

# ¿Qué Historia “enseñar”?

Yolanda Estrada Ramos<sup>1</sup>

“Nadie libra a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”. Paulo Freire

## Resumen

Este artículo es parte de una reseña de cómo se ha enseñado historia; hace una crítica de esa enseñanza intencionalmente tradicional y positivista.

La reflexión se centra en fortalecer un nuevo enfoque, que se fundamente en el análisis teórico y epistemológico de postulados de la teoría crítica, feminista y en el materialismo histórico. Analiza la dimensión pedagógica y ontológica, desde los criterios del enfoque socioformativo y la educación holística.

Se hace énfasis en la vinculación de la enseñanza con las problemáticas actuales, prioriza la comprensión del “Ser” humano y permite interpretar a la historia como proceso dialéctico liberador, de enseñanza–aprendizaje, de emancipación, esperanza y resistencia.

Se cuestiona la utilidad de la historia y se juzga la neutralidad del docente ante su enseñanza. Se pondrá a discusión si dicha neutralidad es aceptable hoy o si se debe, urgentemente, politizar a la historia, y que esta responda a los intereses de la humanidad oprimida e invisibilizada.

---

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, Licenciada en Historia, con estudios de Maestría en Docencia Universitaria. Docente de la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala y en Educación Media, Coordinadora de la Licenciatura en la enseñanza de la Historia de la Escuela de Historia, Investigadora del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos e investigadora asociada en proyecto 4.8.63.5.75: Innovando los estudios de ciencia y tecnología con nuevas perspectivas epistemológicas de la Dirección General de Investigación (DIGI).

### **Palabras clave**

Historia positivista, historia de muerte, historia liberadora, historia de vida, compromiso ético, vinculación, resistencia, esperanza

### **Abstract**

Originates from the review about how History has been taught, criticizing the deliberate traditional and positivist education.

Reflection focuses on strengthening a new approach, based on theoretical and epistemological analysis of Critical theory, Feminist theory and Historical Materialism; analyzes pedagogical and ontological extent, under a social constructive and holistic approach of education criteria.

Entailment between education and current problems has priority, giving utmost importance to the comprehension of the "Human Being" and allowing to interpret History as a freeing dialectical process of teaching-learning, empowerment, hope and stand.

History's usefulness is questioned and teacher's neutrality is assessed against the teaching. This neutrality will be discussed as acceptable or to have an urge on politicize history and having it fulfill humanity's subdued and hidden interests. Having a special emphasis on those interests given by the oppressed society.

### **Keywords**

Positivist history, History of death, Liberating history, History of life, Ethical commitment, Bonding, Resistance, Hope.

### **¿Qué historia se ha enseñado?**

En este ejercicio de liberación, se inicia la reflexión sobre la enseñanza de la historia en el devenir de la humanidad; esta ha tenido referentes comunes, y ha trascendido el tiempo y el espacio. Entre estos referente se encuentra la utilidad y el sentido de la historia.

Desde el principio de los tiempos, la reconstrucción del pasado ha servido para desarrollar sentido de pertenencia, empatía histórica, empoderamiento histórico; por ello, dicha reconstrucción ha sido manipulada para que responda a un sistema educativo de dominación, con intereses de opresión. Claro está, que muy pocas veces ha servido a intereses democráticos.

Ha sido una historia para construir, reconstruir o destruir “ciudadanos”, una historia muchas veces necrófila, que se ha enamorado de lo muerto y de la muerte, que ha castrado o mutilado su verdadero sentido.

Se ha hecho historia sobre las grandes batallas libradas por grupos heroicos, hazañas de grandes personajes, apologías de individuos y de grupos sociales que han ido entretejiendo conciencia, mas no conciencia crítica.

También se ha hecho, y se hace actualmente con sus contadas excepciones, toda una producción historiográfica de dominio y opresión, que pretende enfatizar y ensalzar un desarrollo o un progreso aparente del devenir humano. La historia, entonces, ha sido una herencia de imaginarios colectivos, de sometimiento y subyugación.

La utilidad de la historia ha servido también para configurar proyectos individuales y colectivos de vida, de “humanos” “humanas” y “humanidad”. Pero actualmente pareciera que ha perdido de vista su utilidad fundamental de potencializar lo esencialmente humano. Claro que existen esfuerzos esperanzadores, aunque muchas veces aislados y con poca réplica.

Comúnmente se ha reproducido una historia fragmentada, un discurso ahistórico que no conmueve, que no impacta, que aburre y limita la capacidad de conocer en el pasado, la explicación en el presente. Ha sido una historia factual, cronológica; en otras palabras, ha sido una historia del olvido, que mutila en cualquier ser humano la capacidad de transgredir, por lo que se configura la reproducción misma de una historia esencialmente opresora.

Para Aguirre Rojas (2002:30,33), en la historia que hoy se hace y se enseña en escuelas e incluso en divisiones de postgrado, reina una visión de la historia terriblemente empirista y hasta antiteórica, igualmente existe una imposición de la historia oficial, positivista y tradicional que se intenta imponer desde las aulas. Pero señala que así como han existido historiadores de dominación, también han existido historiadores valientes y críticos.

Ante tal situación, es necesario dejarse impactar por el llamado de alerta y de acción urgente que hiciera Walter Benjamin: “Por eso “ni siquiera los muertos están a salvo” sí el enemigo hoy en el poder vuelve a vencer, precisamente recodificando y reinventando el pasado en función de sus intereses, y de sus propios mitos y justificaciones ideológicas específicas, y frente a ello, sólo es posible encender de nuevo “la chispa de la esperanza”, si nos ubicamos del lado de los oprimidos y de las víctimas, defendiendo esos pasados que hoy han sido provisionalmente derrotados, pero a los que posiblemente les corresponde la victoria del mañana” (Aguirre 2002:34).

Ahora bien, hay que cuestionar si esa historia es realmente historia, o se le debe llamar historia opresora para enfatizar su intencionalidad. Entonces, si existe una historia opresora, existe una historia liberadora que ha estado oprimida.

El anterior cuestionamiento conduce a replantear y a reconstruir la definición de Historia y qué Historia construir, enseñar, aprender y aprehender.

### **Construyendo una definición de historia liberadora**

Al retomar el concepto de historia opresora, existe, por razón dialéctica, una historia liberadora que ha estado oprimida. En este sentido, como lo plantea Paulo Freire, cuando

alguien, o en este caso; la acción humana, se reconoce oprimida, empieza el compromiso por liberarse (1970:122).

Es preciso decir que este tema generador que se plantea; se ha orientado a la luz de los postulados del Maestro de Latinoamérica, Paulo Freire, en su obra: *Pedagogía del oprimido*.

Al tratar de definir tal concepto, es preciso comprender que dicha historia se construye, dinamiza, fundamenta y se nutre de la interpretación dialéctica de la lucha de clases; que trasciende la temporalidad, con una urgente y clara postura política de quien la construye y la enseña.

Por lo tanto, la historia que se enseñe será crítica, dialógica, dialéctica, emancipadora, de libertad, transgresora, profundamente humana, un acto de amor que se expresa en el compromiso con la causa del oprimido; llena de esperanza, que en su lucha; espera con mucha confianza en lo humano y en la humanidad consciente. Una historia generadora de transformaciones y capaz de visibilizar desafiantemente las “situaciones límite”.<sup>2</sup>

Al hacer acopio de lo que Freire plantea sobre la educación, en tal sentido, la historia misma es educación y la educación es historia. Ninguna historia liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos y hacer de ellos seres desdichados, miserables o desgraciados. Es más, la verdadera historia liberadora; es aquella que genera conciencia crítica sobre su realidad objetiva, pero que se compromete en la praxis; es allí cuando deja de ser una historia oprimida y pasa a ser la historia de mujeres u hombres en proceso permanente de liberación (Freire 1970:47).

Según Cifuentes Medina, la historia crítica es una historia abierta a la vida, a las creaciones y a las resistencias populares, lo mismo que a todos los procesos que le dan centralidad a las expresiones humanas más esenciales. También es la construcción de saberes militantes por la vida y el verdadero enaltecimiento de la condición humana. En tal sentido, la historia se constituye en la lucha de la memoria contra el olvido, denuncia y demuestra inconsistencias

---

<sup>2</sup> Para Paulo Freire las “situaciones límites” se convierten en un desafío a una acción liberadora, cuando se hace conciencia crítica de lo que nos oprime, dando paso a la superación y negación de lo que se ha impuesto. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Uruguay: Tierra Nueva, 1970) p. 122

de resultados historiográficos producidos, pero que también se vincula con los movimientos sociales y con los cuales lucha con profunda esperanza. (Aguirre 2002:11-12).

Entonces, no se puede hablar de enseñar historia, sino de reflexionar qué historia construir y, en su proceso dialéctico de construcción, qué historia aprehender y enseñar, como también lograr se desarrolle mediante el planteamiento de temas generadores, los cuales se abordarán más adelante.

No se puede negar que hoy la clase dominada se encuentra cada vez menos consciente de la realidad objetiva, esto no quiere decir que no haya seres humanos que se reconozcan como oprimidos, pero la correlación de fuerza de la clase dominante es contundente, mas no victoriosa. Dicha clase pareciera que jamás ha perdido de vista dónde se encuentra y cuál es su función; por ello, se sigue cohesionando con fuerza leonina para luchar contra una clase dominada, debilitada, dividida y cada vez más alienada, que ha permitido darle alojamiento sin reserva al opresor (Freire:60). Esta situación genera otras interrogantes: ¿Por qué el esfuerzo de construir y de enseñar historia no ha impactado, si decimos estar del lado del oprimido? ¿Qué se está haciendo mal? ¿En qué o cómo nos hemos posiblemente perdido y alienado?

Con tales interrogantes, se continúa fortaleciendo la propuesta de una historia holística a contrapelo de la historia protésica. Se necesita recuperar una historia de lo humano universal, una historia que potencialice lo humano, una historia que nos asuma como una totalidad, que logre sintetizar lo humano, que consiga romper con el enfoque protésico, fraccionado de la humanidad, que en la rigurosa decodificación del pasado, permita reconocer y potencializar lo esencialmente humano y lo universal. Debe admitir al humano como un ser espiritual, trascendente, consciente de su ser individual, en relación dialéctica con su ser colectivo, el cosmos y el universo, un ser que atienda indispensablemente el rescate de los valores y principios de una ética humana universal; (Gallego 2012), que, por ende, incidirá en las transformaciones a favor de la clase oprimida.

Entonces la tarea será construir una historia emancipadora, comprometida con la libertad, que asuma la opción por los oprimidos, que logre sensibilizar y generar conciencia de lucha

liberadora; no puede quedarse en la neutralidad, debe dar herramientas para poder lograr organización y vinculación. Por más que cueste aceptarlo, debe ser una historia política, conscientes de las relaciones de poder y que adquiera una postura.

Sin lugar a duda, esta historia liberadora es capaz de reconocer y fortalecer los puentes generacionales, puesto que en su lucha contra el pasado necrófilo, será capaz de entretejer la esperanza con niños, niñas, jóvenes, adultos, seres humanos de todas las edades, y construir puentes que borren, incluso, la dicotomía entre docentes y estudiantes.

Será también una historia vinculada con las luchas sociales de hoy. Por ello, cualquier estudio del pasado debe estar vinculado con las luchas sociales actuales, o planteado de mejor manera, tendrá que tener como eje transversal la lucha de clases ayer y hoy.

Por lo expuesto, se está hablando de una historia de los vencidos y vencidas. Si bien es cierto, mucho se ha dicho de esta historia, todavía en la mayoría de los casos, se sigue reproduciendo la historia de los vencedores. La historia de las y los vencidos, los sin voz no se ha hecho escuchar y poco ha interesado construir la historia con ellos.

De igual forma, se debe construir una historia que visibilice. Se debe hablar de una historia de las ancestras, la cual se ha negado, aunque haya esfuerzos, pero claro, falta mucho.

Las luchas de las clases subalternas, los pueblos y grupos oprimidos han arrancado conquistas, aún en medio de un sistema putrefacto que hunde cada vez más a millones de personas en la miseria, se aspira la emancipación de los oprimidos y, particularmente oprimidas, en relación dialéctica con la emancipación de la humanidad. (D’Atri 2004 13).

Entonces, hay que procurar una historia abierta a un feminismo revolucionario y no reformista como lo señala Andrea D’Atri. Añade que igualmente existen partidos que se han proclamado marxistas, y contemplan posiciones más contrarrevolucionarias y menos proclives a la emancipación de las mujeres, donde sus debates han estado bajo la influencia patriarcal e incluso misóginos, como lo hizo Augusto Bebel o el ala reformistas que claudicó ante el imperialismo en la I Guerra Mundial, al referirse a Rosa Luxemburgo “con todos los chorros de veneno de esa condenada mujer, yo no quisiera que no estuviese en el partido” “la

perra rabiosa aún causará mucho daño, tanto más teniendo en cuenta que es lista como un mono” (D’Atri 2004 13).

Rosa Luxemburgo (1919), antes de ser brutalmente torturada y luego asesinada con un tiro en la sien, así como hubiesen querido asesinar su pensamiento, sus ideas, su denuncia y anuncio, escribe en prisión: “¡El orden reina en Berlín!, ¡esbirros estúpidos! Vuestro orden está edificando sobre arena. La revolución, mañana ya “se elevará de nuevo con estruendo hacia lo alto” y proclamará, para terror vuestro, entre sonido de trompetas: ¡Fui, soy y seré!”

De igual forma, se ha hecho una historia llamada marxista, revolucionaria que ha marginado a las mujeres. En el planteamiento de la historia liberadora, la mujer se constituye en sujeta consciente de las relaciones de poder que perpetúan la opresión de clase, de género, de raza y la dominación sobre los pueblos; plantea que lo personal es político (Maestro 2013:9); que expresa de la misma manera, relaciones de poder, pues son sujetas que sufren la opresión más intensa y oculta del proletariado. Dicha historia y dicho feminismo convergen en la búsqueda de la liberación de las mujeres de toda forma de opresión (Maestro 2013:3).

Esta historia liberadora no puede conciliarse con un sistema capitalista o cualquier otro sistema de opresión, en esferas públicas, colectivas o íntimas y privadas. Respeto de ello, Silvia Federici en su obra *Calibán y la Bruja*, aborda que la muerte de millares de personas, donde el 80% eran mujeres durante el Siglo XVI y XVII, no estuvieron vinculadas exclusivamente a la Iglesia católica, sino que fueron llevada a cabo por variantes del cristianismo hegemónico, contando con la decisiva colaboración del poder político en los inicios del capitalismo, de tal forma que la acumulación originaria de capital tiene en la caza de brujas un elemento necesario y estructural, relacionada directamente, a su vez, con la colonización y el esclavismo. La violencia y el terror masivo sobre los pueblo, y especialmente sobre las mujeres, fueron sus instrumentos principales (Maestro 2013:10).

Se puede decir que hoy dichos instrumentos siguen siendo utilizados, tal es el caso de Guatemala, con las mujeres que han liderado el movimiento de resistencia contra las nuevas formas de acumulación del capital, tal es el caso de Yolanda Oquelí en la Comunidad La



Puya en San José del Golfo, que hoy sufre una encarnizada represión. Según Federici, la represión se hace no solo para el sostenimiento de las relaciones de poder, sino para desarticular, romper con un tejido social que se realiza en las asambleas comunales en defensa de la tierra y la vida y que escapan del control del opresor donde se ha llegado al genocidio y reincidirá en ello. La bruja, pues, encarna el tipo de mujer que la feroz represión no llegó a destruir: la partera, la curandera, la hereje, la independiente, o la mujer *obeah* que envenenaba la comida del amo e inspiraba la rebelión de los esclavos, (Maestro 2013:10).

Con la construcción de la historia liberadora, también se va construyendo la lucha contra la indiferencia, una historia humanista y humanizante. Edelberto Cifuentes plantea que “así como todo trabajo historiográfico impacta y produce efectos en la conformación del sujeto, de la misma forma la enseñanza de la historia. Incluso con mayor contundencia” (Aguirre 2002:10).

Con respecto a la necesidad de esta historia liberadora, se ve cómo en España, Italia, Gran Bretaña y Francia se discute contra el oficialismo sobre historia de personajes, y la historia que fortalece el linaje y la dominación; esto fue expresado por la Ministra de Educación Esperanza Aguirre, en España en 1996, lo cual causó un enorme revuelo (Valls 2004).

### **Opción metodológica y pedagógica sobre la construcción y enseñanza de la historia liberadora**

Es obvia la opción metodológica de la construcción histórica que se ha planteado, con clara conciencia de que existen otras propuestas que no riñen, y que posiblemente pueden dar mayores aportes a la que humildemente hoy se sugiere, o que complementan como la teoría feminista. Dicha opción es producto de una relación dialéctica, puesto que se sintetiza en la metodología pedagógica planteada por Freire en *Pedagogía del oprimido*, en tal sentido que la construcción histórica es en sí misma, una acción pedagógica.

Al respecto, González plantea que “el hecho pedagógico debe ser estudiado en su relación con los otros hechos de naturaleza cultural. La evolución de los ideales y de los sistemas pedagógicos tiene, como telón de fondo, la evolución social en su expresión material y espiritual (González 2006).

Por ello, se precisa acotar aspectos sustanciales de dicha pedagogía. Primeramente se debe recordar que en la misma, el objeto se vuelve sujeto o sujeta mediante la concienciación crítica. (Freire 1970: 12). Y las y los sujetos logran tener la claridad y la convicción de que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, Los hombres se liberan en comunión” (Freire 1970: 29). Es en comunión como se puede dar la lucha de su humanidad, al dejar el acomodamiento, se debe combatir un inmovilismo subjetivista, tomando en cuenta que no es lo mismo subjetividad que subjetivismo.

Freire (1970: 43) plantea que si la lucha es por la transformación de la realidad, entonces, es praxis, entendiéndose esta como la síntesis de la acción y la reflexión, ambas en su justa medida.

Es importante reflexionar sobre los principios pedagógicos centrados en el diálogo, producto de la conciencia crítica de la otredad y de los planteamientos acerca de quién se constituye en opresor y oprimido y que al dejar de ser oprimido, se libera y libera al opresor de serlo.

Regularmente se ha caracterizado al oprimido como los salvajes, nativos, subversivos, terroristas, ignorantes, atrasados, renuentes al progreso, violentos que siempre están en contra del opresor y como señala Paulo Freire, es en esta respuesta del oprimido ante tal situación, donde se encuentra el gesto de amor (Freire 1970: 49). En esta lógica, el opresor tiene derecho a vivir y el oprimido, en el mejor de los casos, a sobrevivir. El opresor considera la humanización una cosa y, en función de ella, se centra en tener más y no Ser más (Freire 1970: 54).

Freire caracteriza de manera esencial la conciencia opresora y plantea que tiene una tendencia sádica, basada en el anhelo de posesión, placer de dominio, con manifestaciones necrófilas que demuestran un amor a lo muerto.

De tal forma que la historia creada, en o parte de una educación bancaria, se constituye también en instrumento de opresión, por lo tanto, la historia y su enseñanza crítica, debe ser un planteamiento problematizador en sus relaciones con el mundo (Freire 1970: 85).

La construcción y la enseñanza de la historia deben ser, como magistralmente lo explica Freire (1970:92), de denuncia y anuncio, en el sentido de que denuncien desafiadamente las situaciones límites del estado de opresión y anuncien o proclamen una realidad donde los seres humanos pueden Ser más.

Debe constituirse un diálogo permanente, donde no puede haberlo, si me siento superior al oprimido y entonces cómo construyo o busco su liberación, cómo hago esta lucha en comunión. Aquí es importante señalar que no puedo sentirme más que nadie, que a la vez que puedo ser sujeto, puedo ser objeto; como síntesis dialéctica, no me explico sin el otro o la otra, que me caracteriza esencialmente.

Un alto grado de humildad, donde se reconozca que al entrar en comunión con el oprimido, en la lucha de dejarlo ser, uno también está siendo. Y agregado a ese diálogo, la fe o confianza en la humanidad, así como en la esperanza, vista esta no como el acto pasivo de solo esperar, tomando en cuenta que la desesperanza es una forma de silenciar y perpetuar la opresión (Freire 1970: 106).

Freire (1970:113) recuerda que el diálogo inicia antes de encontrarse con el oprimido, inicia cuando se plantea la interrogante de qué va dialogar con ellos, y plantea que debe haber una devolución sistemática, organizada, problematizada de lo que este entregó de forma no estructurada.

En su método plantea además la necesidad de visibilizar las situaciones límite para que mediante la percepción crítica y la acción se constituya en una acción liberadora. Propone de manera magistral la necesaria capacidad de poder plantear a los estudiantes Temas Generadores, que permitan expresar la percepción de ellos y que a su vez implica una investigación temática (Freire 1970: 122).

Se tiene que decir que Freire define un tema generador al planteamiento, que parte de una dimensión significativa, que dialogue con temas históricos, pero que les permita a los estudiantes una nueva postura crítica frente a las situaciones límite, donde se desarrolle una codificación, es decir, la representación de la situación límite y la decodificación como el análisis crítico de la situación codificada (Freire 1970: 124).

Tanto la investigación como la enseñanza deben regirse a la visión de totalidad, una totalidad viva, donde existen relaciones, interrelaciones e interrelaciones que evidencian la dinámica concatenada de una realidad determinada. En esa construcción, Freire hace un duro llamado al plantear que el investigador de la temática significativa, en nombre de la objetividad científica, convierte lo vivo en muerto, teme la transformación, ve en ella un anuncio de muerte, y quiere conocer el cambio para frenarlo (Freire 1970: 130).

Siempre en el método de construcción y enseñanza, Aguirre Rojas, plantea, para reflexionar, siete pecados capitales del historiador, que, por la propuesta que se ha ido desarrollando, se deben tomar en cuenta en la docencia misma; siendo estos: el positivismo, que considera a la historia, como la ciencia que estudia al pasado. Ciencia cerrada, precisa, hiperespecializada. Generalmente acrítica con los poderes dominantes, recalca además que el pensamiento histórico es explicación histórica (Aguirre: 37).

Otro pecado es el anacronismo, que se constituye en la falta de sensibilidad hacia el cambio histórico. La noción del tiempo también es otro pecado puesto que es necesario una crítica y autocrítica del camino que se ha recorrido y los muchos errores que se han cometido, en un tiempo social, histórico y múltiple, no es un tiempo medido por calendarios o relojes, añade que se debe cuestionar la idea de progreso y asumirla en la complejidad y multiplicidad de líneas y de trayectorias diversas (Aguirre: 42).

En estos pecados no puede faltar la actitud acrítica hacia los hechos del presente y del pasado y hacia las diferentes versiones que las diversas generaciones han ido construyendo de ese mismo pasado/presente. Así también, el mito de la objetividad y neutralidad, considera que no es posible, pero si es realizable la ciencia en el sentido de no estar falseada conscientemente con ciertos fines de legitimar tal o cual interés mezquino o particular; o en el sentido de silenciar aquellos hechos o fenómenos que no concuerdan con una interpretación preestablecida. Por último, está el pecado del postmodernismo que descalifica a la historia como ciencia, y afirma que los historiadores solo escriben relatos con pretensiones de verdad.

En función de lo planteado, se dirá que la historia liberadora es y será aquella que, de manera metodológica, asuma, como eje transversal en su construcción, la lucha de clases en permanente diálogo con el ayer y el hoy.

### **Dimensión pedagógica**

Cómo no, entonces, dejar de identificar en dichas propuestas teórico metodológicas, postulados de pedagogos hoy en boga, con planteamientos “novedosos” como lo son las competencias, vistas estas como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto; con responsabilidad (Tobón 2006).

En dichos procesos, se debe hablar de la capacidad de la empatía histórica, donde la clase dominada sea capaz de sentirla y no solo de razonarla, que conmueva sentimientos profundos, que haga sentir dolor, que entristezca, que haga llorar, pero que a su vez produzca indignación y rabia, para hacer resurgir de dichos sentimiento la esperanza y la lucha.

Como bien dio las luces Freire, precisa una historia que parta de experiencias significativas de la vida cotidiana para establecer una relación dialéctica con los fenómenos del pasado. Además, se requiere la capacidad de la imaginación y creatividad de construir, la empatía histórica con el oprimido, la contextualización del oprimido hoy y como me ve o dentro de esas categorías universales.

Walter Benjamin recuerda que “solo tiene derecho a encender en el pasado la chispa de la esperanza, aquel historiador traspasado por la idea de que ni siquiera los muertos estarán salvo del enemigo, si este vence...” salvar a nuestros muertos y ayudar a pelear a nuestros vivos, manteniendo todavía encendida esa chispa de la esperanza de un mejor porvenir” (Aguirre: 126).

El tema de las competencias planteadas, no contradice el enfoque metodológico pedagógico anteriormente expuesto. Santisteban Fernández (2010) plantea que el pensamiento histórico debe iniciar haciendo énfasis en la comprensión e interpretación, con abordaje autónomo, mas no individual y propia representación del pasado.

Además, señala como competencia la conciencia histórico-temporal, ya que se está haciendo referencia a una competencia histórica que requiere de la comprensión de una serie de conceptos interrelacionados (temporalidad humana, cambio y continuidad, etc.), pero también de una serie de capacidades (relacionar pasado, presente y futuro, situarse y situar los hechos en el tiempo, analizar la aplicación de las ideas de progreso y decadencia, etc.). Así, enfatiza que el pensamiento histórico se puede considerar como una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad (Santisteban 2010).

Al sintetizar los planteamientos de Santisteban (2010), se dirá que pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo; en segundo término, razonar las capacidades para la representación histórica, capacidades para la empatía y formar el pensamiento creativo a partir del análisis histórico, y la interpretación de las fuentes históricas y el conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. Las representaciones de las personas sobre el porvenir muestran futuros posibles, futuros probables y futuros deseables. La clave de esta enseñanza es transmitir una imagen positiva de las posibilidades de decisión sobre el futuro; sostiene, además, que solo puede ser posible en una enseñanza basada en problemas históricos.

Cabe mencionar, que si bien es cierto, estos planteamientos no riñen con la metodología anteriormente expuesta en cuanto a los procesos; se aleja desde el punto de vista de enfoque, puesto que en los postulados de Freire, no será el docente el responsable de fortalecer saberes o competencias, será en comunión, con una clara opción por los oprimidos.

Para Pagés (2009), el pensamiento histórico, al que se le hace indispensable el pensamiento crítico, es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel; les permite al futuro adulto y al adulto mismo encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente, y actuar así, de manera más lúcida, como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece.

En este orden de ideas, Gimeno Sacristán (2005) señala que en la enseñanza de las ciencias sociales se pretende hacer un puente entre el conocimiento público y el conocimiento individual, se toma como referente los postulados de Vigostky y Bruner en función de crear espacios de diálogo; se reconoce la importancia del aprendizaje significativo; con la activación de conocimientos previos y la construcción de nuevos conocimientos. Se pretende desarrollar en los estudiantes competencias que puedan hacerlos críticos, reflexivos y propositivos, a tal punto que puedan controlar la influencia de la cultura, redefinirla y reconstruirla.

En el libro, *Comprender y transformar la enseñanza* los autores plantean que para la reconstrucción del pensamiento del alumno se debe cumplir con dos condiciones indispensables: partir de la cultura experiencial del alumno y crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

Entonces, la historia liberadora puede, incluso, ser una historia que se desarrolle en la clandestinidad y aunque haga uso de la “moda pedagógica”, no deja de perder su verdadero propósito.

### **¿Se puede seguir hablando de neutralidad?**

Se ve cómo a raíz de la gran influencia positivista y neopositivista sobre lo que se considera científico, se ha generado, desarrollado y fortalecido una historiografía favorable para la clase dominante, en función de hacer énfasis en lo objetivo y en la construcción del conocimiento neutral.

La neutralidad ha venido a debilitar la conciencia de clase, y ha estimulado a la clase dominada a que sí haga su “ciencia”, construya historiografía no neutral, no “objetiva”, lo cual han hecho muy bien. Ante ello, cuál ha sido la respuesta. Será que también han dictado que todos se deben circunscribir a la idea de la neutralidad para ser aceptados como un verdadero académico intelectual, sin tener conciencia de los nefastos efectos, pero no se muestra interés. Es por ello que es necesario, hoy más que nunca, decir y gritar, si fuera necesario, que urge una construcción que conjugue la enseñanza de una historia liberadora.

## Referencias bibliográficas

Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2002). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México: Editorial Contrahistoria.

Aldana Mendoza, Carlos (2004). *Ternura y Postura: La educación para la paz*. Guatemala: FLACSO/UNESCO.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

D'Atri, Andrea (2004). "Feminismo y Marxismo: más de 30 años de controversias". *Revista Marxista de Teoría y Política lucha de clases*, Segunda Época, No. 4: 1-14.

"Educación Holística". [www.slideshare.net/maytepenunuri/educacin-holstica](http://www.slideshare.net/maytepenunuri/educacin-holstica). 16 de febrero de 2009. (último acceso: 10 de marzo de 2013).

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.

Gallegos, Ramón (sf). "Conciencia y Educación Holística". [www.ramongallegos.com](http://www.ramongallegos.com). (último acceso: 10 de marzo de 2013).

\_\_\_\_\_ (2012). "Ramón Gallegos y el cambio de paradigma educativo". [www.ramongallegos.com](http://www.ramongallegos.com). (último acceso: 10 de marzo de 2013).

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

González Orellana, Carlos (2006). *Historia de la Educación en Guatemala*. Guatemala: Editorial Universitaria, Sexta Edición.

Hare, John (2010). "La educación holística: Una interpretación para los profesores de los programas del IB". [http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/10/La-educaci%C3%B3n-hol%C3%ADstica\\_John-Hare.pdf](http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/10/La-educaci%C3%B3n-hol%C3%ADstica_John-Hare.pdf) (último acceso: 10 de marzo de 2013).



Lara, Ramiro Espino de (2010). “Educación Holista”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [www.rieoei.org/deloslectores/330Espino.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/330Espino.pdf). (Último acceso: 10 de marzo de 2013).

Luxemburgo, Rosa (1919). “El orden reina en Berlín”. Formato recodificado para el MIA por Juan R. Fajardo en octubre de 1999. [http://www.marxists.org/espanol/luxem/01\\_19.htm](http://www.marxists.org/espanol/luxem/01_19.htm)

Maestro, Ángeles (2013). “Feminismo marxista. Notas acerca de un proceso en construcción”. [http.Feminismo%20marxista%20\(Angeles%20Maestro\).pdf](http://Feminismo%20marxista%20(Angeles%20Maestro).pdf). 20 de mayo. (Último acceso: 28 de abril de 2014).

Pagés, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". [http://pagines.uab.cat/joan\\_pages/sites/pagines.uab.cat/joan\\_pages/files/2009\\_Pages\\_Rese%C3%B1as\\_7.pdf](http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Rese%C3%B1as_7.pdf). (Último acceso: 01 de mayo de 2014).

Santisteban Fernández , Antoni (2010). "La formación de competencia de pensamiento histórico" Clío & Asociados Universidad Nacional de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4019> (Fecha de acceso: 10 de mayo 2014).

Tobón, Sergio (2006). “Aspectos básicos de la formación basada en competencias”. [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf). 2006. (último acceso: 27 de marzo de 2014).

Valls Montés, Rafael (2004). “La enseñanza de la historia: entre polémicas interesada y problemas reales”. <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/11valls.pdf>. (Último acceso: 28 de abril de 2014).