

# El problema epistemológico de la causalidad histórica en la didáctica de la historia: el papel de las causas en las explicaciones de ocho docentes de Estudios Sociales

## The Epistemological Problem of Historical Causality in History Teaching: The role of Causes in the Explanations of Eight Social Studies Teachers

## O problema epistemológico da causalidade histórica no ensino de história: o papel das causas nas explicações de oito professores de Ciências Sociais

Arturo Meléndez Montero<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 02/02/2023 - Fecha de aceptación: 07/03/2023



**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo conocer cómo se manifiesta el problema epistemológico de la causalidad histórica en la didáctica de la historia, enfocándose especialmente en las explicaciones históricas desarrolladas por los docentes. Para ello, primero se presenta una discusión teórico-epistemológica al respecto de las causas y su

funcionamiento en la explicación histórica, reconociendo que el enfoque sistémico supone una superación de los reduccionismos relacionados con los tipos de explicación nomológica e intencionalista. En segundo orden, se expone un estudio empírico realizado mediante una encuesta cualitativa aplicada a ocho docentes de Estudios Sociales. Se concluye que la mayoría

1 Costarricense. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad Nacional (UNA), sede Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Estudiante de la Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional (UNA), sede Omar Dengo, Heredia, Costa Rica y del Bachillerato en Filosofía en la Universidad de Costa Rica (UCR), sede Rodrigo Facio, San José, Costa Rica. Docente del Ministerio de Educación Pública (MEP), San José, Costa Rica. Correo electrónico [arturo.melendez.montero@mep.go.cr](mailto:arturo.melendez.montero@mep.go.cr) ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3448-4774>

de estos educadores no comprenden el carácter complejo de la causalidad histórica, por lo que basan sus explicaciones en reduccionismos epistemológicos.

**Palabras claves:** causalidad; didáctica; epistemología, Estudios Sociales; historia.



**Abstract:** The objective of this article is to know how the epistemological problem of historical causality manifests itself in the teaching of history focusing especially on the historical explanations developed by teachers. For this, first a theoretical-epistemological discussion is presented regarding the causes and their functioning in the historical explanation recognizing that the systemic approach supposes an overcoming of the reductionisms related to the nomological and intentional types of explanation. Secondly, an empirical study carried out through a qualitative survey applied to eight Social Studies teachers is exposed. It is concluded that most of these educators do not understand the complex nature of historical causality which is why they base their explanations on epistemological reductionisms.

**Keywords:** causality; didactics; epistemology; history; Social Studies.



**Resumo:** O objetivo deste artigo é saber como o problema epistemológico da causalidade histórica se manifesta no ensino de história

focando especialmente nas explicações históricas desenvolvidas pelos professores. Para isso, primeiramente é apresentada uma discussão teórico-epistemológica a respeito das causas e seu funcionamento na explicação histórica reconhecendo que a abordagem sistêmica supõe uma superação dos reducionismos relacionados aos tipos de explicação nomológica e intencional. Em segundo lugar, é exposto um estudo empírico realizado por meio de uma pesquisa qualitativa aplicada a oito professores de Ciências Sociais. Conclui-se que a maioria desses educadores não compreende a natureza complexa da causalidade histórica, razão pela qual baseia suas explicações em reducionismos epistemológicos.

**Palavras-chave:** causalidade; didática; epistemologia; Estudos Sociais; história.

“...investigadores científicos y profesores no deben desconocer la importancia de, además de precisar las causas y condiciones que dan lugar a algunos fenómenos, también distinguir las funciones que desempeñan cada uno de los elementos en determinado sistema o proceso”

*Pablo Guadarrama, 2018*

## Introducción

El presente artículo aborda el problema epistemológico de la causalidad histórica con el objetivo de conocer cómo este se manifiesta en las explicaciones desarrolladas por los docentes de Estudios Sociales. Con este abordaje, se busca evidenciar cómo este problema conlleva implicaciones que deben ser discutidas dentro del campo de la didáctica de la historia.

Para alcanzar el objetivo planteado, resulta necesario partir de un concepto de *epistemología* que fundamente las reflexiones expuestas en este artículo. Para ello, se seleccionó la definición realizada por [Guadarrama \(2018\)](#), en donde se afirma que dicho concepto se refiere a: “(...) aquella disciplina eminentemente teórica que tiene como objeto analizar de forma integral el proceso del conocimiento humano desde el nivel empírico hasta el más abstracto –sus fuentes, condiciones, medios, métodos, posibilidades, límites, etc.” (p. 22). Además, se acepta la identificación entre epistemología y filosofía de la ciencia realizada por [Bunge \(2002\)](#), ya que la causalidad constituye un problema fundamental en la construcción y explicación del conocimiento científico.

En la enseñanza de la historia, la epistemología de la ciencia histórica constituye la base de su labor didáctica, ya que solo mediante esta es posible conocer *¿qué es, cómo se construye y para qué sirve* el conocimiento histórico? Por esto, resulta necesario que los docentes posean un saber sobre los principios epistemológicos de la historia, así como de su valor pedagógico ([Suárez, 2012](#); [Ibagón, 2021](#)). Por lo anterior, si se quiere conocer el papel de la causalidad en la didáctica de la historia, es necesario tener en cuenta las múltiples propuestas en torno a la causalidad histórica que se han desarrollado desde las diversas corrientes epistemológicas, pues tal y como apunta [Guadarrama \(2018\)](#), los profesores suelen basar su labor en las características de estas, ya sea de manera consciente o inconsciente.

Si bien es imposible presentar todas las propuestas en torno a la causalidad histórica, es importante fundamentar cómo estas han sido, tradicionalmente, abordadas desde dos tipos de explicación: la primera, desde la nomológica del positivismo, que busca comprender los hechos históricos mediante el uso de leyes generales, y la segunda, de manera

intencionalista, propuesta por las corrientes hermenéuticas de la comprensión, que se basa en la interpretación de las acciones e intenciones de los sujetos históricos. No obstante, se ha evidenciado cómo ambas llevan a caer en *reduccionismos epistemológicos*,<sup>2</sup> expresados principalmente en lo que [Castillo \(2019\)](#) ha denominado *la aporía entre el agente y la estructura*. Por último, se presenta una propuesta de explicación desarrollada desde el enfoque sistémico y la idea de multicausalidad compleja, como superación de las corrientes epistemológicas antes mencionadas y de sus tipos de explicación.

Como se mencionó, la causalidad en la didáctica de la historia se expresa, en general, por medio de las narrativas históricas que los docentes desarrollan en sus explicaciones ([Carretero, et al., 2002](#); [Montanero et al., 2008](#)). Por ello, se realizó un estudio empírico basado en una encuesta a ocho docentes de Estudios Sociales (Costa Rica), con el cual se buscó, en primer lugar, conocer sus concepciones epistemológicas en torno a la causalidad, y, en segundo orden, indagar en ¿cómo se pone de manifiesto la causalidad en las narrativas explicativas desarrolladas por estos educadores? Para esta última tarea, se les solicitó a los encuestados explicar las causas que originaron la guerra civil de 1948 en Costa Rica.

Asimismo, el presente estudio se considera exploratorio, puesto que el tema de la causalidad histórica ha sido poco investigado en el contexto de la enseñanza de los Estudios Sociales en Costa Rica; el único antecedente encontrado fue el trabajo final de licenciatura de [González \(2011\)](#), en el que se concluye cómo el aprendizaje tradicional en el que se basan los Estudios Sociales en el país no propicia la comprensión de la causalidad en los estudiantes. Además, en el trabajo se determinó que los docentes, de esa asignatura, suelen caer en interpretaciones personalistas y lineales de la historia, lo que, según el autor, genera que los estudiantes enfrenten complicaciones para comprender el papel de los factores estructurales que conllevan una mayor abstracción. Estos

---

2 Según [Guadarrama \(2018\)](#), los reduccionismos son simplificaciones de los fenómenos que se centran en un aspecto obviando o restando importancia a otros. Estos, si bien pueden ser propios de la naturaleza del entendimiento humano, los reduccionismos llevan a comprensiones y explicaciones distorsionadas de la realidad, limitando el saber y la construcción de este. Por ello, es necesario ir superando estos, al ritmo de los avances científicos y epistemológicos.

resultados apuntan a la necesidad de indagar y discutir el papel de la epistemología desde temáticas como la causalidad histórica en el ámbito de los Estudios Sociales.

## Marco teórico

### *El problema de la causalidad en la explicación histórica*

El concepto de *causalidad* se ha entendido en la ciencia moderna como la relación de necesidad de un agente con respecto al origen de otro; es decir, desde lo que Aristóteles denominó *causa eficiente*. Con el auge de la teoría newtoniana en el siglo XVII, la causalidad toma un carácter determinista al pensársele en términos nomológicos (siempre que sea A sucede B). Sin embargo, con la aparición de la crítica humeana y su rechazo a la causalidad entendida como disposición de la naturaleza, dicha idea de causa eficiente es puesta en duda (Chalmers, 2000). Este cuestionamiento va a ser especialmente retomado en las epistemologías de las ciencias sociales, producto de la complejidad que implica la multiplicidad de agentes que interactúan en el origen de los hechos sociales (Yolis, 2020).

Para la ciencia de la historia, el concepto de causalidad se hace mayormente problemático dada la imposibilidad de la experimentación directa con el objeto de estudio. A pesar de esto, el papel de las causas se considera imprescindible en la explicación histórica, por ejemplo, para el historiador británico Carr (1984): “El estudio de la historia es el estudio de las causas” (p. 117). En búsqueda de determinar las causas de un hecho histórico, los historiadores deben consultar fuentes que funjan como restos de este, realizando una reconstrucción mediante un proceso deductivo e interpretativo del pasado. Así, el científico de la historia plantea hipótesis al respecto de las causas e implicaciones del hecho en estudio; no obstante, este proceso metodológico depende siempre de una posición epistemológica que fundamente ¿qué entiende el historiador como causas y cómo concibe su funcionamiento?

Dentro de la tradición epistemológica de la historia el problema de la causalidad se ha traducido en la discusión en torno a la capacidad de agencia de los sujetos en la historia; surgiendo así dos posicionamientos que han llevado a lo que Castillo (2019) identifica como *la aporía*

entre el agente y la estructura.<sup>3</sup> Estas posturas se encuentran basadas, a su vez, en dos corrientes epistemológicas. La primera, el positivismo, donde se considera que la causalidad histórica se refiere, en exclusivo, a factores estructurales y que estos determinan el accionar de los sujetos, proponiendo un tipo de explicación en donde se busca replicar los métodos de las ciencias naturales, al aceptar los determinismos nomológicos (Carretero *et al.*, 2002; Castillo, 2019). El principal ejemplo de esta posición es el *modelo nomológico deductivo* de Hempel (1996), desde el que se piensa en las causas como premisas dentro de un núcleo explicativo o *explanan*, constituido por *condiciones iniciales* y *leyes generales* (naturales y sociales), que, mediante una operación lógica, darían paso al *explanandum* o explicación del hecho histórico. Un ejemplo de este modelo en la explicación histórica es el siguiente:

- C1: Una sociedad se encuentra en crisis económica.
- L1: Las necesidades económicas y la hambruna generan molestia popular.
- E: Siempre que sea C1 y dado que L1, se producen revoluciones sociales.

Así, con el ejemplo anterior es posible, según Hempel (1996), explicar hechos históricos tales como la Revolución francesa y la Revolución rusa, siendo la tarea del historiador expresar esta operación lógica y “rellenarla” con la descripción de las especificidades de cada hecho. Además, el autor considera que este modelo permitiría realizar predicciones científicas en historia, esto es, anticipar el futuro:

La explicación histórica, además, aspira que el hecho en cuestión no fue “por azar”, sino que podría esperarse en vista de ciertos antecedentes o condiciones simultáneas. La expectativa aludida no es una profecía o

---

3 Se entiende por *aporía* un problema irresoluble. En ese sentido, Castillo (2019) identifica que las corrientes historiográficas se han enfocado en explicar los hechos ya sea únicamente desde los factores estructurales, es decir, de nivel macrosocial o desde la agencia de los sujetos (microhistoria). Manifestando así una *aporía*, al no poderse conciliar dentro de la explicación histórica: el papel coercitivo de las estructuras sociales y la libertad de acción de los sujetos.

una adivinación, sino la anticipación científica racional fundada en la presunción de leyes. (Hempel, 1996, p. 238)

El segundo posicionamiento corresponde a las corrientes hermenéuticas de la comprensión, sobre las que se funda el concepto de *ciencias del espíritu* (*Geisteswissenschaften*) utilizado por Dilthey para distinguir a las ciencias sociales y humanidades de las ciencias naturales y sus métodos.<sup>4</sup> Desde esta, se piensa que la explicación de un hecho social debe basarse en la interpretación de las acciones e intenciones de los sujetos implicados (individualismo metodológico). Este modelo explicativo denominado teleológico o intencionalista, buscaría sustituir a la explicación entendida como estrictamente causal. En esta línea, el modelo realizado por von Wright (1979), denominado *Cuasi-causalidad*, constituye, según Carretero *et al.* (2002), uno de los marcos teóricos más complejos y elaborados para la explicación de la historia.

En dicho modelo *cuasi-causal* se destaca el carácter *contribuyente* de las causas históricas (A contribuye al origen de B), entendidas como las acciones de los sujetos en relación con sus intenciones; dicha relación se enmarca en un *esquema de inferencia práctica* realizado en retrospectiva del hecho en estudio.<sup>5</sup> Como ejemplo de su propuesta, von Wright (1979) señala que es un error explicar la Primera Guerra Mundial como consecuencia del asesinato del archiduque de Austria en Sarajevo, ya que el origen de la guerra es producto, también, de otras causas y motivaciones intermedias que afectaron el contexto europeo previo a su desarrollo, dentro de las que apunta: el ultimátum austriaco, motivado por las intenciones de los Habsburgo de ampliar la influencia de Austria en los Balcanes y la movilización del ejército ruso. Así, para este autor,

- 4 El autor, que figura como el máximo exponente de una hermenéutica moderna (Siglo XX a la actualidad), es Hans-Georg Gadamer, quien apunta que “Los métodos de la ciencia natural no captan todo lo que vale la pena saber, ni si quiera lo que más vale la pena: los últimos fines, que debe orientar todo dominio de los recursos de la naturaleza y del hombre” (Gadamer, 1998, p. 43). Con base en esta idea, las corrientes de la hermenéutica en la historia consideran que *la narración histórica* supone una superación de la explicación causal, en la medida en la que su carácter literario permite expresar también las finalidades de quienes las realizan.
- 5 Un esquema de inferencia práctica está compuesto por las acciones a realizar en relación con un determinado fin. En este sentido, von Wright (1979) considera que la explicación histórica parte del hecho, para determinar las causas e intencionalidades que le dieron origen.

la explicación histórica se lograría mediante la concatenación de causas e intencionalidades, siendo la tarea del historiador interpretar y reinterpretar la correlación entre estas y el hecho en estudio.<sup>6</sup>

Si bien, la explicación intencionalista supone una superación epistemológica en relación con los modelos nomológicos del positivismo, al reconocer el accionar de los sujetos históricos, y, en especial, el papel de la interpretación del historiador, es necesario señalar también la pertinencia de la crítica realizada por [Carretero et al. \(2002\)](#) al modelo de [von Wright \(1979\)](#); en la que se señala primero su ambigüedad al rechazar las causas entendidas como conexiones nómicas y, a su vez, hacer uso de estas con respecto a la inferencia práctica:

(...) von Wright señala de manera contradictoria con sus principios teóricos básicos, que las explicaciones cuasi-causales tienen un lugar predominante y son características de las Ciencias Sociales y las ciencias de la conducta. Y que tales explicaciones implican una interrelación entre conexiones nómicas y patrones de inferencia práctica (von Wright, 1976). Así, las explicaciones “cuasi-causales” se sitúan en una posición intermedia entre las explicaciones causales, por una parte, y las teleológicas, por la otra. Así pues, este tipo de explicaciones históricas y sociales no parecen ajustarse realmente al modelo teleológico formulado a lo largo de su obra. ([Carretero et al., 2002, p. 64](#))

Anudado a lo anterior, la crítica de los autores apunta también que, partir del individualismo metodológico para explicar hechos históricos resulta un reduccionismo, según [Carretero et al. \(2002\)](#), en la explicación histórica “(...) el problema radica en poder llegar a establecer un conjunto de relaciones generales entre las acciones humanas y la totalidad macro-social que trasciende la vida de los individuos” (p. 69). Sumada a esta crítica, resulta valiosa la advertencia realizada por [Guadarrama \(2018\)](#), en torno al carácter internalista de las corrientes hermenéuticas, en donde se menciona que, puede generar incoherencias

---

6 “Lo que se suponía destinado a representar un movimiento de reforma religiosa puede, mediante un examen más profundo de sus causas, llegar a revelarse “esencialmente” una lucha de clase en favor de la reforma agraria. Con esta reinterpretación de los hechos la explicación adquiere nuevos vuelos” ([von Wright, 1979, p. 159](#)).

entre la realidad fáctica de los hechos en estudio y la interpretación realizada de estos<sup>7</sup>.

### ***La explicación sistémica como superación del problema de la causalidad histórica***

Como superación a la dicotomía planteada entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, surge el enfoque sistémico, desde el que se busca integrar tanto aspectos internos como externos en la explicación. En este, se entiende que las sociedades humanas son grandes sistemas (*suprasistemas*) compuestos por subsistemas (políticos, económicos, biológicos y culturales) que interactúan entre sí y con otros sistemas externos. Una conceptualización de sociedad realizada desde una perspectiva sistémica es la propuesta por [Giddens \(2011\)](#), quien afirma que:

Todas las sociedades son sistemas sociales pero todas, al mismo tiempo, están constituidas por la intersección de múltiples sistemas sociales. Estos sistemas múltiples pueden ser enteramente «internos» a las sociedades, o hacer intersección entre el «adentro» y el «afuera» para formar una diversidad de modos posibles de conexión entre totalidades societarias y sistemas intersocietarios. (p. 195)

La ciencia histórica, entendida desde un enfoque sistémico, comprende que los hechos históricos se desarrollan dentro de sistemas sociales, por lo que no pueden ser reducidos a un solo aspecto, sino que deben ser entendidos como complejos, a saber, compuestos de múltiples elementos que interactúan entre sí de diversas formas. Esto hace que el origen de todo hecho social sea estrictamente multicausal y las causas por sí solas sean necesarias, pero nunca suficientes para su explicación (son contribuyentes). Anudado a lo anterior, la explicación entendida desde el sistemismo supone develar mecanismos causales, permitiendo

7 [Hobsbawm \(1998\)](#), identifica estas incoherencias dentro de lo que denomina las “modas posmodernas”, cuando señala que: “(...) en ellas subyace la idea de que todos los «hechos» a los que presupone una existencia objetiva, no son sino meras creaciones mentales: en resumen, que no hay diferencia clara entre la realidad y la ficción (...) [frente a ello apunta que] El historiador no puede inventar los hechos que estudia. O Elvis Presley está muerto o no lo está. Hay una forma de responder a dicha pregunta de un modo inequívoco, y es tomando como punto de partida las pruebas existentes (...)” (p. 18).

dar cuenta acerca de cómo se interrelacionan los eventos entendidos como causas (Bunge, 1999b), distinguiéndose, por tanto, de lo que Elster (2010) denomina, *enunciados verdaderos causales*, que refieren a la lista de eventos originarios al hecho; no obstante, al ser presentados de forma desconectada, se imposibilita la comprensión del funcionamiento del sistema en el que se enmarca el hecho en estudio.

Una explicación sistémica de la historia implicaría considerar según Bunge (1999a), causas de tipo “naturales”, relacionadas con el medio ambiente y con ciertos comportamientos sociales que actúan como regularidades o patrones dentro de un sistema determinado<sup>8</sup>, así como las referentes, tanto a movimientos de masas como a acciones particulares de algunos individuos, estas últimas siempre a la luz del contexto social en el que se desarrollan. En ese sentido, resulta importante señalar cómo desde el enfoque sistémico se rechaza el *individualismo metodológico*, pues se piensa que las sociedades en cuanto sistemas poseen propiedades (emergentes) que no son posibles de encontrar en los individuos, por lo que su reducción a estos significa caer en un error epistemológico:

Desde el punto de vista sistémico no se trata, pues, de intentar la imposible *reducción* de sistemas a agregados de individuos, ni la reducción inversa, de las creencias, actitudes y acciones individuales a propiedades o procesos sistémicos. Más bien, se trata de *distinguir y relacionar* los niveles micro-sociales y macro-social (...) Más aún, se trata de mostrar cómo los individuos se combinan (en particular compiten y cooperan) entre sí y cómo, a su vez, el comportamiento individual está

8 Bunge (1999a), menciona que la historia no difiere de las ciencias naturales en cuanto a la necesidad de realizar generalizaciones, en ese sentido, señala que: “Hay, entonces, regularidades históricas: las trayectorias históricas no son como una caminata al azar. Si lo fueran, el futuro no dependería del pasado y el presente no podría ser un indicio de éste. Las regularidades históricas tienen dos fuentes. Una es que todas las personas son similares, tienen las mismas necesidades básicas y están dispuestas a hacer algo para satisfacerlas. (...) Otra fuente de la regularidad es que los seres humanos son innatamente sociables, por lo que se reúnen en diversos tipos de sistemas sociales. Y éstos, cualquiera sea su tipo, desempeñan funciones peculiares y, por lo tanto, “vienen” con sus propias pautas (...)” (p. 305). En esta línea, el filósofo menciona que los historiadores hacen uso de estas regularidades o patrones en sus explicaciones, tomándolas de generalizaciones –o leyes– realizadas desde la misma ciencia histórica o bien, desde otras ciencias, tanto sociales como naturales.

influido (inhibido o estimulado) por el entorno del individuo. (Bunge, 1995, p. 32)

Las estructuras sociales desde esta perspectiva son entendidas como propiedades de los sistemas, en ese sentido, Giddens (2011) en su *teoría de la estructuración*, se refiere a la *dualidad de la estructura* para evidenciar tanto el carácter interno como externo de estas. El autor considera que los sujetos en su capacidad de agentes constituyen las estructuras sociales mediante sus acciones y discursos, dichas estructuras estarían compuestas de los recursos, las normas y leyes desde donde los agentes interactúan, de manera que estas no ejercen un dominio unilateral sobre los individuos como señalaba Braudel (1970), sino que posibilitan y constriñen la capacidad de agencia de estos, en una relación de interdependencia.<sup>9</sup>

Las causas se relacionan con las intencionalidades en el punto en que justifican las razones que dan paso a las acciones de los agentes. Bunge (1999b) menciona al respecto: “Las causas y las razones se unen tanto en pensamiento como en acción (...) la razón es impotente sin la causalidad, tal como es probable que la acción sea ineficaz sin la razón” (p. 59). Por su parte, Giddens (2011) se refiere a la relación entre *razón* y *acción* mediante el concepto de *reflexividad*, mencionando que “Los agentes saben sobre las razones de su hacer (su entendimiento como agente) es vehiculado en buena parte por una conciencia práctica” (p. 24)<sup>10</sup>. En línea con lo anterior, Elster (2010) afirma que, la interpretación es un modo de explicación que contempla las intencionalidades de los sujetos entendidas como razones. Así, la explicación sistémica de la historia abarca tanto las causas como la interpretación de las

9 Con base en esta idea, Giddens (2011) rechaza, para el estudio sociológico, la importancia de la distinción entre los niveles macro y micro. Sin embargo, en la disciplina histórica dicha distinción resulta indispensable para comprender cómo se interrelacionan los hechos según las diferentes escalas en las que funcionan los sistemas sociales, para ello Bunge (1995) se refiere a las escalas: microsocial, macrosocial y megasocial, esta última hace referencia específicamente al sistema mundo de Wallerstein.

10 Giddens (2011) afirma que “El registro reflexivo de una acción supone una racionalización, entendida aquí más como un proceso que como un estado, y como parte intrínseca de la competencia de unos agentes. Una ontología de un espacio-tiempo constitutivo de prácticas sociales es esencial para la idea de estructuración, que *parte* de una temporalidad y, por lo tanto, en cierto sentido, de una «historia».” (p. 41).

intencionalidades de los personajes históricos, dando cuenta de las razones de sus acciones en relación con el contexto sociohistórico y espacial en el que se desarrollan.

Antes de concluir con este apartado, es necesario aclarar que ninguna propuesta epistemológica puede ser considerada como perfecta o acabada, pues, como apunta Kuhn (1971), estas siempre llegan a presentar anomalías frente a nuevos fenómenos. Sin embargo, se demostró que la propuesta de explicación sistémica integra tanto los factores estructurales como el análisis e interpretación de las intencionalidades de los agentes; esto sin caer en los reduccionismos epistemológicos que llevan a la aporía entre el agente y la estructura. Con el abordaje expuesto se buscó evidenciar la importancia de conocer las propuestas epistemológicas en torno a la explicación de las causas en la historia, pues como apunta Guadarrama (2018), solo así es posible evitar un traspié epistemológico que afecte los resultados de la labor investigativa o pedagógica.

### ***El papel de la causalidad en la didáctica de la historia***

Como se mencionó al inicio del presente escrito, la epistemología juega un papel fundamental en los planteamientos de la didáctica de la historia, siendo el tema de la causalidad un indicador de dicho papel (Suárez, 2012). La causalidad, se manifiesta en el aula, principalmente mediante narrativas explicativas realizadas por los docentes, en las que, según Lucero y Montanero (2006), es posible identificar tendencias estructuralistas, intencionalistas o complejas, dando razón a Guadarrama (2018) cuando menciona que los profesores siempre basan su labor en características de alguna corriente epistemológica.

Según Topolski (2004), las explicaciones históricas realizadas por los docentes se establecen en tres niveles narrativos: a) *El nivel informativo*, basado en expresiones de tipo exclamativas que buscan dar ordenamiento lógico a la narrativa. En este primer nivel se pueden ubicar las relaciones causales, manifestadas, generalmente, mediante el uso de verbos y palabras tales como: “producir”, “generar”, “por tanto”, “entonces”, “también”, “además”, etcétera; que fungan como conectores entre las causas enunciadas. b) *El nivel retórico*, que hace referencia a la transmisión de las creencias con respecto al hecho histórico, donde

se articulan expresiones basadas en formulaciones de enunciados imperativos o interrogativos del docente hacia los estudiantes y c) *El nivel teórico*, que otorga forma y orienta a los niveles anteriores, corresponde a los paradigmas, teorías e ideologías sobre los que el docente interpreta la historia y la realidad.

Asimismo, [Topolski \(2004\)](#) reconoce que existen tensiones epistemológicas en las narrativas históricas realizadas por los docentes, señalando, de manera especial, la tensión que se genera entre la ideología y una ética científica con pretensiones de neutralidad. Esta parte de un supuesto antagonismo entre ciencias e ideología, frente al que [Bunge \(2002\)](#) señala que:

No es que el contacto con las humanidades y con la ideología sea pernicioso en sí. Tales contactos son inevitables y pueden ser beneficiosos. Lo que es pernicioso para las ciencias sociales, y para cualesquiera otras, es someterse al control unilateral de ideas incorrectas, sean filosóficas, sean ideológicas. (p. 145)

En los contactos entre la didáctica de la historia y la ideología, la causalidad juega un papel fundamental, como una herramienta al servicio, ya sea de los intereses ideológicos del docente o de la ideología hegemónica presente en los *currículums oficiales*.<sup>11</sup> En relación con esto último, [Yolis \(2020\)](#) identifica que las narrativas desarrolladas desde una *enseñanza de la historia romántica* (predominante en los *currículums oficiales*) se encuentran basadas en mecanismos de causalidad eficiente que reducen las causas a las acciones e intenciones de algunos individuos o grupos relacionados con la idea de nación, presentados como únicos agentes causales en la explicación de los “grandes hechos históricos”. De esta manera, el nivel informativo se ve orientado por un nivel teórico de corte nacionalista, que, según este mismo autor, se oculta bajo la apariencia de una historia fáctica, creando una ilusión de neutralidad ideológica:

---

11 Se parte de la idea freireana de que todo acto pedagógico implica siempre un posicionamiento ideológico, el que puede ser contrario o no a la ideología hegemónica, “La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquier de estas hipótesis: la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación” ([Freire, 2008, p. 94](#)).

La narración histórica fáctica es, así, una herramienta epistemológica muy potente, ya que permite establecer nexos de causalidad entre hechos o procesos del pasado, dando de este modo una ilusión de explicación al devenir sin la necesidad de proponer explícitamente su criterio de producción de conocimiento. Es a través de esta mecánica que la formación de la nación, la idealización de los nacionales y la unión entre nacionalidad y territorio se introduce en la enseñanza de la Historia de manera silenciosa y solapada. (Yolis, 2020, p. 128)

Esta noción de historia fáctica, al ser llevada a las aulas, genera en los estudiantes la idea de un pasado único que solo puede ser memorizado y reproducido, imposibilitando la problematización y reflexión del presente, el que, por defecto, también aparece como único e invariable.

Frente a estas narrativas de la historia romántica, se antepone lo que Carretero *et al.* (2013) denominan *enseñanza de la historia ilustrada*, la cual parte del conocimiento teórico y metodológico de la investigación historiográfica y tiene como finalidad la formación del *pensamiento histórico*, entendido como: “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular” (Plá, 2005, p. 16). Desde esta perspectiva, la Historia, como asignatura en la enseñanza básica, buscaría posibilitar en los estudiantes lo que Lee, citado en Ibagón (2021) denomina una *reorientación cognitiva*, es decir, la capacidad de poner en cuestión aquellas explicaciones dadas como únicas y verdaderas.

Si bien, la causalidad ha sido un problema poco abordado en la didáctica de la historia, esta ha sido entendida, generalmente, como un elemento constitutivo de las habilidades que conforman el pensamiento histórico (Santisteban, 2010). En esta línea, Pagès (2009), señala que el pensamiento histórico se encuentra constituido por dos tipos de contenidos que deben ser enseñados en las clases de Historia: primero, el contenido sustantivo, compuesto por los hechos, personajes y datos relevantes de la historia; y segundo, el contenido procedimental, referente a las habilidades relacionadas con el método histórico, de las que menciona: “El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar

información, comprender los mecanismos del cambio y la *complejidad de la causalidad histórica* [el destacado es propio] (...)” (p. 10).

Por su parte, [Seixas \(2015\)](#) reconoce el papel de la causalidad en la formación del pensamiento histórico, pues menciona, este permite el entendimiento del *cambio* y la *continuidad* en la historia, lo que posibilita en los estudiantes *una toma de perspectiva histórica*, a saber, la comprensión de las acciones y posibilidades de los personajes históricos en relación con las condiciones del contexto en el que se desarrollaron; recalcando así, la importancia de la explicación sistémica:

The conundrum of causation arises from the question of human freedom and agency. Change over time is shaped by a complex interplay of humans acting within and against the larger social organizations in which they find themselves. Humans make history, as Marx famously wrote, but they make it under circumstances not chosen by themselves. Explaining “causes” thus must include both the structures and conditions which were inherited from the past, and the freedom and choice which were at least apparently available in any particular historical moment. ([Seixas, 2015, p. 601](#))

Por tanto, la explicación de las causas en la enseñanza de la historia debe realizarse desde un enfoque sistémico, ya que, si solo se abordan las intencionalidades, “(...) el alumnado puede pensar que las causas de los problemas sociales o las desigualdades son producidas exclusivamente por actitudes individuales o, por ejemplo, puede desconocer la importancia de las acciones colectivas para el cambio social” ([Santisteban, 2010, p. 45](#)). Mientras que si, por el contrario, se realizan explicaciones enfocadas únicamente en los factores estructurales, los estudiantes pueden interpretar que la historia es una jaula de hierro que anula cualquier intento de acción para la transformación social ([Seixas, 2015](#)).

En este sentido, la causalidad histórica comprendida desde un enfoque sistémico y bajo los fines de una enseñanza de la historia ilustrada, posibilita que los estudiantes se apropien del conocimiento histórico, entendiendo este como producto de un proceso metódico de construcción, por lo que es susceptible a cuestionamientos ([Ibagón, 2021](#)). Además, el

abordaje tanto de los factores estructurales como de las intencionalidades, dentro de la explicación, permite que los estudiantes realicen juicios críticos con respecto a las acciones realizadas por los personajes históricos, propiciando la reflexión sobre la propia capacidad de agencia frente a las condiciones del presente. De este modo, la comprensión de la causalidad resulta necesaria para el desarrollo de la *conciencia histórica*, entendida como la capacidad de relacionar los hechos del pasado con los del presente e interpretarlos a la luz de la construcción del futuro (Santisteban y Castellví, 2021).

### Marco metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo. Asimismo, su confiabilidad no se basa en la representatividad cuantitativa ni en la uniformidad de datos, sino que son los aspectos particulares de cada caso los que resultan de interés, tal y como afirma Álvarez-Gayou (2003). Por tanto, desde este paradigma no se busca una mirada superficial del fenómeno en estudio, ni una homogenización de los resultados, por el contrario, se trata de una mirada sistémica que permite profundizar en la especificidad de cada caso en estudio.

Se presenta un estudio de caso basado en una encuesta (se entiende acá encuesta cualitativa y cuestionario como sinónimos) aplicada a ocho docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica (Costa Rica), seleccionados aleatoriamente bajo el único criterio de que estos hayan ejercido o se encontraran ejerciendo la labor docente en dichas asignaturas. Con esta investigación no se buscó más que evidenciar cómo algunos docentes comprenden y expresan la causalidad histórica en su quehacer.

El instrumento se aplicó en el año 2021, por medio de *Google Forms*, como parte de una investigación sobre la misma temática, enmarcada dentro del curso de Filosofía de la Ciencia, impartido en la Universidad de Costa Rica. La encuesta se encuentra dividida en tres secciones; la primera, sobre los datos de los encuestados; la segunda, respecto al carácter epistemológico de la causalidad y; la tercera, con respecto a la aplicación de la causalidad en la didáctica de la historia. Sin embargo, ya que el presente artículo se basa en el problema epistemológico de la causalidad abordado específicamente desde las explicaciones

históricas desarrolladas por los docentes, se seleccionaron las respuestas a los siguientes ítems de la segunda sección: 1) ¿Qué entiende por causalidad? 2) ¿Consideraría válido, en historia, un enunciado como el siguiente: “Todas las veces que una sociedad entra en crisis económica se desarrollan movimientos y revoluciones sociales producto del descontento de las clases subalternas”?, 3) ¿Cuál considera es el papel de la causalidad en la explicación histórica? Con dichas respuestas se busca develar la comprensión epistemológica de la causalidad histórica que poseen los docentes encuestados. Como parte de los ítems de la tercera sección, se les solicitó a los encuestados realizar una explicación de las causas que dieron paso a la guerra civil de 1948 en Costa Rica, esto con el fin de evidenciar cómo se expresa la causalidad en las narrativas explicativas desarrolladas por los educadores.

Para el tratamiento de la información obtenida en las encuestas, se aplicó un análisis de contenido, desde una visión cualitativa, el cual se centra en analizar la comunicación de los sujetos, con el fin de develar características particulares de estos últimos. Lo anterior se corrobora con la línea de pensamiento de Álvarez-Gayou (2003), pues afirma que: “(...) el análisis de contenido es uno de los procedimientos que más se acerca a los postulados cualitativos desde sus propósitos; busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos” (p. 163). Tal y como recomienda este mismo autor, dicho análisis se realizó a partir de una codificación abierta y axial, en la que se elaboraron las siguientes categorías; 1) *Comprensión epistemológica de la causalidad histórica*, de la que surgen las subcategorías de *concepción de causalidad*, *El papel de la causalidad en la explicación histórica* y la subcategoría emergente de *Confusiones y reduccionismos epistemológicos* y; 2) *La causalidad en las narrativas explicativas de la didáctica de la historia*, de esta última se desprenden las subcategorías de *relaciones causales* y *objeto de la explicación*.

**Tabla 1***Matriz de categorías y subcategorías según los ítems seleccionados*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Ítems</b>
<b>Comprensión epistemológica de la causalidad histórica</b>	Concepción de causalidad	1) ¿Qué entiende por causalidad?
	El papel de la causalidad en la explicación histórica	2) ¿Consideraría válido, en historia, un enunciado como el siguiente: “Todas las veces que una sociedad entra en crisis económica se desarrollan movimientos y revoluciones sociales producto del descontento de las clases subalternas”?
	Confusiones, y reduccionismos epistemológicos	3) ¿Cuál considera es el papel de la causalidad en la explicación histórica?
<b>2. La causalidad en las narrativas explicativas de la didáctica de la historia</b>	2.1 Relaciones causales	4) Desarrolle brevemente una explicación histórica de las causas del hecho conocido como “La guerra civil de 1948 en Costa Rica”.
	2.2 Objeto de la explicación	

Fuente: elaboración propia.

## **Discusión de resultados**

### ***La comprensión de la causalidad histórica en ocho docentes de Estudios Sociales***

En este apartado se exponen los resultados obtenidos del análisis desarrollado a partir de la primera categoría, en esta se busca develar qué comprenden los docentes encuestados como causalidad histórica. Para ello, se expone cómo estos conceptualizan la idea de *causalidad* y cómo conciben su papel en la explicación histórica. No obstante, se busca evidenciar acá, si existe claridad sobre el funcionamiento complejo de la causalidad histórica o, por el contrario, se presentan *confusiones y reduccionismos epistemológicos*.

A partir de los datos arrojados por la encuesta realizada, es posible identificar que la *concepción de causalidad* que predomina es una ligada

a la idea de *causa suficiente*, de manera que, siete de los ocho docentes encuestados al explicar ¿qué entienden por el concepto de causalidad?, indican una relación de *causa-efecto*, siendo únicamente el docente número 8, quien considera, dentro de su conceptualización, una idea de multicausalidad, cuando menciona que: “Es el origen o efecto de una o unas situaciones relacionadas con un proceso” (Docente encuestado 8, 2021). Esta última concepción se encuentra más cercana a la multicausalidad inherente a todo hecho social e histórico. A pesar de que la mayoría de los docentes encuestados confunden causalidad con una idea de *causa suficiente*, casi el total de estos señaló negatividad ante la explicación nomológica presente en el ítem 2, únicamente el docente encuestado 2 señala esta como afirmativa, evidenciando tendencias positivistas en su concepción de la causalidad histórica.

En cuanto *al papel de la causalidad en la explicación histórica*, es posible interpretar que, en la mayoría de las repuestas existen *confusiones y reduccionismos epistemológicos* que alejan a los encuestados de una comprensión compleja de la causalidad. Siendo el docente número 8, quien se acerca más a una idea de explicación sistémica, al mencionar que la causalidad “Es fundamental para comprender por qué suceden los hechos relacionados a un momento histórico, puede existir varias causalidades establecidas por diferentes ámbitos; social, político, económico y cultural, entre otros” (Docente encuestado 8, 2021). Esta respuesta no solo ejemplifica su concepción de multicausalidad ya expresada en el ítem 1, sino que devela un entendimiento teórico del funcionamiento sistémico de esta, al referirse a los “diferentes ámbitos” en los que se categorizan los sistemas sociales.

Al contrario, el docente 7 expresa un entendimiento del papel de la causalidad histórica basado en la reducción de esta a las acciones de los agentes, por lo que evidencia tendencias hacia una explicación intencionalista, al mencionar que la causalidad “Trata de encontrar quizás los *responsables* de algún evento o *hecho importante* [el destacado es propio]” (Docente encuestado 7, 2021). Por otro lado, la noción de “hecho importante”, supone una selección arbitraria de los acontecimientos históricos que, como menciona Yolis (2020), está determinada por las teorías sobre las que el docente basa su labor, las que pueden partir del interés ideológico propio del docente o, de la reproducción de

la ideología hegemónica presente en el *currículo oficial* (Freire, 2005). Dicho criterio teórico no es explicitado en la respuesta.

Lo anterior, lleva a un punto de análisis importante en el papel de la causalidad en la explicación histórica, este es la relación entre *causalidad y teoría* en la construcción del conocimiento histórico, que surge también en la respuesta otorgada por el docente 5 a la pregunta del ítem 3. Este, al contrario de Yolis (2020) y Topolski (2004), quienes comprenden que la teoría posibilita el ordenamiento de las causas, menciona como la causalidad permite “Dar un enfoque teórico del fenómeno” (Docente encuestado 5, 2021). Sobre este punto, resulta esclarecedor lo señalado por Carr (1984) sobre la reciprocidad entre el historiador con sus perspectivas teóricas y las causas extraídas de las fuentes, este menciona que: “Las causas determinan la interpretación [que engloba la teoría] del proceso histórico, y la interpretación determina la selección que de las causas hace, y su modo de encauzarlas” (p. 138). No obstante, el historiador británico señala también que la búsqueda de las causas en la historia es imposible sin partir de juicios valorativos, a lo que se debe agregar que dichos “juicios valorativos” se fundamentan siempre en una posición epistemológica tomada previamente por quien investiga o enseña historia.

Por último, resulta importante el análisis de la respuesta realizada por el docente 2, debido a que este menciona que la causalidad en la explicación histórica “nos permite conocer que ocurrió en el pasado para poder comprender el presente” (Docente encuestado 2, 2021). Si bien, dicha afirmación es correcta, según lo expuesto mediante Seixas (2015) y Santisteban y Castellví (2021), se omite el elemento del futuro, lo que desliga la comprensión de la causalidad de la acción razonada que esta posibilita (y siempre se realiza en vistas del futuro), y que es parte inherente de la capacidad de agencia de los sujetos (Giddens, 2011). Por ello, no se puede considerar que dicha afirmación logre establecer una relación entre *el papel de la causalidad en la explicación histórica* y el desarrollo de la *conciencia histórica*.

A modo de conclusión de este apartado, se puede determinar que la mayoría de los encuestados no logran comprender el carácter complejo de la causalidad histórica y, por el contrario, la reducen a la idea de causa suficiente; esto, a excepción del docente encuestado 8, quien expresa un

entendimiento de la multicausalidad histórica que evidencia características de una comprensión teórica realizada desde el enfoque sistémico. Además, se identifican *confusiones y reduccionismos epistemológicos* con respecto al entendimiento del *papel de la causalidad en la explicación histórica*: como la confusión mostrada en el caso del docente 5 y la relación unilateral que establece entre las causas y la teoría; el reduccionismo expresado por el docente encuestado 7, quien comprende el papel de la causalidad únicamente desde la explicación intencionalista; y, el reduccionismo manifestado por el docente 2, al aceptar una explicación nomológica de la historia y reducir el papel de la causalidad histórica únicamente a la relación entre el pasado y el presente, invisibilizando la posibilidad, que esta otorga, de un accionar razonado en vistas de la construcción del futuro.

### ***Las causas en las explicaciones históricas de ocho docentes de Estudios Sociales***

En este apartado se evidencia cómo los docentes encuestados expresan la causalidad en sus explicaciones, esto según lo establecido en la categoría dos, por lo que se van a exponer las *relaciones causales* que ellos establecen entre los eventos que dieron paso a la guerra civil de 1948 en Costa Rica. Además, se identifica *el objeto de la explicación*, en concreto, si estos, en sus narrativas explicativas, se enfocan únicamente en los personajes históricos o, por el contrario, solo refieren a factores estructurales, o bien, en el mejor de los casos, logran evidenciar la complejidad de las múltiples interacciones que se dan dentro de los sistemas sociales en los que se enmarca el hecho a explicar.

Con base en las respuestas realizadas en el ítem 4, es posible observar, en primera instancia, que los docentes encuestados 1, 3 y 5, no ofrecen explicaciones, sino que presentan lo que [Elster \(2010\)](#) denomina, *enunciados causales verdaderos*, es decir, en sus respuestas se enuncia una lista de causas sin exponer un mecanismo que revele cómo se relacionan estas entre sí y con el hecho en estudio. El docente 1 menciona como causas: “Rivalidades políticas, figura de José Figueres, el fraude”. Mientras que el docente 5 señala como única causa la “Influencia de la Legión del Caribe en los objetivos de Figueres”. En ambas respuestas no existen conectores tales como “genera”, “produce”, “además” u otros que

expresen conexiones entre dichos eventos señalados como causas. Este tipo de respuestas no permiten el ordenamiento lógico necesario en toda narración histórica (Topolski, 2004), mismo que posibilita relacionar el pasado con el presente y proyectar el futuro; en este sentido, en dichas respuestas quedaría imposibilitado el desarrollo de la conciencia histórica.

Otro aspecto observable en las respuestas de los docentes 1 y 5, es que las causas enunciadas son únicamente de índole política, ya sea referentes a estructuras de dicho sistema o a las acciones e intenciones de personajes relacionados con este, como es el caso de José María Figueres Ferrer, quien figura en ambas respuestas como único sujeto histórico que funge como agente causal. Al contrario de estos docentes, el docente 3 señala en su respuesta tanto causas referidas a factores estructurales como a las acciones e intenciones de los personajes históricos, realizando un ordenamiento de estas en torno a su escala o nivel de desarrollo, a saber, divididas en causas externas para hacer referencia a los eventos de índole global, e internas para hacer referencia a los eventos de nivel nacional. Sin embargo, al no presentar mecanismos causales que permitan relacionar las causas mencionadas, se imposibilita comprender cómo se interrelacionan las estructuras y los agentes en los sistemas de diversas escalas.

Por otro lado, los docentes encuestados 2, 4 y 8 (este último a pesar de haber evidenciado comprender teóricamente la complejidad epistemológica de la causalidad histórica), en sus explicaciones hacen referencia únicamente a causas de carácter estructural, tanto de nivel nacional como global, apuntando, por ejemplo, a la influencia que tuvo la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría en el contexto ideológico del país, así como a la incapacidad del sistema electoral de la década de 1940 de controlar el fraude. Si bien, el docente 4 también menciona que la política del momento estaba marcada por “pasiones ideológicas” y “el seguimiento de caudillos”, no menciona, en específico, acciones o intenciones de personajes o grupos sociales cuya agencia haya implicado, de manera directa, en el origen del hecho en cuestión. En este sentido, Seixas (2015) advierte sobre el peligro de caer en explicaciones históricas en las que el papel de la agencia humana se pierda en la marcha de “fuerzas” históricas impersonales y determinantes, ya que esto lleva a que los estudiantes conciban la historia como una “jaula de hierro” que,

al limitar la capacidad de agencia de los sujetos, impediría la posibilidad de cambio en las condiciones del presente.

En el otro extremo, se encuentra la explicación realizada por el docente 7, en la cual, las causas quedan reducidas solo a las acciones e intenciones de personajes históricos. De manera que, las *relaciones causales* presentadas se refieren a las interacciones que se desarrollan entre los personajes:

Para hablar de la crisis de la guerra civil de 1948 es importante recordar que Rafael Ángel Calderón Guardia era el presidente en el período de 1940 a 1944, en Costa Rica existía una polaridad, ya que Calderón tenía una buena relación con el partido Comunista y con Manuel Mora, además se acusaba al gobierno de nepotismo que es beneficiar directamente a sus allegados o personas cercana con cargos políticos. Para ese entonces existía un bloque de oposición muy fuerte en donde se encontraba José Figueres, León Cortés Castro, entre otros, considerados por muchos, los intelectuales capaces de sacar al país de la crisis (...). (Docente encuestado 7, 2021)

Si bien, en su respuesta se señala también un contexto de polaridad política y crisis, estos elementos estructurales se presentan como producto únicamente de la acción de los personajes mencionados, invisibilizando la influencia de otros factores estructurales de nivel global, como lo son: la crisis económica heredada de la Segunda Guerra Mundial y las tendencias anticomunistas acentuadas por los conflictos de la denominada “Guerra Fría”. De este modo, es posible identificar que existe, para el caso del docente 7, una concordancia entre la concepción intencionalista de la causalidad histórica presentada en el apartado anterior y la explicación realizada, la que posee las características de las narrativas de la historia romántica identificadas por Yolis (2020).

Por último, la respuesta otorgada por el docente encuestado 6, presenta relaciones causales entre factores estructurales tanto de nivel nacional como global, con las acciones de personajes y grupos implicados. Por ejemplo, este menciona que: “Para el 1948, hay un contexto desfavorable de Guerra Fría, donde las políticas sociales del 40 no terminan de ser bien recibidas por la oligarquía nacional. Además del protagonismo de Figueres Ferrer que, atiza los sentimientos anti-calderonistas.”

(Docente encuestado 6, 2021). En este fragmento de la explicación, es posible evidenciar una relación causal entre un aspecto estructural de escala global, como lo es la Guerra fría, con un contexto nacional marcado por las políticas de la década de 1940, así como con las acciones de un personaje, las que se mencionan, producen un impacto en el contexto político del momento.

Sin embargo, es necesario señalar también que, en dicha explicación se realiza una organización de las causas basada en la tradicional división entre “causas inmediatas” y “causas mediatas” o “profundas”, colocando el fraude electoral y el levantamiento armado liderado por José María Figueres Ferrer contra el gobierno de Calderón Guardia como parte del primer grupo de causas. Dicho ordenamiento resulta problemático al no existir un criterio convincente que determine el mayor peso o importancia de unas causas con respecto a otras. Sobre ello, [Yolis \(2020\)](#) menciona: “Así, no podría decidirse que para que un cuerpo se mueva, el empujón sobre él es más importante que la existencia de una superficie sobre la que se pueda deslizar o la gravedad, la órbita de los planetas y la disposición del universo tal cual existe” (p. 131).

En este sentido, hacer referencia a “causas inmediatas”, en un hecho histórico, significa realizar relaciones de causalidad suficiente, las que invisibilizan o colocan en un segundo plano a los factores estructurales, sin los cuales el hecho en estudio no pudo haber sido tal. Así mismo, esto puede generar la idea de una historia fáctica, al plantearse las causas como totalmente determinadas. Es por ello, por lo que, las causas históricas son entendidas desde el enfoque sistémico como necesarias pero contribuyentes, o sea, no suficientes; lo que las hace imprescindibles, pero no únicas en la explicación. Además, esto permite dar a la explicación histórica un carácter de incompletitud, necesario para el progreso de todo saber o disciplina científica.

En este apartado se evidenció cómo parte de los docentes encuestados no distinguen entre *explicación* y *enunciados causales verdaderos*, ignorando u obviando los mecanismos causales que permite lograr la comprensión del funcionamiento sistémico de las causas, lo que genera que en sus respuestas no exista el ordenamiento lógico necesario en toda narración histórica para desarrollar la conciencia histórica. Además, fue posible identificar también cómo los docentes encuestados 5 y 7, hacen

referencia, de forma exclusiva, a las acciones e intenciones de personajes históricos pertenecientes a grupos de poder político, reproduciendo así las características narrativas de la enseñanza de la historia romántica. Por otro lado, los docentes 2, 4 y 8, reducen la explicación a causas referentes únicamente a factores estructurales, invisibilizando el papel de la agencia de los sujetos. Con lo anterior, se evidenció que la mayoría de los encuestados basan sus narrativas explicativas en reduccionismos epistemológicos.

Por último, la explicación que se encontró más cercana a manifestar la complejidad de la causalidad histórica entendida desde el enfoque sistémico, es la realizada por el docente encuestado 6, ya que en esta se logra evidenciar relaciones entre estructuras sociales de diversas escalas y los sujetos implicados. Sin embargo, dicha explicación se ve debilitada por un ordenamiento de las causas, basado en la idea de “causas inmediatas”, que corre el peligro de confundir el carácter contribuyente de las causas históricas con uno suficiente, lo que puede hacer caer en explicaciones cerradas, que generan la idea de una historia fáctica y acabada.

## Conclusiones

A lo largo del artículo se ha colocado como centro de discusión el problema de la causalidad histórica y los reduccionismos epistemológicos que de este se generan, evidenciando cómo estos se manifiestan en las narrativas explicativas desarrolladas por los docentes de Estudios sociales. Del abordaje realizado se concluye que:

1. Para la didáctica de la historia, la causalidad resulta un elemento epistemológico fundamental e imprescindible, esta se expresa especialmente en las explicaciones históricas desarrolladas por los docentes en el aula, las que suelen realizarse mediante narrativas orales. Estas explicaciones develan los posicionamientos epistemológicos desde los que los docentes comprenden la historia y, por ende, en los que basan parte de su labor didáctica. En este sentido, qué enuncian como causas y cómo manifiestan su funcionamiento en dichas explicaciones, influye en cómo los estudiantes llegan a percibir la historia y su lugar en esta. Por ello, si se parte

de que la finalidad de enseñar historia es propiciar la formación del pensamiento histórico, es necesario que los docentes realicen narrativas explicativas basadas en el enfoque sistémico y su comprensión compleja de la causalidad histórica, pues esta permite superar los reduccionismos epistemológicos presentes en los tipos de explicación nomológica e intencionalista.

2. En cuanto a los resultados de la investigación empírica, se identificó que la mayoría de los docentes encuestados reducen la causalidad histórica a relaciones de causa-efecto, es decir, a la idea de causalidad suficiente. Además, estos evidencian una serie de confusiones y reduccionismos epistemológicos en el entendimiento del papel de la causalidad en la explicación histórica.
3. Por otro lado, en lo que respecta a la manifestación de la causalidad histórica en las narrativas explicativas desarrolladas por los docentes encuestados, se evidenció que varios de estos no distinguen entre *explicación* y *enunciados causales verdaderos*, por lo que no logran exponer mecanismos causales en sus explicaciones, imposibilitando el ordenamiento lógico de la narrativa. También, se evidenció cómo la mayoría de los docentes encuestados basan sus explicaciones históricas en reduccionismos epistemológicos al entender como causas, únicamente, a los factores estructurales o las acciones e intenciones de personajes históricos. Estos aspectos demostrados dentro de las narrativas explicativas de los docentes encuestados imposibilitan la toma de perspectiva histórica y, por ende, el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos e ideología*. México. Paidós.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid. Editorial Alianza.
- Bunge, M. (1995). *Sistemas sociales y filosofía*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Bunge, M. (1999a). *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Buenos Aires. Editorial sudamericana.

- Bunge, M. (1999b). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Siglo XXI, de España, editores S. A.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología*. Siglo XXI Editores, Argentina, S. A.
- Carr, E. (1984) *¿Qué es la historia?* Editorial Ariel, S. A, Barcelona.
- Carretero, M. Castorina, J. Sarti, M. Van Alphen, F. Barreiro, M. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 1(39). 13-23.
- Carretero, M. Jacott, L. López, A. (2002). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica, En Carretero (Orgs.), *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia* (p. 63-82). Aique.
- Castillo, D. (2019). La causalidad histórica: la aporía entre el agente y la estructura en algunas corrientes historiográficas del siglo XX. Elementos para su discusión actual. *Letras históricas*, (21), 215-243. <http://www.letrahistoricas.cucsh.udg.mx/index.php/LH/article/view/7162/6469>
- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI de España editores.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y más tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa S. A. Barcelona, España.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, C. (2011). *La comprensión de la causalidad histórica: una propuesta pedagógica y didáctica para su abordaje* [Tesis de licenciatura]. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Guadarrama, P. (2018). *Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor*. México. Magisterio editorial.
- Hempel, C. (1996). Las funciones de las leyes generales en la historia. En Hempel, C (Org.) *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia* (pp. 233-246). Editorial Paidós.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Crítica. Buenos Aires, Argentina.
- Ibagón, N. (2021). El uso de fuentes históricas en el aula y el desarrollo de pensamiento histórico en el estudiantado. En: Ibagón, N. Silva, R. Santos, A. Castro, R. (Orgs.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (155-182). Universidad del Valle y Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>

- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Lucero, M., Montanero, M. (2006). El discurso Causal en la enseñanza de la Historia. *Campo Abierto*, 25(1), 89-101.
- Montanero, M., Luciano, M., Méndez, J. (2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de secundaria. *Cultura y Educación*, 20, 161-179. <https://doi.org/10.1174/113564008784490398>
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y asociados*, (14), 34-56.
- Santisteban, A., Castellví, J. (2021). La formación del pensamiento histórico como pensamiento crítico. En A. Santisteban & C. Lima (Orgs). *La enseñanza de la historia en Brasil y España: un homenaje a Joan Pagès Blanch* (47-68). Brasil: Editora Fi.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 46, 593-605. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Suárez, M. (2012). Concepciones sobre la historia en primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-93.
- Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la Historia. En M. Carretero & J. Voss. (Comps.), *Aprender y pensar la Historia* (101-120). Amorrortu.
- von Wright, G. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Yolis, M. (2020). Causalidad y narración histórica: la persistencia de la “historia romántica” desde la epistemología. *Clío y asociados*. La historia enseñada, (31), 127-138. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.8936>