabras y nombres que hay que aclarar
- afirmaciones básicas del autor, oraciones en la que se juega lo que el autor quiere comunicar
- ¿en qué medida lo que ya conocemos nos ayuda a comprender este texto?

**Para análisis parciales.** Análisis, la división que permite captar los factores en su individualidad. La totalidad según ésta acontece en cada una de sus partes.

Los análisis parciales requieren una investigación de los datos acerca del texto que fundamentan o explican:

- Su relevancia o la importancia de sus contenidos, afirmaciones, etc.
- Su significado
- Su contexto vital en el cual emerge y en el cual están las realidades o desafíos a los cuales intenta responder.
- La definición de los términos más importantes
- La relación entre el texto estudiado y otros o ulteriores conocimientos históricos.
- Las consecuencias y trascendencia del texto.

**Para síntesis parciales.** Síntesis significa aquí, esa visión unitiva que da un sentido mayor que la simple suma de las partes. El esfuerzo

por hacer sentido de los factores estudiados considerados ahora como totalidad, como realidades articuladas.

En la síntesis nos atrevemos a trazar la línea que une los puntos investigados, esa es la línea del sentido, el esfuerzo por caracterizar, por enmarcar un proceso en lo que este tiene de globalidad.

- ¿Cómo evolucionaron, por ejemplo, el poder político y la religión en la prehistoria? Aquí se están dejando pasar, sin fijarnos en ellas, muchas evidencias estudiadas para quedarnos con lo que consideramos determinante a largo plazo, con lo que da sentido a una época.
- qué transformaciones, qué cambios jalonan tal o cual desarrollo, por ejemplo, desde Copérnico a Newton.
- estudiar un conjunto bajo determinado aspecto, desde un determinado punto de vista, ángulo.

### **Estas preguntas concretas pueden ayudar las síntesis parciales**

¿En definitiva, qué significado tuvo para tal sociedad determinado proceso? ¿Por qué se afirma o se niega tal o cual realidad? ¿Qué aspectos de tal o cual coyuntura, estructura aclaran nuestro texto, qué trama de factores económicos, políticos, sociales y culturales lo sustentan?

¿A quién perjudica, a quién favorece tal o cual medida? ¿Por qué?

### **Aspectos a tratar en síntesis globales**

- Esquema cronológico
- Marco geográfico
- Estructuras: sociales, económicas, políticas y culturales.
- Los casos particulares a estudiar
- La problemática general de una época, de un modo de producción, de un conflicto de intereses, de políticas (el feudalismo, el Islam, la expansión de las Repúblicas Soviéticas, la Guerra Civil Española.

## NOTAS

1. Esta ponencia de mi exclusiva responsabilidad se ha escrito gracias al apoyo del Lic. Francisco Polanco, Encargado de Asuntos Académicos de la PUCMM-RSTA. La Lic. Consueo Gimeno del Centro Poveda me libró de varios errores y me aportó varias indicaciones útiles. Para ellos mi agradecimiento.
2. A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega y J. Roig, (*Historia de las civilizaciones y del arte*, 1985), iv.
3. **What is History? The George Macaulay Trevelyan Lectures Delivered at the University of Cambridge. January-March, 1961** (New York: Vintage Books, 1961) 35.
4. A. Brownsword, "Doing History : a Skills Approach" (*The History Teacher*. Vol VI Nro. 2, Febrero, 1973), 251-266. Lo que sigue a continuación en esta sección de mi ponencia se basa en dicho artículo.
5. Brownsword, "Doing History...", 254.
6. Marc Bloch, *Introducción a la Historia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1952) 47.
7. Seguimos a Alfredo Lorente Lloret, *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles de BUP y COU*. Colección Nueva Escuela (Madrid: Editorial Bruño, 1988).

## BIBLIOGRAFIA

**A modo de ejemplo: algunos recursos bibliográficos para este tipo de enseñanza.** (Pensamos en un curso del tipo "Fundamentos de la Cultura de Occidente").

- Abos Santabárbara, A.L. y Martínez, Marco A., **Diccionario de términos básicos para la historia**. Madrid: Editorial Alhambra, S.A., 1983, 626 pp.
- Artola, Miguel. **Textos fundamentales para la Historia**. Madrid: Alianza Editorial, 1982. Séptima edición. 1ra ed., *Revista de Occidente*, 1968, 638, pp.
- Prats Cuevas, Joaquín. **Diccionario de Historia**. Madrid: E.G. Anaya, S.A., 1ra edición 1986, 588 pp.
- Thuillier, Guy y Tulard, Jean. **Cómo prepara un trabajo de historia. Métodos y Técnicas**. Colección *¿qué sé?* Nueva Serie. Barcelona: Oikos-tau, s.a., 1988, 140, pp. Tr. del Fr., *La Méthode en histoire*, PUF, 1988.

Varios. **Folleto, Vocabularios y Ejercicios. Manual para el desarrollo del programa Fundamentos de la Cultura Occidental HG 101.** Santiago de los Caballeros: PUCMM, Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas. Deptos. de Historia y Geografía. Agosto de 1990. Nro. 1, 186 pp.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

Bloch, Marc, **Introducción a la Historia.** México: Fondo de Cultura Económica, 1952. 11ma, reimpresión. 1ra ed., en francés, 1949.

Brownsword, Alan W. "Doing History : a Skills Approach" **The History Teacher.** Vol. VI Nro. 2, Febrero, 1973, 251-266.

Carr, Edward. **What is History?** Hallett. New York: Vintage Books, Random House, 1961. El libro recoge las conferencias "George Macaulay Trevelyan de la Universidad de Cambridge, en Marzo de 1961.

Fernández, Antonio, Llorens, Monserrat, ORTEGA, Rosa, ROIG, Juan. **Historia de las civilizaciones y del arte.** Barcelona: Ediciones Vivens-Vives, S.A. 1985, 11ma. edición.

Lorente Lloret, Alfredo, **Cómo se comenta un texto histórico en los niveles de BUP y COU.** Colección Nueva Escuela. Madrid: Editorial Bruño, 1988.

Luciano López, Margarita, "El uso del libro de texto en la enseñanza". **Amigo del Hogar,** Año 50, Nro. 528, Julio-Agosto 1991, 272-273.