

Lectura crítica para el desarrollo de la comprensión histórica en el aula

Juan Felipe González Sánchez
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.
Profesor del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Resumen: En el presente artículo se analiza la lectura crítica como alternativa didáctica para desarrollar la comprensión histórica en estudiantes de la educación básica y media en Colombia. En primera instancia se rastrea, desde las orientaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el lugar que se otorga a la crítica y la comprensión en tanto fundamentos de la comprensión histórica; posteriormente, se justifica la necesidad de desarrollar en los estudiantes desempeños de comprensión histórica en el marco del posconflicto; por último, se proponen orientaciones metodológicas para estimular la comprensión desde la lectura crítica de fuentes y documentos históricos en el aula.

Palabras clave: Crítica, comprensión, lectura crítica, comprensión histórica, estrategia didáctica, enseñanza de la historia.

Abstract: In this article, critical reading is analyzed as a didactic alternative to develop the historical understanding in students of basic and secondary education in Colombia. In the first instance, this is tracked, from the curricular orientations proposed by the Ministry of National Education (MEN), the place that is given to the criticism and the understanding as foundations of historical understanding. Subsequently, there is a justification of the need to develop students' performances of historical understanding in the context of the post-conflict. Finally, some methodological guidelines are proposed to stimulate the understanding from the critical reading of sources and historical documents, in the classroom.

Keywords: Criticism, understanding, critical reading, historical understanding, didactic strategy, teaching history.

Introducción

La nación colombiana afronta actualmente una situación de transformación cultural que impacta en todos los ámbitos sociales. Desde el año 2012, el Gobierno asume una vez más el reto de establecer acuerdos de paz a pesar de los intentos fallidos del pasado. Para ello precisó de una comprensión integral del conflicto armado en Colombia, con el fin de consolidar un acuerdo que asegurara la denominada *paz estable y duradera* en tanto construcción histórica y social. Con la firma de dichos acuerdos se vislumbró un nuevo proyecto de nación que planteó nuevos desafíos para las regiones y las instituciones. El sector educativo, en particular, logró un avance significativo en la definición de contenidos, objetivos y lineamientos curriculares para las distintas áreas escolares orientadas hacia un objetivo común: la formación para la paz.

En el caso del área de Ciencias Sociales se asignó la ejecución de Cátedra para la Paz, Formación Ciudadana, Afro-colombianidad, entre otros proyectos, con el objetivo común de formar sujetos políticos conscientes de su entorno y las realidades sociales que afronta el país. También tuvo pertinencia la reflexión en torno a los modos y estrategias efectivas de enseñanza para que dichos lineamientos alcanzaran el impacto esperado en términos de ciudadanía, responsabilidad civil, participación y convivencia pacífica. Se resalta en este escrito la importancia de examinar las estrategias didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales, y en especial en la enseñanza de la historia (restablecida como obligatoria e integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, Ley 1874 de 2017), con el objetivo de reconocer modos efectivos para desarrollar la comprensión en los estudiantes acerca de la realidad social como resultado de los hechos actuales y los procesos históricos que le anteceden.

Comprensiones desde la óptica del MEN

De acuerdo con los fines generales de la educación, planteados en la Ley 115 de 1994, se reconoce en su artículo quinto que la educación colombiana debe “apuntar hacia el estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional” (MEN, 1994, p. 2). Así mismo, entre los objetivos generales de la educación de la misma ley, se plantea en el artículo veinte la necesidad de

propiciar una formación general, mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico, desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana (MEN, 1994, p. 4).

Bajo esta lógica, en el año 2002, el MEN publica los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales con el objetivo de conciliar las características y conceptos fundamentales de estas disciplinas con los objetivos de la educación, los intereses de los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña para coadyuvar a formar hombres y mujeres que de una manera crítica y propositiva afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global. Estos lineamientos propusieron, entre otras cosas, la formación de ciudadanos que participaran activamente de la sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y el mundo.

Dos años más tarde, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en Colombia, el MEN define los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, los cuales plantearon una nueva responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante y comprometida con el medioambiente. Se propuso, en efecto, formar y desarrollar la crítica, la apertura mental y el deseo de valorar críticamente las consecuencias de los descubrimientos científicos. Allí también se destacó la necesidad de formar para que los estudiantes analicen críticamente los documentos que utilizan, los elementos constitutivos de la democracia, la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y las comunidades; evalúen críticamente los avances y limitaciones en la relación que los seres humanos establecen con el espacio geográfico; y asuman una posición crítica frente a situaciones de discriminación, deterioro del medioambiente, concepciones que legitiman actuaciones en la historia, acciones violentas e incluso los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia teniendo en cuenta posturas de las partes involucradas.

Recientemente, en 2016, el MEN publicó los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de Ciencias Sociales, en los cuales se evidencia un fuerte enfoque hacia la comprensión. La idea de este documento consistió en presentar un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de adquirir los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once.

Si bien estas publicaciones definieron unas políticas claras para la educación y buscaron impulsar desde la base cambios significativos en los currículos, lo que permitiría formar la cultura crítica que se propone desde el MEN, la realidad de las aulas continúa reflejando un asunto en cuestión: aún persisten prácticas pedagógicas que poco favorecen el desarrollo de la comprensión y en particular el desarrollo de la comprensión histórica y crítica desde el aula. Así lo advierte Atehortúa (2005) al señalar la presentación descontextualizada de los acontecimientos, la invisibilización de personajes subalternos, la ausencia de herramientas didácticas que contribuyen a la configuración de representaciones sistémicas, el uso desacertado y exageradamente abstracto de conceptos clave que reflejan un predominio de aprendizajes repetitivos y memorísticos. Agrega este autor que, aunque prevalecen los datos históricos, no se fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado, y el papel del sujeto, en su aproximación a la materia, es pasivo y acrítico. Frente a esta situación, sostiene Sánchez (2011) que la formación histórica en la educación obligatoria debe encaminarse hacia el desarrollo en los alumnos de una serie de habilidades vinculadas, más que con la cantidad de información sobre el pasado (siempre necesaria), con el conocimiento y el manejo de las fuentes implicadas en la construcción de la historia.

¿Por qué desarrollar la comprensión histórica en el marco del posconflicto colombiano?

Desarrollar la comprensión de hechos y procesos históricos es hoy un reto para los docentes en la medida en que implica una tarea constante de planeación y creatividad en cuanto a la decisión sobre estrategias didácticas, además de una concepción de la enseñanza en clave de desempeños útiles para la vivencia de una ciudadanía democrática. Desde siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía, sin embargo estas relaciones no siempre han sido declaradas ni han sido directas. “Muchas veces han consistido no tanto en educar a las personas como ciudadanos y ciudadanas libres sino como súbditos y como sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria” (Pagés, 2007, p. 206). Con respecto a lo anterior, agrega Pagés, se hace cada vez más necesaria una enseñanza que aporte los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que los jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que se está haciendo y de lo que hará en un contexto cada vez más globalizado.

En el caso de Colombia, la reconstrucción social en el marco del posconflicto hace necesaria una formación histórica que permita a los estudiantes asumirse como ciudadanos responsables de su nación. Un abordaje histórico del conflicto armado colombiano favorecería nuevas reflexiones a partir de lecturas que trasciendan lo meramente observable hacia una comprensión profunda de la realidad social, con el fin de que estudiantes y docentes decidan cuál futuro y en qué tipo de sociedad desean vivir. Por esa razón es imprescindible evaluar la pertinencia de los desempeños que se desea desarrollar, los cuales deben trascender la memorización y la rutina, sin demeritar su importancia, y conducir al estudiante hacia otras acciones más complejas de interpretación, relación, evaluación, contrastación y análisis de datos guías para promover un ejercicio ético de la ciudadanía y la formación de la voluntad, y recrear en Colombia una cultura del reconocimiento, el respeto por la diferencia y el encuentro con el otro.

Diversas investigaciones, en efecto, han puesto su enfoque en este tipo de enseñanza, para lo cual han propuesto nuevas alternativas relacionadas con el desarrollo de procesos de pensamiento complejo. Tal es el caso del Proyecto de Enseñanza para la Comprensión, que bajo el liderazgo de Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone profundizó la naturaleza de la comprensión, además de plantear un nuevo enfoque que buscó promover una nueva *cultura de pensamiento* basada en la comprensión (Tishman, Perkins y Jay, 1994).

En este nuevo modelo, la comprensión es definida como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe (Perkins, 1999); o en términos de Blythe (2006), como la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, entre otras. Dicha propuesta supuso una nueva manera de concebir la enseñanza de la historia, motivando a los docentes para que continuamente tomen decisiones sobre las estrategias, los medios y los objetivos de la comprensión. A la luz de este en-

foque, se propone la lectura crítica como medio y estrategia didáctica para desarrollar la comprensión histórica en estudiantes de la educación básica y media.

Lectura crítica para la comprensión histórica

Desde la perspectiva de Santisteban (2010), un modelo de enseñanza para el desarrollo de la comprensión histórica debe incluir tres procesos: la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; la confrontación de textos con interpretaciones diferentes y opuestas, para llegar a la comprensión de hechos y procesos históricos. De lo anterior se infiere que, para lograr una comprensión ideal en historia, se precisa de un acercamiento o lectura crítica de las fuentes o textos utilizados.

La lectura crítica, según Cassany (2006), permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entrelíneas y detrás de las líneas. Las líneas se refieren a la comprensión del significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Entrelíneas alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironías, doble sentido. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor.

Por otra parte, entendiendo la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, así: en el nivel literal el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector; en el nivel inferencial se logra establecer relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, se agregan informaciones y experiencias anteriores, se relaciona lo leído con conocimientos previos y se formulan hipótesis además de nuevas ideas; por último, en el nivel crítico, ya el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.

A partir de lo anterior, pueden considerarse tres niveles de la comprensión histórica relacionados con las líneas, entrelíneas y detrás de las líneas, según Cassany (2006), y los niveles literal, inferencial y crítico, según Strang *et al.*, los cuales se agruparán por desempeños denominados básicos, complejos y superiores de la comprensión histórica.

Los desempeños básicos de comprensión histórica incluyen, retomando a los autores en mención y el modelo de enseñanza para la comprensión, la identificación, el reconocimiento y la descripción de aspectos históricos explícitos en los textos o fuentes consultados; los desempeños complejos se refieren a la inferencia, la comparación, la contrastación, la confrontación, la deducción y la relación a partir de los hallazgos en el primer nivel de comprensión; por último, los desempeños superiores de comprensión histórica involucran la reflexión, la interpretación, el análisis, la crítica, la argumentación y la proposición en tanto habilidades constitutivas de un tercer nivel de comprensión histórica.

Las fuentes históricas, en efecto, tienen una estructura informativa que va desde la simple descripción del contenido o de lo que se observa, hasta inferencias cada vez más complejas y, si es necesario, a la comparación con otras fuentes. “En las fuentes existen informaciones explícitas que el alumnado puede deducir con facilidad, e informaciones implícitas, o silencios, que requieren del análisis detenido del contexto” (Santisteban, 2010, p. 51).

Resulta importante considerar que para tratar documentos históricos y, más que eso, dar sentido a las acciones y evidencias históricas es necesario el uso de la imaginación histórica como instrumento de narración para el estudiante y de acercamiento a la comprensión. Según Levesque (2008), la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente, sino a una disposición que pretende dotar de sentido los acontecimientos históricos a través de la empatía y la contextualización. La tarea del enseñante de la historia debería relacionarse con un continuo estímulo de la imaginación contextualizada a través de la empatía histórica como base para desarrollar el pensamiento creativo y crítico de los estudiantes.

Por otra parte, para lograr que los estudiantes imaginen el *cómo era* con el fin de comprender las características de determinado contexto y sobre todo las motivaciones, la mentalidad y el pensamiento de determinadas épocas, es necesario que entre el sujeto y el objeto de estudio exista cierta empatía; por eso para una lectura significativa de documentos históricos es necesario desarrollar a la vez la comprensión empática, puesto que “la empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico” (Santisteban, 2010, p. 46).

La lectura crítica, en ese sentido, constituiría una alternativa valiosa para desarrollar no solo la empatía sino también la comprensión y la interpretación histórica desde el aula. Así, para favorecer una lectura crítica de las fuentes y documentos históricos en los estudiantes, se requiere de la orientación del docente de ciencias sociales e historia para lograr construir comprensiones cada vez más complejas del objeto de estudio. Desde esta perspectiva es posible entender el desarrollo de la comprensión histórica a través de ciertas etapas dirigidas en forma inductiva, partiendo de aquellos desempeños básicos hasta llegar a otros más complejos o superiores, así:

Primero es necesario orientar al estudiante para que inicie identificando la naturaleza, las características y técnicas para el tratamiento de la fuente a la que se pretende acercarse. En esta etapa el estudiante describiría lo que *comunican las líneas*, es decir, aspectos semánticos y significados literales de la fuente escrita o visual. Posteriormente, el docente debe guiar al estudiante para que descubra lo que hay *entre las líneas*, en el caso de documentos históricos: doble sentido, metáforas, ironías y presuposiciones. Además, se comienzan a desarrollar los desempeños complejos de comprensión, ya que requiere la inferencia, la deducción, la confrontación de textos, entre otras habilidades complejas. Por último y de manera transversal a las etapas anteriores, resulta esencial estimular el pensamiento crítico-creativo, el cual abarca desempeños como la imaginación histórica, la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas con respecto al pasado, el presente y el futuro. Esta etapa de la comprensión histórica aporta signi-

ficativamente a una educación democrática, ya que la consideración del pasado como una posibilidad que fue nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. Y en este pensar en el futuro se interrelacionan la creatividad histórica con la conciencia histórico-temporal (Santisteban, 2010, p. 49).

Conclusión

Resulta importante trascender la enseñanza narrativa de la historia hacia una enseñanza que permita la reinterpretación del pasado a partir del uso de fuentes y documentos pensados estratégicamente por el docente para que, a través de un acercamiento crítico, los estudiantes logren desarrollar su comprensión histórica y se posicionen conscientemente ante a su presente.

La lectura crítica puede orientarse como alternativa didáctica con significativas potencialidades para desarrollar la comprensión histórica en la medida en que permite al estudiante no solo conocer lo que comunican las fuentes históricas, sino profundizar e interpretar los mensajes ocultos, esto es, lo que hay detrás de las líneas: las características culturales del momento, la ideología, las emociones y los sentimientos. A su vez, la lectura crítica permite el diseño y la aplicación de múltiples estrategias de enseñanza, procedimientos y técnicas para evaluar desempeños de los estudiantes. Apostar por el desarrollo de la comprensión histórica en Colombia se constituye como un acto de responsabilidad democrática. Las nuevas generaciones, para forjar una identidad y el sentido de pertenencia nacional, dependen de la orientación de un adulto que les enseñe a vivir conscientemente su condición de ciudadanos capaces de comprender su pasado, valorar su presente y proyectar un nuevo futuro para el país. La enseñanza de las ciencias sociales, y en especial de la historia, advierte hoy la necesidad de repensar aspectos de la formación, como la verdad, el perdón, la reparación, la inclusión y el reconocimiento del otro, indispensables para la construcción de una sociedad justa y armónica.

Referencias

- Atehortúa, A. L. (2005). Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Pedagogía y Saberes*, 22, 83-92. Doi: 10.17227/01212494.22pys83.92.
- Blythe, T. (2006). *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.