

ARTÍCULOS

**El Fetiche del Documento en la Enseñanza de la Historia:
Crítica, Limitaciones y Enfoques Didácticos Alternativos**

Antonio Silva Sprock

(Universidad Central de Venezuela)

Resumen: El ensayo analiza críticamente el papel central que ocupa el documento en la enseñanza de la historia, argumentando que su uso ha derivado en un fetichismo documental, es decir, una veneración acrítica de las fuentes escritas como verdades absolutas. Esta visión, heredada del positivismo del siglo XIX, limita la comprensión profunda del pasado al centrarse en la acumulación de hechos y no en su interpretación. Esta práctica convierte al historiador en un mero transmisor pasivo, en lugar de un intérprete activo, lo cual empobrece la formación del pensamiento crítico en los estudiantes. Frente a esto, propone una renovación de la didáctica histórica, inspirada en postulados como los del Manifiesto de Historia a Debate, que aboga por una historia más plural, interdisciplinaria y epistemológicamente renovada. De esta forma, se plantea la necesidad de ampliar el concepto de fuente histórica, incluyendo testimonios orales, fuentes visuales y cultura material, que permiten una comprensión más rica y diversa del pasado. Para ello, es crucial fomentar la interpretación, el cuestionamiento crítico, y la capacidad de los estudiantes para identificar silencios, omisiones y perspectivas en los relatos históricos.

Palabras clave: Fetichismo documental, interpretación crítica, didáctica transformadora.

Abstract: This paper critically analyzes the central role of documents in the teaching of history, arguing that their use has led to documentary fetishism, that is, an uncritical veneration of written sources as absolute truths. This view, inherited from 19th-century positivism, limits a deeper understanding of the past by focusing on the accumulation of facts rather than their interpretation. This practice turns the historian into a mere passive transmitter rather than an active interpreter, which impoverishes the development of critical thinking in students. In response, the paper proposes a renewal of historical didactics, inspired by postulates such as those of the History for Debate Manifesto, which advocates for a more plural, interdisciplinary, and epistemologically renewed history. It thus raises the need to broaden the concept of historical sources to include oral testimonies, visual sources, and material culture, which allow for a richer and more diverse understanding of the past. To achieve this, it is crucial to foster interpretation, critical questioning, and students' ability to identify silences, omissions, and perspectives in historical accounts.

Keywords: Documentary fetishism, critical interpretation, transformative didactics.

1. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de la historia, ha conferido tradicionalmente al documento histórico un lugar central, considerándolo como el pilar fundamental del conocimiento del pasado. Esta perspectiva, si bien reconoce la innegable relevancia del documento, ha propiciado en ocasiones una dependencia excesiva que, paradójicamente, obstaculiza una comprensión más profunda y matizada de la historia. La didáctica histórica convencional se ha centrado con frecuencia en la transmisión de una narrativa fija y, a menudo, singular, derivada de un canon limitado de documentos considerados oficiales, algunas veces de difícil acceso.

En este contexto, se utiliza el concepto de fetiche del documento, que supone una reverencia acrítica hacia las fuentes históricas, tratándolas como verdades autoevidentes e incuestionables, en lugar de como artefactos construidos que exigen una interpretación rigurosa, contextualización y escrutinio crítico. Este culto al hecho escrito puede oscurecer los procesos complejos, interpretativos y a menudo subjetivos inherentes a la investigación histórica. La sobrevaloración del documento como autoridad última podría transformar a los historiadores en receptores pasivos de información, en lugar de intérpretes activos de la evidencia histórica. La consecuencia es una comprensión superficial de la historia, sin lograr captar la naturaleza interpretativa del conocimiento histórico, sus complejidades inherentes y, crucialmente, su profunda relevancia para sus vidas presentes y roles futuros en la sociedad.

El presente ensayo pretende esbozar las implicaciones pedagógicas del fetiche del documento, exponer sus limitaciones en el cultivo de una comprensión histórica genuina y el pensamiento crítico entre los estudiantes, y proponer enfoques didácticos alternativos y robustos. La meta final es abogar por una educación histórica más crítica, dinámica y profundamente significativa, que logre tender puentes entre las sofisticadas críticas historiográficas y las estrategias prácticas y aplicables en el aula.

2. NECESIDAD DE NUEVA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

La Red Académica Internacional Historia a Debate, planteó en septiembre de 2001, durante el desarrollo de la *30th Annual Meeting of the International Society for the Comparative Study of Civilizations*, el Manifiesto historiográfico que señala un cambio de paradigmas en la historia mundial/global, estructurado en base a dieciocho propuestas metodológicas, historiográficas y epistemológicas, a fin de contribuir a crear un consenso «*plural para los historiadores del siglo XXI que asegure para la historia y su escritura una nueva escritura*» (Barros, C., 2002).

El Manifiesto establece que

Ha llegado la hora de que la historia ponga al día su concepto de ciencia, abandonando el objetivismo ingenuo heredado del positivismo del siglo XIX, sin caer en el radical subjetivismo resucitado por la corriente posmoderna a finales del siglo XX, [y que se considere la ampliación del] concepto de fuente histórica a la documentación no estatal, a los restos no escritos de tipo material, oral o iconográfico, a las no-fuentes: silencios, errores y lagunas... (Barros, C., 2002).

«Adicionalmente, llama a recuperar la innovación en los métodos, temas, preguntas y respuestas, acrecentando la interdisciplinaridad» (Silva-Sprock, A., 2025).

3. EL FETICHE DEL DOCUMENTO: CONCEPTUALIZACIÓN Y RAÍCES HISTORIOGRÁFICAS.

El fetiche del documento puede ser entendido como

Aquello que asegura esa fuerza que ha sido identificada como la condición de legibilidad y eficacia que el archivo da a ciertos registros (...) En otras palabras, en lugar de la idea del archivo como el espacio neutral de acopio de acontecimientos, el fetiche revela la calidad de acontecimiento del archivo mismo (Menard, A., 2019).

Implica una fe casi dogmática en la autenticidad y veracidad inherentes del documento, sin la cual, especialmente para la historiografía positivista, la construcción de la historia se

consideraría imposible. Este fetichismo se manifiesta a menudo en la creencia de que la historia es simplemente una agregación de nombres y acontecimientos, reduciendo la labor del historiador a la de un mero recolector de chismes fundacionales, uno por uno. Fomenta la percepción de que los textos históricos son ventanas transparentes a la realidad, sin reconocer que son escrituras inherentemente construidas, con autoría y permeadas por sesgos y perspectivas específicas (Mariaca, G., 1997).

La consolidación del fetiche del documento está intrínsecamente ligada a la historiografía positivista, una corriente de pensamiento que concibe la historia como un «*objeto de inquisición, un pasado definitivo*» que puede ser representado coercitivamente en el presente a través de medios empíricos (Mariaca, G., 1997). El positivismo, que ganó prominencia en Francia en la segunda mitad del siglo XIX, postulaba que solo los hechos humanos observables y sus relaciones verificables podían constituir objetos legítimos de estudio científico. Esta postura filosófica dio origen a un culto del hecho (Catanzaro, G., 2013), caracterizado por un énfasis riguroso en adherirse estrictamente a lo dado en las fuentes y eliminar sistemáticamente cualquier factor subjetivo del proceso de investigación (García, P., 2015).

Esta convicción positivista en la transparencia y objetividad del documento, que lo percibe no solo como una fuente sobre el pasado, sino como el pasado mismo, sin necesidad de mediación interpretativa, representa una trampa epistemológica. Esta supuesta transparencia anula la necesidad de un análisis crítico de la construcción de la fuente, la intención de su autor o su contexto histórico más amplio, reduciendo la disciplina de la historia a un proceso simplista de acumulación y relato de hechos. Esto fomenta un realismo ingenuo respecto al conocimiento histórico, impidiendo a estudiantes y, potencialmente, a historiadores, reconocer la subjetividad inherente, la naturaleza construida y las exigencias interpretativas de la investigación histórica. Además, desincentiva la exploración de los silencios, aquello que se omite o no se dice explícitamente, en los documentos, al centrarse únicamente en lo que se presenta de forma explícita.

El fetiche del documento es un síntoma de un ideal científico más amplio. La vinculación del positivismo con el ideal científico dominante del siglo XIX, que buscaba aplicar métodos empíricos de las ciencias naturales a los estudios sociales para lograr un conocimiento objetivo mediante la eliminación de sesgos subjetivos, es clara (Catanzaro, G., 2013). Es una manifestación directa de esta ambición científica en el campo de la historia. Esta búsqueda de garantía y objetividad condujo a una dependencia excesiva de hechos aparentemente no mediados derivados de documentos, reflejando los protocolos de observación empírica de las ciencias naturales. Sin embargo, como lo articuló la Teoría Crítica de Horkheimer y Adorno, este enfoque se vuelve problemático en la investigación social, donde el historiador es inherentemente parte de la totalidad observada, haciendo que la verdadera objetividad en el sentido positivista sea inalcanzable (García, P., 2015). Superar este fetiche exige más que la

adopción de nuevos métodos de enseñanza; requiere un cambio fundamental en la comprensión epistemológica de la historia misma, reconociendo su naturaleza distintiva e inherentemente interpretativa, que la diferencia de las metodologías de las ciencias naturales.

4. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA CRÍTICA Y TRANSFORMADORA.

Todo historiador debe cultivar el pensamiento crítico, debe ser «*detective que busca evidencia en las fuentes primarias*» (Historia Pública, s.f.) para desentrañar misterios históricos. Este enfoque desplaza fundamentalmente el foco de la mera memorización a la interpretación activa y el debate informado sobre el significado, las causas y las implicaciones de los acontecimientos históricos. Este enfoque crítico aborda directamente la dificultad de los estudiantes para contextualizar eventos y comprender el cómo de los eventos, lo que requiere contextualización y cuestionamiento crítico (Cartes D. y Chávez, C., 2024). Esto significa que la enseñanza efectiva de la historia debe priorizar el desarrollo de habilidades interpretativas y analíticas sobre la mera memorización de hechos.

Más allá de estas habilidades y competencias, muy bien aprendidas en los estudios históricos formales, es apremiante considerar un nuevo concepto de fuente para la historia, expandido enormemente para abarcar «*cualquier tipo de documento existente, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera que sea su lenguaje*» (Andelique, C. y Tonon, M., 2024). Esto incluye una amplia gama de evidencias no escritas:

- Historia oral: implica la narración de eventos y experiencias pasadas a través de la palabra hablada, sacando a la luz los testimonios y fomentando la recuperación de la memoria histórica a través de vivencias, sensaciones y prácticas; sin embargo, presenta limitaciones debido a la subjetividad inherente de los testimonios individuales, la relatividad de la memoria y posibles errores u omisiones en las entrevistas. Por lo tanto, los testimonios orales deben contrastarse críticamente con otros tipos de fuentes para aumentar su veracidad (Rodríguez García, A., Luque Pérez, R. y Navas Sánchez, A., 2014).
- Fuentes visuales: incluyendo fotografías, pinturas, grabados, mapas, símbolos, caricaturas, viñetas o incluso ilustraciones satíricas, las cuales sirven como testimonios invaluable que reflejan formas de vida, valores sociales y prácticas culturales. Han sido cruciales para comprender diversas sociedades a lo largo de la historia, desde las pinturas rupestres hasta el arte contemporáneo (Rojas, R., 2009). Postura interesante para entender que lo ampliamente llamado prehistoria, debería ser considerado historia, tratándose estas fuentes visuales rupestres.
- Cultura material: abarca artefactos como edificios, instrumentos, vestimentas, armas y monumentos, sirve como testimonio tangible y prueba de una cultura, estimulando una

profunda reflexión intelectual (Henríquez, A., 2013). Incluso materiales escolares aparentemente mundanos pueden revelar prácticas históricas de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo perspectivas sobre filosofías y métodos educativos del pasado (Escolano, A., 2020). La historia material se considera un vector esencial para comprender la historia de la experiencia humana y las ciencias humanas en general.

Se debe enseñar y alentar explícitamente a los estudiantes a formular tantas preguntas como sea posible al analizar cualquier tipo de fuente histórica (Henríquez, A., 2013). El papel fundamental del docente es guiar progresivamente a los estudiantes en la adquisición de las habilidades necesarias para utilizar eficazmente diversas fuentes, transformando así esta estrategia metodológica en un componente motivador y genuinamente útil de su aprendizaje (Anelique C. y Tonon, M., 2024).

5. EL ROL DOCENTE.

Además de las fuentes, el docente debe:

- Priorizar la problematización histórica: diseñar unidades de aprendizaje y actividades en torno a preguntas históricas convincentes, dilemas o problemas sin resolver, en lugar de simplemente presentar hechos cronológicos. Se debe alentar activamente a los estudiantes a formular sus propias preguntas históricas, fomentando una genuina curiosidad intelectual.
- Fomentar el debate y la interpretación: cultivar un ambiente de aula que fomente la discusión abierta y el debate respetuoso en torno a interpretaciones divergentes de los acontecimientos históricos. Los estudiantes deben aprender que la historia no es una narrativa cerrada y singular, sino un proceso continuo de interpretación y reinterpretación (Historia Pública, s.f.).
- Conectar pasado, presente y futuro: establecer explícitamente conexiones entre los acontecimientos y procesos históricos y los problemas contemporáneos. Demostrar cómo la comprensión del pasado es crucial para dar sentido al presente y para dar forma activamente a un futuro deseable (Pages, J., 2011).
- Utilizar herramientas digitales de forma crítica: aprovechar los recursos digitales, como bases de datos históricas, archivos en línea y herramientas de transcripción, para facilitar un análisis crítico más eficiente y profundo de las fuentes. Enseñar a los estudiantes a evaluar la fiabilidad de las fuentes digitales.

6. CONCLUSIONES.

El fetiche del documento, promueve un enfoque simplista, fáctico y basado en la memorización, no logra involucrar críticamente a los estudiantes con las complejidades del pasado y, crucialmente, desconecta el conocimiento histórico de sus realidades vividas y aspiraciones futuras. Trascender este fetichismo no es, por lo tanto, una mera mejora académica, sino un imperativo pedagógico, que incluye el análisis riguroso de la procedencia de las fuentes, la contextualización profunda, la lectura atenta, la corroboración exhaustiva y la capacidad crucial de leer los silencios dentro de la evidencia histórica. Este enfoque progresista abarca una gama de fuentes vastamente ampliada, que incluye documentos escritos, historias orales, materiales visuales y cultura material.

La superación del fetichismo documental no es simplemente una elección pedagógica individual para un docente, sino que exige cambios sistémicos en todo el panorama educativo, incluyendo reformas en las políticas educativas, el diseño curricular y los programas de desarrollo profesional. Si los docentes no están adecuadamente capacitados en estas metodologías críticas, o si los currículos nacionales siguen siendo rígidamente enciclopédicos y excesivamente centrados en exámenes factuales, el cambio deseado hacia un pensamiento histórico genuino se verá significativamente obstaculizado. Lograr un cambio sostenible y profundo en la educación histórica requiere un esfuerzo concertado de múltiples partes interesadas.

7. BIBLIOGRAFÍA CITADA.

Andelique, C. y Tonon, M. (2024). El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia. *Historia Regional. Sección Historia*, 37(52), pp. 1-18.

Barros, C. (2002). Manifiesto de Historia a Debate, *Diálogos Revista de Historia*, 3(1), pp. 56-64.

Catanzaro, G. (2013). Positivismo e ideología: la crítica adorniana a propósito de la disputa sobre el método en la sociología alemana. *Caos, Metaestabilidad e Incertidumbres*, 7(1), pp. 35-46.

Cartes, D. y Chávez, C. (2024). Problematización histórica y multitemporalidad para la Enseñanza de la Historia. *Historia Regional*, (52), pp. 1-16.

Escolano, A. (2020). Cultura material de la escuela e historia intelectual. *ETD Educação Temática Digital*, 22(4), pp. 793-811.

Revista Metábasis

Más allá de Gustavo Bueno

μετάβασις εἰς ἄλλο γένος

García, P. (2015). La confrontación de la teoría crítica con el positivismo: consideraciones en torno a la valoración de los hechos en la investigación científica. En VVAA, *XIX Encuentro de Jóvenes Investigadores*. Universidad Nacional del Litoral.

Henríquez, A. (8 de marzo de 2013). Blog de Ana Henríquez. *Uso de imágenes en la enseñanza de la historia*. Disponible en anaenriquez.wordpress.com.

Historia Pública (s.f.). Didáctica de la historia: aprender a interpretar críticamente. *Historia Pública*. Disponible en historiapublica.es.

Mariaca, G. (1997). La invención de la historia, en Rossana Barragán y Seemin Qayum (Eds), *El siglo XIX: Bolivia y América latina*, pp. 717-72. Institut français d'études andines. DOI: 10.4000/books.ifea.7468.

Menard, A. (2019). ¿Qué fue primero, el archivo o el fetiche? En torno a los archivos indígenas. *Quinto Sol*, 23(3), pp. 1-21.

Pages, J. (26-29 de julio 2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?* International Standing Conference for the History of Education, ISCHE 33, San Luis Potosí, México.

Rodríguez García, A., Luque Pérez, R. y Navas Sánchez, A. (2014). Usos y Beneficios de la Historia Oral. *REIDOCREA*, 3(24), pp. 193-200.

Silva Sprock, Antonio (2023). «La Historiología y las tendencias de la Teoría de la Historia». *Revista Metábasis*, N° 21, pp. 19-38.

Rojas, R. (26 de enero de 2009). Difundiendo la historia. *La crítica de las fuentes históricas*. Disponible en difundiendolahistoria.blogspot.com.

Recibido: 17 de Julio de 2025.

Aceptado: 1 de Agosto de 2025.

Evaluado: 13 de Enero de 2026.

Aprobado: 28 de Marzo de 2026.