

EL USO DEL PENSAMIENTO CONTRAFÁCTICO EN LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS HISTORIA EN MÉXICO

Luis Enrique Luna Ramírez
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

El presente trabajo se ocupa de analizar históricamente el interés que se ha mostrado por parte de diversas ramas de las ciencias sociales hacia el pensamiento contrafáctico. Explora el uso del mismo como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y cómo está siendo utilizado con gran empeño en diversos países, como Alemania, Noruega, Inglaterra, Estados Unidos y España. Finalmente. Se hace mención del análisis inicial para el uso del pensamiento contrafáctico en aulas mexicanas, para la aplicación con los alumnos de segundo grado de la Secundaria Técnica Número 20, Luis Enrique Erro, ubicada en la comunidad de La D Santa Bárbara, en el municipio de Pedro Escobedo, Querétaro.

Apoyándose en algunas experiencias que ya se han recorrido en este sentido, se plantea la puesta en marcha de una metodología para el desarrollo del recurso didáctico, con el propósito de continuar analizando el contexto donde se piensa aplicar y recibir así la retroalimentación para la parte teórica, que intenta contribuir al trasfondo básico de lo que se llevará a la praxis.

Justificación

A manera de introducción, se esboza una reflexión que intenta responder a las preguntas de qué, cómo y para qué enseñar historia en la actualidad. Si echamos un vistazo, el nivel educativo que en la actualidad se está viviendo en nuestro país (OCDE, 2012) y dejamos de lado los bajos niveles alcanzados, los cuales son producto de los exámenes estandarizados al que son sometidos los distintos niveles de educación (SEP, 2013), observamos el carácter mecanizado del conocimiento que se imparte en el ámbito escolar; es decir, se promueven intensamente las carreras técnicas y se desdeñan las humanidades, todo esto debido a que la educación se ha convertido en una parte esencial de la vida laboral de los mexicanos, lo que los obliga a terminar los

estudios para cuanto antes comenzar a ser productivos en el contexto capitalista, donde las humanidades no tienen gran cabida.

Lejos de cualquier beneficio académico, lo anteriormente mencionado reduce la capacidad cognitiva de los estudiantes, la minimiza, a tal grado de no reflexionar acerca de los problemas que se están presentando en su vida diaria, y sin más, se pasa por alto el carácter histórico que hay en todos y cada uno de estos problemas de carácter social, económico y político. La historia desempeña un papel muy importante en el entendimiento de estos problemas de la vida cotidiana. En vez de enseñar la historia cronológica de nombres y fechas, resulta más provechoso para el estudiante, y útil en su vida tanto académica como en la extramuros, enseñarle a pensar críticamente; es decir, desarrollar el pensamiento histórico y alcanzar la tan mencionada transversalidad de la educación.

Al hablar de pensamiento histórico hacemos referencia a la tarea de brindar, como docentes, todas las herramientas necesarias para que el alumno pueda, en esta era de la información, en primer instancia, discernir entre fuentes primarias y secundarias en la materia de historia propiamente dicha, y, con ello, aplicar estos conocimientos en todos los problemas de carácter social que se le presenten a lo largo de su vida. Posteriormente contextualizar cada una de esas fuentes: ¿quién las generó?, ¿por qué motivos? Para después contrastar esas fuentes: qué te dicen cada una de ellas, en qué coinciden y en qué difieren. De esta manera se puede generar una postura personal ante un conflicto determinado, visto en los temas en clase o que se les presente en la vida misma. Es un aprendizaje de la historia en el aula, útil en la vida.

Pero, ¿cómo se puede transmitir este conocimiento histórico? Y, más que eso, ¿cómo se puede enseñar esta forma de pensar a los estudiantes? Sin el afán de apegarse a un «manual del pensamiento historiador», es necesaria la práctica de estas técnicas en cada una de las clases impartidas. Es tarea de los docentes en grupo hacer frente a los retos de los que se hace mención: transformar una educación pasiva de la historia hacia una que enseñe en un modo práctico, activo y reflexivo acerca de su presente, que dote al estudiante de las herramientas necesarias para desarrollarse como individuo capaz de intervenir en la sociedad.

Como estudiante convencido de que la educación reflexiva puede generar cambios personales y sociales, me he visto en la necesidad de plantear un

recurso didáctico de carácter «universal». En este mundo de las tecnologías, de los grandes avances en las herramientas para difusión de la educación, me quedo con las sinceras palabras de Latapí Sarre: la búsqueda de un retorno a lo básico, el regresar a lo esencial, tomar todo lo bueno que podemos encontrar en la manera tradicional de enseñar la historia (Latapí, 2009), y conformar junto con las innovaciones contemporáneas un método integral.

Según el primer censo de educación básica y especial en México, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), donde se recauda información de los planteles, maestros y alumnos, que en conjunto forman parte del sistema educativo en México, existen aproximadamente 207, 868 planteles educativos; el 84 % es público, es decir, 179, 437 planteles, con cierta modificación de la información, ya que en Oaxaca, Chiapas y Michoacán no se pudo realizar el total del censo. Dentro de los planteles públicos, 48 % carecen de drenaje, 31 % no tienen agua directa, 11 % no cuenta con energía eléctrica y el casi 13 % no tiene baños (Alonso, 2014).

Dentro del sistema económico mundial que rige en la actualidad, pareciera que los únicos con oportunidad de sobresalir y continuar punteros en el desarrollo de la educación son los alumnos que cuentan con todas las herramientas necesarias e innovadoras, dejando rezagados a los estudiantes que carecen de tales recursos. Es por ello que veo necesario plantear un recurso didáctico capaz de ser implementado desde la escuela más recóndita hasta la más desarrollada de la capital.

Objetivo

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado que cursan la materia de Historia de México en la Secundaria Técnica Número 20 Luis Enrique Erro, ubicada en la comunidad de La D Santa Bárbara, municipio de Pedro Escobedo, Querétaro. Mediante cuadernillos contrafactuales que contienen una variedad de actividades relacionadas con los temas de mayor importancia dentro del programa vigente en el respectivo grado escolar, se analiza la información a la par del libro de texto. A manera de síntesis, en ellos el alumno analiza la información, la organiza, y ubica los momentos coyunturales que dieron origen a la historia presente; se reconoce a sí mismo como personaje en una sociedad en constante cambio y como agente generador de la historia.

Planteamiento del problema

Análisis del contexto; sondeo inicial

De manera un tanto informal, realizamos un cuestionario acerca del pensamiento contrafáctico y la historia contrafáctica, a fin de saber si la han utilizado y qué tal les ha parecido como recurso didáctico a la hora de impartir clases. Dicho cuestionario se aplicó a los cuatro docentes que han dado la materia de Historia en todos los grados.

Los resultados arrojan que la mayoría conoce el término, y lo retoman como «reinterpretaciones», o como las posibilidades ficticias de la historia, en contra del hecho de lo que sucedió realmente. De la misma manera, reconocen haber usado preguntas referentes a este tipo de pensamiento: ¿y si hubiera?, ¿y si...?, imaginen si... En todos los casos se ha practicado dicho pensamiento a manera únicamente de preguntas detonantes, es decir, introductorias al tema o a la clase. Señalan que han utilizado algunos ejercicios en donde se permite al estudiante imaginar o reflexionar acerca de ciertos suceso. Los resultados obtenidos en este sondeo inicial afirman que no es nada nuevo utilizar este tipo de preguntas. Maestros y alumnos están familiarizados con estos *flashazos* introductorios a la clase. También mencionan que lo usarían más seguido porque propicia la participación de los alumnos y, sin duda, porque permite que salga a relucir la imaginación disparatada de los estudiantes.

Si bien no es nada nuevo el uso de este tipo de reflexiones entre los docentes frente a grupo, lo cierto es que no se le da la importancia que sí está teniendo en distintas partes del mundo. La mayoría lo utiliza como una manera de iniciar la sesión del día. En lo que toca al plan de estudios, el día 19 de agosto del año 2011 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el acuerdo número 592, con el cual queda establecida la articulación vigente de la educación básica. Dentro del apartado «El enfoque didáctico» de este acuerdo, se encuentran todos los aprendizajes esperados en la materia: privilegiar un pensamiento crítico y reflexivo, y dejar a un lado la memorización; que los alumnos analicen su pasado para dar respuesta a su presente, comparar diversas fuentes para comprender la multicausalidad de la historia; en términos generales, pensar históricamente, mediante el uso de recursos didácticos como líneas del tiempo, mapas cronológicos, imágenes, fuentes escritas y orales, mapas

geográficos, museos, sitios históricos, TIC; sin que se mencione, en ninguno de los recursos antes enumerados, el uso del pensamiento contrafáctico en específico.

A simple vista se piensa que es un recurso didáctico bastante simple, que formula preguntas que todos nos hemos planteado alguna vez en la vida. Sin embargo, a la hora de investigar más acerca de tales reflexiones contrafácticas, se encuentra que forman parte de una tarea integradora; en ella convergen distintas ciencias sociales (Vera, 1999) (psicología, filosofía, pedagogía, historia). Igualmente, es un hecho que se cuenta con poca historiografía en habla hispana al respecto. Me refiero a historiografía que se haya realizado de manera seria y académica, otorgándole su debida importancia al pensamiento contrafáctico. Es una muestra más de que aún hay camino por recorrer en este sentido dentro de la didáctica de la enseñanza de la historia.

Análisis general de los recursos didácticos

En la historia de la educación reciente, es bien conocido el relegado lugar que ocupan las ciencias sociales en el currículum en cuanto al tiempo que se les destina y a la poca importancia que se les atribuye, en comparación con materias como matemáticas y español (Delgado, 2006). En el caso de México, como lo menciona Carretero (1997), desde hace muchas décadas los programas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales se fueron construyendo bajo concepciones muy poco provechosas para el desarrollo cognoscitivo. Se pensaba que si se comprendían bien estas descripciones hechas a base de datos duros, fechas y nombres, que se imparten a los estudiantes sin una opción a debate o reflexión, las personas llegarían a comportarse bien. El mismo autor menciona que en el desarrollo inicial de la historia y las ciencias sociales, éstas se concebían como disciplinas para cuyo aprendizaje no era necesario razonar ni pensar, sino solamente observar y recordar lo que alguien seleccionó y relacionó según su propia teoría e intereses.

Ya desde 1889, en las resoluciones del Primer Congreso de Instrucción Pública, se insistía en la importancia de la materia de Historia, así como sus fines: «despertar, por medio de reflexiones, la admiración de nuestros héroes [...] y un noble estímulo patriótico» (Zamora, 2006). Al compartir nuestra vida académica, pareciera que a cien años de distancia, algunos de nuestros maestros están anclados entre los objetivos decimonónicos de la historia, ya que, en la mayoría de los casos, no hay una transversalidad que se proyecte más allá de las horas en clase.

Existen muchos comentarios adversos acerca del poco interés en la historia por parte de los alumnos en los distintos grados de escolaridad; sin embargo, hay que distinguir entre el disgusto hacia la materia, propiamente dicha, o hacia el método «tradicional» de impartirla. Entre los historiadores sobran argumentos bien fundados sobre la importancia de la historia para las sociedades; no obstante, lo difícil es explicar al educando la importancia que tiene esta disciplina en su vida y en su entorno inmediato. Para ello, se ha echado mano de diversos medios materiales y recursos didácticos que, con mayor o menor injerencia en la educación, van desde despertar el interés hacia la asignatura y los temas que maneja, complementar o estimular fines pedagógicos, hasta cumplir con objetivos, aprendizajes esperados o competencias educativas, como es el caso de los recursos didácticos.

Este conjunto de herramientas se emplea en la educación desde hace bastantes años. En Estados Unidos, por ejemplo, en el año de 1834 comenzaron a utilizarse varios recursos didácticos para ejemplificar los modelos atómicos para el caso de la física; y para la química, otra más de las «ciencias duras», dos juegos de fichas de química (Jiménez y Viza, 2006). Estos recursos implicaban una manipulación manual y la comunicación visual con el objeto representado. El objetivo era claro: visualizar la formación de moléculas a partir de los elementos, lo cual ayudaría a los estudiantes a aprender química. Se podría profundizar en la historia general de los recursos didácticos; sin embargo, basta con inferir que, de igual forma que los recursos empleados para las ciencias duras, el mismo camino recorrieron los utilizados en las ciencias sociales. A muchas décadas de distancia se han sumado distintos mecanismos para el diseño de medios, materiales y recursos didácticos, como lo son hoy en día las tecnologías.

De la misma manera en que ocurre en las «ciencias duras», esta gama de herramientas, aunque con distintos grados de profundidad, tienen objetivos comunes en las ciencias sociales: despertar el interés, estudiar temas afines y desarrollar aprendizajes específicos. Para el caso de los medios didácticos, bastará con documentos audiovisuales, internet, libros, etcétera, para incentivar el interés por la materia. En el caso de los materiales didácticos, se emplean libros de texto, películas, antologías, guías de estudio, entre otros. Por último, para profundizar en objetivos pedagógicos específicos, se utilizan otros recursos didácticos: juegos de mesa, sociodramas, guías de museos, portafolios educativos, entre muchos más (Ramírez, 2007).

Hacer una propuesta con finalidades educativas para el conocimiento social requiere, en primer lugar, analizar tanto el mundo actual como los cambios sociales más significativos que están ocurriendo (Santiesteban, 2011). Es tarea de los docentes que dedican su tiempo frente a grupo, el contextualizar las distintas realidades de los entornos educativos y, con ello, procurar los recursos didácticos que más se adapten a dichos contextos. Como lo menciona el mismo Santiesteban, una de las dificultades a las que se enfrentan los docentes a la hora de impartir la materia de Historia es la apatía de los estudiantes; no obstante, es menester de los primeros construir la historia desde los acontecimientos más cercanos a su entorno inmediato, facilitando la identificación de los estudiantes con la historia. De la misma manera, al crear un recurso didáctico, se tiene que cuidar bien el contexto para el que se está realizando; puntualizar sus objetivos y partir de los conocimientos previos de los estudiantes, que, en la mayoría de las ocasiones, son problemas relacionados a su vida diaria.

Como producto final, todo recurso didáctico debe estar orientado a generar en el estudiante la tan mencionada conciencia histórica: dar un salto cognoscitivo en el desarrollo del estudiante y facilitar el acercamiento del estudiante a la historia.

El pensamiento contrafáctico como recurso didáctico

¿Qué se entiende por pensamiento contrafáctico?

La educación es un fenómeno social y cultural. «El hombre necesita aprender lo que no le es innato, lo que no se le ha dado por nacimiento y potenciar lo que se le ha dado por herencia genética. Por eso necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo. Ese es el proceso educativo» (León, 2007, p. 596). Al desenvolverse en dicho ámbito, cualquier problema que emerja durante el proceso educativo tendrá un grado de complejidad muy alto; es decir, no se pueden resolver problemas sociales y culturales únicamente atacándolos desde las ciencias sociales. La historia sola no puede resolver el problema de la educación en México. Filosofía, psicología, historia y pedagogía son unas de las ciencias sociales que se han interesado en la naturaleza del razonamiento contrafactual. Es por ello que para este trabajo se requiere la comunicación constante entre dichas disciplinas. Tomando en consideración cada uno de sus puntos de vista acerca del pensamiento

contrafactual, se alcanzará un grado multidisciplinar para poder lograr un recurso didáctico bien estructurado, con un equilibrio teórico e integral.

Punto de vista de la filosofía

El inicio del estudio del pensamiento contrafáctico se encuentra en la filosofía. Nos podríamos remontar hasta finales del siglo XVII, y decir que el primer filósofo que aborda el estudio de dicho pensamiento es Leibniz, en su estudio sobre la idea de las alternativas imaginarias, donde, asimismo, establece el principio de la «razón suficiente». Este principio establece que todo lo que existe o sucede tiene una razón para existir o suceder, y que, en caso contrario, no existiría ni sucedería (Vera, 1999); lo que vendría a ser la causalidad en la historia: A da origen a B, B sin A no puede existir. A su vez, A puede incluir A', A'' o A''', todas origen de B, si A' se modifica, B puede resultar B', una fórmula que explica la multicausalidad de los eventos.

Los condicionales contrafácticos han tenido un lugar importante dentro de los estudios de los filósofos y los lingüistas (Dudman, 1988; Ginsberg, 1976; Pollock, 1986; citados por Vera, 1999). De la filosofía de Leibniz a la filosofía moderna se ha llegado a conclusiones, como que las personas son capaces de considerar y hablar de otros mundos; afirmación cargada de controversia, sobre todo con los valores de verdad de las afirmaciones (Vera, 1999). La cuestión ronda en qué tan verdaderas pueden resultar las conclusiones partiendo de hipótesis contrafácticas. Lo que realmente ocupa a los filósofos es la deducción lógica, si se puede razonar de una manera realista; por lo tanto, no se ocupan del contenido semántico, del antecedente y el consecuente (Vera, 1999). Es decir, para la filosofía una afirmación contrafáctica, resultado de un seguimiento correcto de las secuencias lógicas, puede llegar a ser verdadera, en cuanto a la lógica, y ser a un mismo tiempo falsa en cuanto a la realidad. Realmente son planteamientos que dan inicio a un estudio que, tomando otros cauces en psicología e historia, resultan altamente provechosos para el ámbito de la enseñanza.

En lo referente al punto de vista filosófico, debemos analizar y retomar la calidad de los planteamientos, es decir, una hipótesis planteada con buenas premisas puede derivar en una conclusión real o de calidad para el uso del recurso didáctico. Los razonamientos que se buscan deben ser lógicos, nada fuera de la realidad; falsos, pero posibles; que desemboquen en resultados divergentes a lo real, pero con un alto grado de probabilidad.

Punto de vista desde la psicología

El interés por este tipo de razonamiento es de los más recientes en psicología. Entre los estudios que se han llevado a cabo en algunos de sus campos, reviste gran importancia, para la enseñanza de la historia, el realizado por Samuel Fillenbaum en 1974. Fillenbaum «Descubrió que la memoria para afirmaciones contrafácticas era un poco más precisa que para afirmaciones causales semánticas similares» (Vera, 1999, p. 24); es decir, que en el cerebro humano tienen lugar diversos acontecimientos que hacen más fácil recordar «mentiras» o «supuestos» que las cosas reales que sí acontecieron.

Un estudio psicológico más que abona al uso del pensamiento contrafactual como recurso didáctico en la enseñanza de la historia es el que tiene que ver con las emociones del sujeto, en nuestro caso, el estudiante.

Estos pensamientos están estrechamente vinculados a la experiencia emocional. El pensar sobre lo que podría haber sido intensifica las emociones, hace que los sucesos parezcan más conmovedores cuando las alternativas. Por lo general los razonamientos contrafácticos se centran en cómo el resultado podría ser prominentes haber sido mejor y por un efecto de contraste, crea una impresión más negativa (Roese, 1997, citado por Vera, 1999, p. 27).

Al parecer, la relación de los razonamientos contrafactuales con las emociones negativas de impotencia, arrepentimiento, etcétera, impacta con mayor contundencia si se contrastan con posibles resultados más prósperos. Dicho contraste «puede hacer que las personas se sientan más contentas o validadas, ya que al generar un razonamiento contrafáctico en el que las consecuencias son peores, el estado actual parece menos negativo» (Vera, 1999).

En la psicología existen diversos enfoques, uno de ellos habla sobre el pensamiento contrafáctico y su funcionalidad. Autores como Markman, Gavanski, Sherman, MacMullen, MacConnell, Roese y Olson (1995, citados en Vera, 1999) estudian cuáles son las consecuencias de dicho razonamiento en la vida de las personas. Todos convergen en la existencia de dos grandes funcionalidades: la preparativa y la emocional. De la función preparativa se dice lo siguiente:

Los pensamientos contrafácticos preparan para el futuro. A través de la manipulación de las alternativas de las acciones pasadas pueden analizar los errores del pasado y los aciertos, como resultado se obtienen unas conclusiones y recomendaciones que facilitan el éxito en el futuro (Vera, 1999, p. 29).

A la hora de extrapolar los estudios de la psicología al campo de la enseñanza de la historia, nos damos cuenta de que esta función del pensamiento contrafactual parafrasea uno de los objetivos de la misma historia: «estudiar el pasado, aprender de los errores cometidos y no repetirlos en el futuro». Así, pues, existe una relación directa en estos dos campos de estudio que necesariamente se tiene que tomar en cuenta.

Otro de los elementos importantes a la hora de conjuntar el pensamiento contrafáctico en el recurso didáctico es la relación de tal pensamiento y las sucesiones causales. Estas últimas forman parte de las principales nociones para dominar el tiempo histórico; las hay de forma lineal y simple, múltiple y compleja. En filosofía las podemos encontrar como las premisas que, en secuencia, dan origen a un resultado lógico. En todos los aspectos son modificables y forman parte de un conjunto.

Punto de vista desde la historia

Si de remontarnos a los primeros indicios del uso del pensamiento contrafáctico en la historia se tratara, Julián Pelegrín (2010) nos dice:

Los primeros testimonios conocidos de formulación de propuestas contrafácticas en el ámbito de la historia nos han llegado en los escritos de de los más importantes historiadores de la Antigüedad Griega, Heródoto (siglo V a. C.) y Tucídides (siglo V-IV a. C.), quienes coinciden en destacar el importante papel desempeñado por Atenas durante las Guerras Médicas planteando de manera explícita cómo, si sus ciudadanos se hubiesen rendido al gran Rey, los persas habrían conseguido derrotar a los griegos (p. 6).

Este sería un análisis muy superficial de la historia contrafáctica porque no estamos seguros de que los autores de estas historias estuvieran conscientes del uso didáctico que les atribuye Pelegrín. Sin embargo, se puede concluir que desde tiempos muy remotos, los denominados padres de la historia se preocuparon por utilizar contraejemplos ficticios con el fin de ejemplificar y resaltar el papel de su ciudad en la guerra.

Después de los ejemplos de Pelegrín que hemos citado, el mismo autor nos menciona la existencia de un vacío prolongado sobre estos testimonios. No será sino hasta el siglo XVI cuando se vuelven a encontrar ejemplos de estas reflexiones contrafácticas, «ya no sólo en obras históricas, sino de muy diverso género —desde ensayos filosóficos hasta relatos novelescos, pasando

por narraciones históricas y obras de teatro—» (Pelegrín, 2010, p. 7). A partir de ese momento, el derrotero de la historia contrafáctica adquiere una dirección más que nada apegada a la literatura; surgen varias novelas que desarrollan una hipótesis histórica falsa. Este fenómeno alejó del ámbito académico a la historia contrafactual, quedando relegada a la literatura y sufriendo un desprestigio en el celoso gremio de los historiadores. Pelegrín (2010) afirma que «durante esa década de 1930, los historiadores abandonaron dicha práctica y la historia alternativa quedó relegada a obras enmarcadas a menudo en el género de la ciencia ficción» (p. 15).

No será sino hasta 1964 cuando un historiador se dispone a hacer historia alternativa con un carácter estrictamente académico: Robert W. Fogel. Este autor planteó, a partir de una hipótesis irreal, pero muy probable, la posibilidad de una economía estadounidense sin ferrocarril para cuestionar el papel del ferrocarril en el desarrollo de dicho país (Pelegrín, 2010). Es de suponer la gran crítica que recibió dicha obra. A pesar de ello, se hizo acreedora del reconocimiento de autores como Jon Elster y Eric Hobsbawm

A manera de síntesis del papel de la historia contrafactual en el campo del gremio de los historiadores, podríamos inferir que hoy en día sigue siendo un tabú el desarrollo de investigaciones o narrativas poco probables o bien no demostrables, ya sea por la rigidez de la academia o por el mismo método histórico. Aunado a esto, realizando un somero análisis a los libros de texto para secundaria, confirmamos que tampoco es utilizada en los ejercicios para desarrollar en clase. En conclusión, no se hace historia contrafáctica desde la academia, ni se enseña historia utilizando dicho razonamiento.

El punto de vista pedagógico

En cuanto al campo pedagógico, es decir, el empleo que se le ha dado a la historia contrafáctica en la enseñanza de la historia, diversos son los ejemplos que encontramos en el análisis historiográfico que hace Pelegrín.

Entre los pioneros destaca, en primerísimo lugar, Wayne Dumas, quien en enero de 1969 publicó en la revista *Social Education* un breve artículo titulado «Reconstrucción especulativa de la historia, una nueva perspectiva a una idea vieja», en el que defendía la utilización de la historia alternativa en el aula, al considerar la reconstrucción especulativa una tónica didáctica que «desafía al estudiante en cada punto del espectro de desafíos con lo que se enfrentan el historiador y el usuario del conocimiento histórico» (Pelegrín, 2010, p. 23).

En 1977, el académico B. Lee Cooper hablaba acerca del razonamiento contrafáctico en la educación: «en su opinión, podrían ayudar a los docentes de historia a estimular a sus alumnos para pensar en un modo crítico y reflexivo acerca del pasado, el presente y el futuro» (Cooper, 1977, citado por Pelegrín, 2010, p. 24). Unos años más tarde, Stephen Kneeshaw se encargaría de llevar a cabo una serie de propuestas basadas en ejercicios con preguntas de orden contrafáctico: «¿Qué hubiera pasado si...?». Su método tiene como base la lectura del alumno sobre el tema a tratar, y posteriormente se estimula su participación activa. El autor de estos ejercicios encuentra que

En el proceso el alumno comienza a comprender mejor lo que ocurrió y lo que no ocurrió; y lo mas importante: comprende por qué y tal vez pueda aplicar esas lecciones al presente y al futuro. [...] según los resultados, 18 de 25 alumnos reconocieron el éxito de aplicar esta técnica, consideraron la técnica muy eficaz, interesante, inusual y estimulante (Kneeshaw, 1982, citado por Pelegrín, 2010, p. 25).

Ejemplos como el anterior encontramos a lo largo de este recorrido historiográfico que nos presenta Pelegrín. Desafortunadamente, los ejemplos los encontramos en países de Europa o en Estados Unidos. En el caso de México no menciona ninguno.

El razonamiento contrafactual, que sí está retomando importancia en el extranjero, es llevado a la praxis de distintas formas. A continuación, citamos unos ejemplos de cómo se está llevando a cabo este recurso didáctico:

Como actividad preparatoria y con el objetivo de introducir a los estudiantes en la noción de historia contrafactual, Gini-Newman recomienda partes de películas donde se muestre cómo el azar provoca consecuencias significativas en la vida de los protagonistas. A continuación, los alumnos deberían elegir un acontecimiento o una decisión en la vida de sus padres que podría haber alterado significativamente su propia existencia: así construirán mapas mentales paralelos para comparar el impacto de la decisión real y el escenario contrafáctico (Gini-Newman, 2004, citado por Pelegrín, 2010, p. 30).

En el caso anterior, podemos inferir la necesidad de involucrar, de manera introductoria, a los estudiantes con este tipo de razonamiento. Si bien es cierto que parte de este razonamiento es natural e innato, es necesaria la práctica para poder llegar a ejercerlo más eficazmente.

Cuando el razonamiento contrafactual puede ser aplicado en el aula, se debe considerar la necesidad de no confundir a los estudiantes entre la realidad

o la ficción; así que se hace obligatoria la referencia constante a los sucesos reales. Utilizados a la par, al ser contrastados, hacen más provechosa su utilización. Veamos un ejemplo:

Gary Raham recomienda como actividades para los estudiantes la redacción de un relato contrafáctico del tipo ¿qué hubiera pasado si...? Acerca de un acontecimiento histórico determinado; la elaboración de una línea temporal real referida al periodo histórico que están estudiando y otra ficcional basada en un cambio motivado por un suceso clave (Raham 2004, citado por Pelegrín, 2010, p. 33).

Finalmente, es esencial retomar los ejemplos y resultados obtenidos en estudios similares al que pretendemos llegar. En el 2010, Hans Gunnerdal y Kristoffer Hakansson se propusieron realizar un estudio acerca de la historia contrafáctica como método didáctico en aulas de secundaria, vista por los maestros que la implementan. Sus resultados demuestran que «la exigencia de conocimientos previos por parte del alumnado, la falta de tiempo en Educación Secundaria, y el riesgo a confundir la historia alternativa con la real» son unas de las problemáticas con que se enfrentan los docentes que la han empleado (Grunnerdal y Hakansson, 2010, citado por Pelegrín, 2010, p. 36).

Consideraciones finales

Propuesta metodológica de aplicación

A manera de síntesis, reorganizamos los posibles puntos a tomar en cuenta a la hora de realizar el recurso didáctico que nos ocupa. Desde la filosofía, la relación entre las causas y las consecuencias (premisas) debe de mantener el carácter lógico para que sean correctamente funcionales. Desde la psicología se puede afirmar, gracias a los estudios mencionados, que este tipo de razonamiento contrafáctico tiene gran injerencia a la hora de ser implementado, pues al ser causa de contraste, de relacionarse con las emociones y hasta por el hecho de ser ficticio y poder darle el curso que uno desea, el conocimiento puede quedar plasmado de manera más eficaz en la memoria del estudiante. Históricamente, el uso del pensamiento contrafactual ha sido un tanto desvirtuado por el positivismo y la necesidad de comprobar todas las afirmaciones redactadas en las obras académicas. Pocas son las obras que tienen el reconocimiento del gremio, ya que este razonamiento se ha llevado a cabo

más en la narrativa. Desde la pedagogía, por los ejemplos que hemos relatado antes, podemos considerar muchas cosas para obtener los resultados esperados en nuestros objetivos: la necesidad de situar bien a los estudiantes en dicho campo contrafáctico (de un inicio, desde en la realidad historia); «jugar con los posibles contrafactuales», pero siempre retornar a la verdad, confrontarla y reflexionar acerca de ella.

Como una primera aproximación a la realización de este recurso didáctico, consideramos necesario tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Un análisis más prolongado del contexto, de los alumnos y maestros, y su postura ante el pensamiento contrafáctico.
- Analizar detenidamente el libro de texto que manejan en el aula, en nuestro caso, *Historia de México II* de Rosario Rico Galindo, Cristina Yarza Chousal, Margarita Ávila Ramírez y Francisco Quijano Velasco (editorial Santillana), a fin de observar o descartar el uso del pensamiento contrafáctico en las actividades que se proponen.
- Con la información obtenida, plantear cuáles temas son los que presentan más confusión en los alumnos, y, en un primer momento, centrarnos en los más sobresalientes dentro del programa: Colonia, Independencia y Revolución. Recordemos la necesidad de tener conocimientos previos de los temas para poder reconsiderarlos de manera lógica.
- Plantear ejercicios de carácter personal a los estudiantes para que se vean familiarizados con el pensamiento contrafactual.
- Finalmente, proponer una serie de ejercicios didácticos, según la necesidad del contexto (líneas del tiempo, periódicos, obras de teatro, guiones, historias), en donde sea plausible el uso del razonamiento contrafáctico.
- Al final de cada sesión, será necesaria la réplica de resultados entre los mismos estudiantes. Propiciando este debate se ejercita la reflexión y la crítica por parte de los alumnos. Asimismo, puede ser utilizado este espacio, por parte del maestro, para aclarar las posibles dudas que hayan surgido en el ejercicio.

Como este es mi primer acercamiento al tema, lo dejo abierto a los comentarios y la retroalimentación de ustedes, pues considero que este recurso

requiere un más amplio desarrollo. También existe una clara necesidad de continuar con la recopilación de mayor información, así como de un análisis concienzudo del contexto. Nuestro proyecto didáctico apenas ha iniciado, de modo que la crítica y las recomendaciones que nos ayuden a cumplir sus objetivos serán bienvenidas.

Referencias

- Alonso, E. O. (1/abril/2014). INEGI: en planteles básicos, 25 millones de alumnos y dos millones de trabajadores. En *La Jornada*, p. 33.
- Carretero, M. (1997). La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En *Constructivismo y Educación*, pp. 111-129 . México: Editorial Progreso.
- Delgado, C. C. (2006). El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria, de los planes a la práctica. En *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, pp. 271-287. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Jiménez, G. y Viza, A. (2006). Una revisión histórica de los recursos didácticos audiovisuales e informáticos en la enseñanza de la química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(1), 1-14. Recuperado de http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART1_Vol5_N1.pdf
- Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo, pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educare*, 11(39), 595-604.
- OCDE. (2012). Programa para la evaluación internacional de alumnos (Pisa). Pisa: OCDE.
- Pelegrín, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Proyecto CLÍO*, 36. ISSN: 1139-6237. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/articulos/pelegrin.pdf>
- Ramírez, M. S. (2007). Recursos didácticos mediados por la tecnología: Desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje. En *Memorias del 4º Congreso Internacional de Educación*. Mexicali, México.

- Santiesteban, A. (2011). La finalidad de la enseñanza en las Ciencias Sociales. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, (pp. 63-84). España: Síntesis.
- SEP. (2013). Resultados históricos 2006-2013, Querétaro. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_historicos_por_entidad_federativa/
- Vera, S. (1999). *Razonamiento contrafáctico: la posición serial y el número de antecedentes en los pensamientos sobre lo que podría haber sido*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Zamora, M. (2006). La enseñanza de la historia en la escuela secundaria. En *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, (pp. 289-302). México: Academia Mexicana de la Historia.