



IMPLICACIONES DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL TRABAJO COTIDIANO EN LAS AULAS

GABRIELA MARGARITA SORIA LÓPEZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Resumen

Movilizar el pensamiento histórico desde el espacio escolar implica algo más que llevar documentos históricos al aula o “consultar fuentes diversas”. Supone, ante todo, promover cambios en las representaciones del estudiantado en torno a los sucesos históricos, ya que en el proceso de elaboración de las nuevas representaciones se pone en juego un entramado conceptual, actitudinal y procedimental. Dicho proceso no sólo “enriquece” el conocimiento histórico, sino que prepara al alumnado para configurar explicaciones causales sobre el pasado y también sobre el presente.

Sin embargo son pocos los estudios que visibilizan los componentes del pensar histórico escolar desde la consideración de las necesidades del alumnado de primaria, situación que dificulta la configuración de estrategias pertinentes que desplieguen este tipo de pensamiento.

En este documento se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo orientado a identificar los componentes y configuración del pensar histórico escolar en el nivel de primaria, los cuales se concretan en una propuesta conceptual para su formación.

Palabras clave: pensamiento histórico, didáctica de la historia.





PRESENTACIÓN

Aun cuando el desarrollo del pensamiento histórico es considerado como una de las finalidades centrales de la enseñanza de la historia en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), son pocos los estudios que visibilizan su configuración desde la consideración de las necesidades cognitivas del alumnado y menos aún, desde los dispositivos didácticos que pueden favorecerlo.

Existen algunos trabajos que se ocupan de definir el pensamiento histórico (Carretero y Montanero, 2008; Santisteban, González y Pagès, 2010; *Éthier, Demers* y *Lefrançois*, 2010; Cooper, 2011), sin embargo esta tarea no sólo consiste en identificar sus elementos constitutivos, sino también en desentrañar su génesis.

Conviene señalar que el pensar históricamente es una forma de razonamiento que no se desarrollan “naturalmente”, de hecho, va en contra de la estructura mental básica que las niñas y los niños utilizan para comprender el pasado (presentismo, causalidad unidireccional, sociedad estática, entre otros). Su formación requiere cambiar dicha estructura mediante el desarrollo de herramientas conceptuales y procedimentales (Wineburg, 2001).

Para que un pensamiento sea “cultivado” históricamente se precisa de una enseñanza intencional y sistemática que movilice un entramado conceptual vinculado con la forma de razonar de la ciencia histórica para generar su conocimiento, lo cual significa enseñar al alumnado a reconstruir los hechos históricos para elaborar su propia interpretación.

De acuerdo con el material reunido en esta investigación, para favorecer este tipo de pensamiento desde el espacio escolar es preciso considerar que niñas y niños pueden y deben elaborar sus propias interpretaciones sobre el pasado como producto de un proceso de problematización y de indagación en diversas fuentes. Los docentes deben superar la idea de la historia como una asignatura que “suministra información”, para conceptualizarla como un espacio de construcción de nuevas representaciones, sobre el pasado y el presente, por parte del alumnado.





Como también lo muestran otros estudios (Hernández, 2015) es necesario romper con la idea de que las “nuevas” propuestas de enseñanza –que sustentan una visión constructivista del aprendizaje-, significa cambio de “metodología”. Es decir, que lo “nuevo” está dado por la introducción de una variedad de actividades, mucho más lúdicas, que “interesen” y “activen” al alumnado. En su lugar se requiere avanzar en la idea de que el aprendizaje es una construcción cognitiva que favorece nuevas formas de concebir y entender al mundo.

Del mismo modo precisa contar con modelos conceptuales, diseñados desde la didáctica, que “transparente”, paso a paso” la configuración del proceso de aprender a pensar históricamente, ya que constituye el punto de partida para planificar la práctica.

METODOLOGÍA

El trabajo que aquí se presenta es producto de un estudio de corte cualitativo, realizado en una escuela primaria privada, con la participación de dos docentes y 57 alumnos distribuidos en cuatro grupos: 12 de 3to., 12 de 4ro., 16 de 5to y 17 de 6to.

Dicha escuela cuenta con un proyecto educativo, de orientación psicosociogenético, que plantea la formación socio-histórica como una tarea cotidiana y el desarrollo del pensamiento histórico como una de las finalidades de la enseñanza de la historia.

Mediante el seguimiento del trabajo en el aula y entrevistas a docentes y alumnos se generó la información pertinente para describir analíticamente el proceso de aprender a pensar históricamente en la escuela primaria.

Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico

En la *Imagen 1. Propuesta conceptual para la formación del pensamiento histórico en la escuela primaria* se muestra los componentes conceptuales y procedimentales que conviene distinguir cuando se pretende enseñar al alumnado a pensar históricamente en los primeros grados de la educación básica.

En dicha imagen se contemplan tres grupos, dos de ellos asociadas a los conceptos de segundo orden, es decir, herramientas epistémicas que permiten comprender a la historia como disciplina (Conciencia histórico-temporal y Conocimiento del modo de razonar de la ciencia histórica) y otro vinculado con conceptos de primer orden, es decir, con la información histórica.





La necesidad de visibilizar ambos tipos de conocimiento se explica por la falta de comprensión que suele presentarse en torno a la función que cumple cada uno de ellos en el proceso de pensar históricamente. Una tendencia entre el profesorado de educación básica es separar este binomio, ya sea por la falta de claridad en torno a los mecanismos cognitivos que operan en el pensamiento histórico o bien por continuar anclados a paradigmas positivos sobre la enseñanza de la historia.

Imagen 1. *Propuesta conceptual para el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela primaria*



Fuente: Construcción propia a partir del modelo conceptual de Santisteban, González y Pagès (2010), del mapa de competencias de Garduño y Guerra (2008) y del análisis del material empírico





Conceptos vinculados con el desarrollo de una estructura temporal

En la Imagen 1 se puede identificar un primer grupo de conceptos reunidos bajo la denominación “Conciencia histórico-temporal” que incluye nociones ligadas a la construcción de una estructura temporal. Mediante este tipo de conceptos no sólo se pretende habilitar al estudiantado para “orientarse en el tiempo”, sino también para contar con herramientas cognitivas que den sentido a las actividades de contextualización, interpretación y representación. Pensar históricamente no sólo comporta aprender a usar el lenguaje temporal, sino también a “desplazarse” en el tiempo. Desarrollar estas capacidades en las niñas y los niños de la escuela primaria demanda un trabajo intencional y paulatino alrededor de un conjunto de nociones, tales como: cambio, continuidad, causalidad, sucesión, simultaneidad, relación presente y pasado, al igual que el desarrollo de un sistema de medida convencional para representar el paso del tiempo. En esta perspectiva la noción de tiempo histórico se concibe como un metaconcepto que agrupa las nociones antes mencionadas y que adopta características distintivas en el marco del desarrollo de una “conciencia temporal”, lo cual significa aprender a establecer vínculos entre presente, pasado y futuro (Santisteban, 2007).

Conocimiento del modo de razonar de la ciencia histórica

Otro grupo de conceptos de segundo orden, está representado por tres herramientas epistémicas que definen a la historia como disciplina, a saber: imaginación, interpretación y representación histórica. Dichas dimensiones son “cruciales” para desarrollar el pensamiento histórico, pero no se trata de una secuencia de pasos a seguir, sino componentes que deben estar presentes como punto de partida de la enseñanza (Seixas y Peck, 2004).

En este grupo de conceptos se puede apreciar la inclusión de componentes procedimentales y de capacidades específicas como constitutivos de cada una de estas dimensiones, ya que el desarrollo de éstas no se producirá “naturalmente” a consecuencia de integrar la “revisión” de documentos históricos al proceso de enseñanza, al pedir a niñas y niños que se “imaginen” como se vivía en determinada época o al pedir que escriban lo que “entendieron” de una lectura. Es necesario enseñar al alumnado el camino para formular





preguntas, para situarse en otros contextos, para configurar rutas de acceso a la información y para ensamblar sus propias explicaciones. Como bien afirma Seixas y Peck (s/f: p.7) “los maestros de historia y ciencias sociales en Canadá normalmente esperan que los estudiantes absorban los conceptos de segundo orden por ósmosis, a medida que aprenden lo importante de la historia” (si bien es cierto que algunas veces se reviste con un pensamiento crítico genérico que no proviene de una disciplina específica”).

En la Imagen 1 se muestra claramente que para desarrollar la capacidad de imaginación, interpretación y representación histórica, las niñas y los niños de la escuela primaria deben aprender un método para analizar el funcionamiento de la sociedad, para formular preguntas y trazar rutas de búsqueda, así como para ensamblar explicaciones causales. Este aprendizaje no puede soslayarse, es necesario visibilizar cada paso del proceso del pensar histórico escolar para no caer en simplificaciones nocivas del saber histórico, que en nombre de la “didáctica”, suelen presentarse; las cuales también mantienen vigente una enseñanza que no trastoca las representaciones del alumnado. Por lo anterior conviene dedicar algunas líneas para explicitar estos aspectos.

La construcción de un esquema causal supone algo más que el reconocimiento de variables y sus relaciones. Es importante señalar que este esquema se encuentra determinado por la perspectiva que se tiene del funcionamiento de una sociedad, con base en ésta se despliega el proceso de reconocimiento y relación de variables.

Estas consideraciones permiten reconocer la importancia de que el alumnado, desde la escuela primaria, desarrolle una visión multicausal de los hechos históricos que le permita explicar la dinámica de las sociedades a través del tiempo en el marco de su contexto global. Esta habilidad requiere ser enseñada de manera intencional y paulatina, por tanto conviene considerarla como un componente del pensar históricamente.

Otro aspecto derivado del análisis del material empírico es la dificultad del alumnado para “ensamblar” explicaciones causales, aspecto que no debe perderse de vista y que requiere ser enseñado.

En cuanto a las particularidades que conviene destacar en torno al trabajo con fuentes vale decir que éstas “no pueden ser utilizados simplemente para ilustrar preguntas ya dadas por





otros. [...] Es importante que los documentos con los cuales trabajan nuestros alumnos estén genuinamente abiertos a múltiples interpretaciones y a preguntas abiertas-cerradas” (Holt, 1995, p.14). Salazar (2006) sostiene que “el proceso de elaboración de la historia se desencadena, no por la existencia de acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en la que se interroga” (p. 27).

Por tanto, antes de ofrecer “fuentes históricas” a los alumnos es imprescindible considerar acciones previas que permitan al alumnado formular interrogantes en torno a los sucesos históricos y con base en ello identificar las fuentes.

Finalmente, una tarea que no puede faltar en el proceso de aprender a pensar históricamente es la elaboración de narrativas históricas. Se debe cuidar que esta actividad no puede circunscribirse a “resumir” un texto o a copiar una secuencia de acontecimientos. Se trata de ayudar al alumnado a reconocer las variables que justifican sus hipótesis y a ordenarlas coherentemente en una explicación causal, como producto del trabajo con las fuentes.

Conceptos de primer orden

Un tercer y último componente del pensar históricamente, que por lo general permanece “implícito” o en ocasiones es soslayado, es el conocimiento declarativo, es decir, los conceptos de primer orden. Como bien señala Lee (2011), en los últimos años, en aras de transitar hacia un nuevo paradigma en torno a las finalidades de la enseñanza de la historia (que prioriza el desarrollo del pensamiento histórico), se relega el trabajo alrededor de los conceptos de primer orden.

El conocimiento declarativo, junto con los de segundo orden, deben servir para generar nuevas representaciones, ambos son necesarios para hacer inteligible el conocimiento histórico.

Lee (2011) plantea que el estudiantado también necesita construir, significativamente, un “retrato completo” sobre el pasado (*big picture of the past*), es decir, apropiarse de información histórica que sea “útil” para orientarse en la vida diaria. El pensar históricamente no puede soslayar este componente. Lee (2011) propone no perder de vista las formas mediante las cuales el desarrollo de la comprensión histórica conduce a incrementar el conocimiento sobre el pasado, ya que niñas y niños requieren de este conocimiento, en la forma de un “retrato completo” del





pasado (big picture of the past), no sólo para desarrollar explicaciones históricas, sino también para participar en el mundo social desde una perspectiva crítico-creativa.

FORMAS DE TRABAJO QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Como se ha señalado desde inicio de este documento el pensar históricamente supone que los docentes cambien las nociones en torno a la historia como objeto de estudio y como objeto de enseñanza. Es preciso considerar que el objetivo al trabajar los contenidos históricos es “ensamblar” una interpretación propia.

En este sentido las estrategias que a continuación se enlistan deben considerarse como actividades que permiten al alumno transitar hacia una nueva explicación sobre los sucesos históricos. De ninguna manera pueden concebirse como actividades que “complementan” o “enriquecen” una interpretación copiada del discurso del maestro o del libro de texto. No se trata de primero “dar el tema” y luego “reforzarlo” a través de las actividades siguientes.

En este sentido las estrategias siguientes requieren insertarse en un visión del aprendizaje como construcción (no de copia) que supone una diversidad de experiencias que movilicen un verdadero trabajo cognitivo, por ello se constituyen como el punto de partida del trabajo cotidiano en el aula.

Cuadro 1. Estrategias para el desarrollo del pensamiento histórico		
Nociones		Estrategias
Sujeto histórico	<ul style="list-style-type: none">• Relatividad• Identidad	<ul style="list-style-type: none">• Tiras personales• Libro de vida
Estructura temporal	<ul style="list-style-type: none">• Medidas convencionales• Orden temporal• Cambio• Periodización• Espacio-tiempo	<ul style="list-style-type: none">• Calendario• Uso del reloj• Diario de clases• Registros de comisiones• Líneas del tiempo (tira personal, pergamino familiar, tira histórica)• Mapas históricos• Historieta histórica• Teatro histórico





Interpretación histórica	<ul style="list-style-type: none">• Construcción de hipótesis• Modelo analítico	<ul style="list-style-type: none">• Problematización• Revisión de fuentes• Conferencias escolares
Imaginación histórica	<ul style="list-style-type: none">• Empatía• Contextualización	<ul style="list-style-type: none">• Escenificaciones en el aula• Juicio histórico• Periódicos históricos• Teatro histórico
Representación histórica	<ul style="list-style-type: none">• Causalidad	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración de guiones de teatro histórico• Mapas históricos• Historieta histórica• Libros de vida

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de la investigación que en este documento se reporta no sólo muestra la importancia de cambiar el paradigma en torno a la historia como objeto de estudio y como objeto de enseñanza, sino también de vincularse con una visión del aprendizaje considerado como elaboración personal. Estas perspectivas se convierten en “requisitos” básicos para visibilizar los procesos de construcción del conocimiento propios de una enseñanza que se propone desarrollar el pensamiento histórico.

El ejercicio de explicitación en torno a los componentes conceptuales y procedimentales implicados en el pensar históricamente, que en este documento se ha presentado, responde a la necesidad de avanzar en el conocimiento de la génesis de este tipo de pensamiento en el contexto de la cotidianidad de las aulas. En este sentido se trata de una propuesta que aún requiere ser discutida.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2).

Cooper, H. (2011). *What does it mean to think historically in Primary School?*. En Perikleous, Lukas y Shemilt.(Ed.) *The future of the past: Why history Educations Matters*. Recuperado de http://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en/1?e=4613503/5339082





Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias*

Garduño, T. y Guerra, M. (2008). *Una educación basada en competencias docentes*. México: SM Ediciones.

Hernández, P. (2015). *El Ethos profesional ante la Reforma Integral de la Educación Básica: prácticas identitarias en la enseñanza de la historia en cuarto años de primaria*. (Tesis de Maestría sin publicar). Universidad Pedagógica Nacional, México

Holt, T. (1995). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*. New York College Entrance Examination Board.

Lee, P. (2011). *Historical Literacy and transformative History*. En Perikleous, Lukas y Shemilt, D., (Col) The future of the past: Why history Educations Matters. Recuperado de http://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en/1?e=4613503/5339082

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Autónoma de México.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14.

Santisteban, A.; González, N. y Pagès, J. (2010). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. En Ávila, R.M., P. Rivero y Domínguez P.L. (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). *Teaching historical thinking*. En Challenges and prospects for Canadian social studies. Vancouver: Pacific Educational Press.





Seixas, P. y Peck, C. (s/f). *Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos*. Traducción de la Subdirección de Enfoques y contenidos de la DGESPE. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/estandares%20pensamiento%20historico%20Seixas%20with%20Carretero,%20Lopez%20Rodriguez.pdf>

Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. (Tesis Doctoral sin publicar). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia Temple University Press.

Wineburg, S. (2010) Thinking Like a Historian. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1). Recuperado de http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/pdf/historical_thinking.pdf.

