

Otras investigaciones en Didáctica de la Historia



ANDAMIO

Vol. 3
N° 1 - 2016
[125 - 142]

“ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA:

DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO”

“TEACHING THE THEORY OF HISTORY IN SCHOOL:
CHALLENGES FOR THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL THOUGHT”

“TEORIA DE ENSINO NA HISTÓRIA DA ESCOLA:
DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
HISTÓRICO”

Valentina Guajardo Olguín¹

Resumen: El paradigma actual que guía la enseñanza y el aprendizaje de la historia sitúa al centro del proceso educativo al desarrollo progresivo de habilidades vinculadas al pensamiento histórico, como son el trabajo con fuentes, la temporalidad histórica, el cambio y la continuidad y la multicausalidad, principalmente. Frente a esta situación, el presente artículo propone evaluar la posibilidad de complementar dicho proceso con la enseñanza conceptual de ciertas ideas de la Teoría de la Historia, como son la relación hombre-naturaleza-cultura, el sujeto histórico, la temporalidad histórica y la historia como acaecer y relato, con la finalidad de construir un aprendizaje que complemente habilidades y contenidos conceptuales de manera estratégica y efectiva.

Palabras clave: teoría de la historia, pensamiento histórico, habilidades, contenidos conceptuales.

¹ Licenciada en Historia con mención en Ciencia Política. Profesora de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Atestación de Estudios Políticos Sciences Po Rennes, Francia. valentina.guajardoolguin@gmail.com

ABSTRACT: The current paradigm that guides teaching and learning history, place in the middle of the educational process a progressive work with skills related to historical thinking, such as source working, historical timescale, change and continuity and multi causation mostly. Considering this, the current article proposes to asses the possibility of complement those processes with the teaching ideas of theory of history like the men- nature- culture relationship, historical subject, historical timescale and historical becoming and narrative, in order to build learning that complement skills and conceptual content effective and strategically.

Keywords: Theory of history, historical thinking, skills, conceptual contents.

RESUMO: O atual paradigma que orienta o ensino e aprendizagem da história localizada no centro do processo educativo para o desenvolvimento progressivo de habilidades relacionadas ao pensamento histórico, como trabalhar com fontes, temporalidade histórica, mudança e continuidade e multicausalidade, principalmente . Perante esta situação, este artigo pretende avaliar a possibilidade de completar esse processo com o ensino conceitual de certas idéias da teoria da história, como o homem-natureza-cultura, o sujeito histórico, temporalidade histórica e relacionamento história como happend e história, a fim de construir um complementares habilidades de aprendizagem e conteúdo conceitual estratégica e eficaz.

Palavras-chave: Teoria da história, habilidades de pensamento histórico, o conteúdo conceitual.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la trayectoria educativa de la disciplina de la Historia, tanto en Chile como en el mundo, muestra las distintas tendencias que han marcado el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde las escuelas dedicadas únicamente a la instrucción y enseñanza de los contenidos factuales hasta las escuelas más experimentales, la ciencia de la educación se ha mantenido a la vanguardia no sólo de los estudios científicos que respaldan a las nuevas corrientes pedagógicas, sino también, y sobre todo, a la vanguardia de las transformaciones políticas, económicas y socio-culturales que han afectado a las sociedades en el tiempo, como son los diversos sistemas económicos, doctrinas religiosas e ideologías políticas que han determinado no sólo los paradigmas educativos, sino las formas de vida en su totalidad.

Cabe destacar que el conocimiento que se tiene acerca del aprendizaje es muchísimo más completo que en cualquier otro de los momentos de la historia, empero, cualesquiera fuesen las contribuciones de la didáctica y otras discipli-

nas al sistema educativo, y específicamente de la Didáctica de la Historia, se presenta con cada vez más fuerza el problema de que la escuela no ha logrado desarrollar y extender una pedagogía generalizada para la comprensión². En teoría, los estudiantes deberían ser capaces de valorar y defender sus ideas con un razonamiento riguroso y sustentado en evidencias; deberían poder investigar independientemente en torno a un problema, fuese este histórico o de la misma realidad que habitan; deberían utilizar estrategias provechosas de indagación, realizar trabajos de calidad y satisfacer criterios aceptables en sus resultados escolares: así, la resolución de nuevos problemas sería la mejor demostración de una comprensión efectiva.

Este trabajo se presenta, pues, frente a dicha situación: no sólo el análisis de diversas investigaciones de la didáctica, sino sobre todo el trabajo práctico docente, ha permitido identificar que poner el foco principalmente en el aprendizaje progresivo –con énfasis en lo “progresivo”– de las habilidades propias de un historiador, con todas las potencialidades y beneficios directos que éstas otorgan al desarrollo del pensamiento histórico, puede generar un déficit conceptual en los estudiantes respecto del sustento teórico disciplinar que dichas habilidades poseen. En otras palabras, se considera fundamental que el estudiante no sólo adquiera habilidades de pensamiento histórico, sino también que pueda aprender y aprehender las ideas elementales que conforman la teoría de nuestra disciplina, tales como la relación entre el hombre, la naturaleza y su cultura (determinante en la interpretación y narración de la realidad que habita), la noción de la historia como acaecer y relato, la temporalidad histórica y la concepción del hombre como sujeto histórico.

De este modo, la organización del presente artículo corresponde a presentar, primero, las recientes investigaciones del campo de la didáctica respecto de la enseñanza de las habilidades y su respectiva definición. Luego, corresponde el análisis de este paradigma educativo en las Bases Curriculares. Finalmente, se profundizará en los argumentos que sustentan la necesidad de enseñar las ideas elementales de la teoría de la historia mencionadas anteriormente a través de los contenidos conceptuales presentes en la planificación de la enseñanza.

² Darling-Hammond, Linda, “La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión”. *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*, Editorial Ariel, Barcelona, 2001.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: EL FOCO EN LAS HABILIDADES

Como se ha mencionado, las diversas investigaciones realizadas en el campo de la didáctica de la historia han convergido en situar al desarrollo de pensamiento histórico como la cúspide del aprendizaje, constituyéndose como el eje central del currículo y la práctica docente.

De este modo, una caracterización del pensamiento histórico que aquí destaca es la reunida por los autores Éthier, Demers y Lefrançois, quienes han logrado establecer los cuatro atributos de dicha categoría de pensamiento que son citados con mayor frecuencia, los cuales le otorgan las siguientes características: 1) es una construcción, 2) es metódico, 3) integra una perspectiva temporal, y 4) es una interpretación crítica. Cabe destacar que estos atributos emergen no sólo del campo de la didáctica, sino también –y en primer lugar como sustento teórico– de la historiografía.

El primer atributo propone que el acto de conocer y comprender el pasado es una construcción humana, donde no entran en juego solamente los conocimientos factuales que se tienen acerca de éste, sino también la toma de conciencia de la manera en que estos hechos llegaron a su realización. El segundo atributo dice mención sobre la necesidad de un acuerdo sobre normas y la utilización de métodos complementarios para reunir y tratar los datos aportados por sujetos (los historiadores) sobre el objeto (historia), donde los primeros parten cada uno sobre sus propios contextos sociales, culturales e históricos, produciendo un problema de “credibilidad” en los resultados de las investigaciones. Los autores han planteado que para los investigadores que promueven este rasgo del pensamiento histórico todas las huellas del pasado pueden ser útiles para construir el discurso histórico, sin embargo, éstas deben ser evaluadas, contextualizadas y validadas siguiendo un método riguroso que someta a las narraciones a una estructura.

El tercer atributo plantea que la linealidad “aparente” del tiempo histórico (no físico) es engañosa, ya que no es lineal ni uniforme, tal como plantearía Braudel³. Inversamente, el tiempo histórico tiene tres componentes básicos, que son el tiempo largo, medio y corto, los cuales deben aprenderse y para lograr tal objetivo se requiere una actitud de distancia psicológica y crítica resultante del descentramiento de sí mismo y del tiempo conocido por parte de quien lo aprende, además de la objetivación del tiempo, como concepto

³ Braudel, Fernand. *Écrits sur l'histoire*. 1969.

abstracto y mensurable. Lo importante aquí es que los autores han planteado que “este aprendizaje implica también la toma de consciencia de conceptos abstractos tales como las relaciones temporales y los grandes conjuntos periódicos y cíclicos”.⁴

El cuarto atributo se basa en la comprensión de la historiografía como una “construcción”, surgida de la narración y también como producto de un proceso que parte de preguntas respondidas sobre la base de “huellas” que también son construidas, con una naturaleza parcial y arbitraria. Asimismo, el desafío en el desarrollo del pensamiento histórico, sobre todo en el contexto escolar, es la aprehensión de la idea de que “la historia no es una entidad que exista independientemente de su interpretación o como verdad absoluta que se deba descubrir”⁵; mas es una imposición, sobre el pasado, de sus preguntas y esquemas por parte de quien los construye como discurso. En este sentido, los alumnos deberán imaginar que la multitud de narraciones que existen sobre un mismo hecho, proceso o fenómeno histórico no son excluyentes, sino que estas versiones coexisten y ninguna detenta la verdad absoluta, al mismo tiempo que son consideradas para la construcción de versiones nuevas.

Adicionalmente, en base a un exhaustivo análisis bibliográfico, Pulido Cárdenas ha establecido los siguientes supuestos que subyacen a la construcción del pensamiento histórico⁶:

1. El pensamiento histórico es una forma de aprender historia a través de la relación pasado-presente, como resultado de los ritmos y la larga duración, a través del cual se puede expresar una relación entre hechos y procesos, reflejo de las tendencias del desarrollo de la humanidad. Este se expresa a través del discurso lingüístico de los estudiantes.
2. El pensamiento histórico es posible, mediante el desarrollo de determinadas estructuras cognitivas para inferir y transferir conocimientos de orden social por medio de ciertas operaciones mentales, como son las habilida-

⁴ Éthier, Marc-André, Demers, Stéphanie y Lefrançois, David, “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”. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, N°9, 2010, p.63.

⁵ Ethier, “Las investigaciones en didáctica...”, p.63.

⁶ Pulido Cárdenas, Miguel, “Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la historia en el contexto del aula”. *Ciencia y Sociedad*, Volumen XXXIV, N° 2, Abril-junio de 2009, p. 245.

des de observación, el relato, la descripción, la identificación y caracterización, la definición, comparación y explicación.

3. El pensamiento histórico se construye por operaciones intelectuales asociadas a las estrategias de aprendizaje. Las percepciones pueden ser diferentes entre los alumnos en condiciones semejantes de aprendizaje, como reflejo del significado que cada uno otorga a su realidad.
4. El pensamiento histórico expresa las formas de comprender la sociedad y sus estructuras, sean estas de carácter económico, político y/o socio-cultural.

En la misma línea de estos supuestos, la autora ya citada Linda Darling-Hammond propone que, para lograr efectivamente un aprendizaje profundo, el trabajo debe estar centrado precisamente en procesos intelectuales complejos, que deben reunir a lo menos tres características⁷:

1. Requiere la utilización de operaciones cognitivas de alto rango. El sujeto debe desarrollar ejercicios cognitivos superiores al simple recuerdo, o al reconocimiento y reproducción de información. En palabras simples debe analizar fenómenos sociales, realizar síntesis, establecer argumentos e ideas propias vinculadas a contextos específicos.
2. Exige que apliquen ideas y habilidades a contextos significativos. Esto implica que los escolares deben realizar actividades donde puedan descubrir razones y argumentos de los fenómenos históricos y sociales. De esta forma, pueden implicarse en actividades auténticas.
3. Descansa sobre el aprendizaje previo de los estudiantes sin por ello dejar de insistir en que vayan desarrollando una comprensión disciplinada y rigurosa. Es tarea del proceso de aprendizaje generar comprensiones que superen la intuición de la realidad y se progrese hacia el logro de niveles de pensamiento intelectuales superiores.

De esta forma, el análisis de la naturaleza de estos atributos del pensamiento histórico abre la reflexión respecto de su enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, donde un área de la didáctica ha centrado sus investigaciones. Una de las investigadoras que ha suscitado profundos cuestionamientos

⁷ Darling-Hammond, "La enseñanza y el aprendizaje...", p. 159.

respecto del tema es Alicia Graciela Funes, quien plantea que “la enseñanza de la historia sigue creando problemas entre quienes la enseñan y quienes la aprenden”⁸ ya que los primeros no consiguen generar los aprendizajes acordes a sus expectativas y los segundos no siempre visualizan algún valor en lo que aprenden, especialmente en lo que atañe a la disciplina de la historia, donde sus especificidades metodológicas ponen trabas para el entendimiento del alumno sobre el objeto histórico y la producción de conocimiento en este sector. De dicha manera, “si la historia y su enseñanza se refieren a la condición humana y al sentido de la misma, si nos ofrece las posibilidades de trascender las vidas personales en las colectivas como núcleo de producción del sentido, la pregunta es ¿cómo buscar en las marcas y huellas el desplazamiento del reconocimiento de este presente histórico?”⁹. En esta interrogante Alicia Graciela vuelve al centro del problema, que es situar a los estudiantes dentro del marco del pensamiento histórico, mediante el aprendizaje armónico de los conceptos, habilidades y actitudes pertinentes para la aprehensión de la realidad histórica.

BASES CURRICULARES EN CHILE

En el siguiente apartado se presenta el análisis de las Bases Curriculares propuestas por el MINEDUC para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales entre 1° básico y 4° medio, con la finalidad de identificar cómo se plantea la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico en los estudiantes y qué consideración tienen en este proceso los contenidos conceptuales provenientes de la teoría de la historia y las habilidades como foco de la enseñanza.

En primer lugar, en cuanto a la planificación de la enseñanza y aprendizaje del subsector, se plantea que el objetivo transversal desde 1° básico hasta 4° medio es que el estudiante pueda alcanzar una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella. Este objetivo sigue la misma línea planteada en el Marco curricular diseñado para Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el año 2009, donde se propone desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del en-

⁸ Funes, Alicia Graciela, “La enseñanza de la Historia y sus significaciones”. Antonio Ernesto Gómez Rodríguez y María Pilar Núñez Galiano (editores). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2006, p. 257.

⁹ Funes, “La enseñanza de la Historia...”, p. 257.

torno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional.

En segundo lugar, se distinguen objetivos centrales para cada ciclo, de modo que nuestro análisis curricular se centrará en cada división de los niveles educativos, para luego hacer una lectura de conjunto.

En el primer ciclo correspondiente a los cursos entre 1° y 6° básico, Los criterios sobre los cuales el currículo enfatiza proponen que el comience a entender la realidad mediante el contacto con su entorno natural y social. Para el caso de la formación del pensamiento histórico, las Bases plantean que “pensar históricamente implica comprender que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo”¹⁰, es decir, se mantiene el foco en la comprensión de la realidad. Agrega que “nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia”. En ese sentido, la construcción gradual del pensamiento histórico es una herramienta para que los estudiantes puedan “desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y el mundo”, mediante la toma de conciencia, paulatina, de que vive en un mundo que supera los horizontes inmediatos, como son la familia, la escuela, los amigos, la comunidad, etc., y que dicho contexto mayor posee un pasado que determina el devenir del mundo contemporáneo.

Para lograr los criterios de desarrollo se propone que los Objetivos de Aprendizaje promuevan el estudio sistemático de distintas sociedades humanas a través del tiempo, con el objetivo de que “los estudiantes reconozcan tanto las relaciones dinámicas de continuidad y cambio entre pasado, presente y futuro, como los múltiples antecedentes y causas inherentes al pasado que conforman la riqueza y complejidad de los acontecimientos y procesos históricos”. Esta propuesta propone el desarrollo del pensamiento histórico en función de una comprensión mayor –que es la realidad–, para lo cual, con el objetivo de evitar sesgos y promover el pensamiento histórico crítico y riguroso, los objetivos fomentan la revisión de diversas fuentes históricas y de distintas interpretaciones. Por la misma razón, se plantea el desarrollo progresivo de la capacidad de contextualización histórica, para que “puedan situar a las sociedades estudia-

¹⁰ MINEDUC. Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1° a 6° básico. 2012, p.180.

das en su época y lugar, y abordar el estudio del ser humano en el tiempo de forma crítica y empática”.¹¹

Respecto de las Bases Curriculares para el ciclo 7° básico a 4° medio, actualizadas en el año 2013, destacamos que se espera que los estudiantes al comenzar 7° básico ya hayan adquirido un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad, a la vez que sea capaz de reconocer que la realidad social es compleja, conozca sus derechos y deberes como ciudadano y reconozca los distintos modos en que las personas se han organizado y resuelto los problemas comunes a la humanidad, desde una perspectiva histórica.¹²

De esta forma, el currículo también se plantea en base a criterios específicos sobre los cuales pone su énfasis. En primer lugar, la perspectiva multidisciplinaria hace referencia a la promoción de un diálogo transversal y continuo entre las diversas disciplinas que confluyen en la asignatura, lo cual se fundamenta en la idea de que todas comparten un tipo de conocimiento racional que el ser humano ha creado para darle sentido al mundo que habita y su cultura. En segundo lugar, el desarrollo de competencias ciudadanas y el respeto por los derechos humanos implica que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable a participar de la comunidad. En cuanto al carácter interpretativo de las Ciencias Sociales, se espera que los alumnos continúen relacionándose y comprendiendo uno de los supuestos básicos del quehacer de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que es su carácter interpretativo, para lo que es fundamental que “reconozcan la diversidad de visiones que pueden existir para aproximarse a la realidad social” (MINEDUC, 2013, p. 197) y que comprendan que la validez de las interpretaciones está sujeta a distintos criterios que buscan evitar el relativismo. Mediante este criterio se pone énfasis entonces en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico propias un investigador de las Ciencias Sociales.

Para el desarrollo del pensamiento histórico en el presente ciclo, el documento propone el planteamiento de situaciones de aprendizaje que “inviten a los estudiantes a preguntarse sobre el pasado, a conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y a buscar explicaciones que le permitan

¹¹ MINEDUC. Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1° a 6° básico. 2012, p. 179.

¹² MINEDUC. Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° básico a 2° medio. 2013, p.194.

reconocer el sentidos de los hechos del pasado y del presente". Nuevamente considerando al pensamiento histórico como herramienta, se le concibe como creador de vínculos de pertenencia con la sociedad que habitan (en función, otra vez, de comprensión de la realidad) en sus distintas dimensiones y escalas, donde los estudiantes pueden y deben contextualizar a la sociedad en un tiempo y en un espacio. Asimismo, se explicita que una parte fundamental en el desarrollo de esta habilidad consiste en que los estudiantes reconozcan las relaciones dinámicas de continuidad y cambio a través del tiempo, los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad y que comprendan que la historia es una construcción humana, que se relaciona con el tiempo y el espacio.

En este sentido, llama la atención que las Bases del ciclo 7° básico – 4° medio se organizan en torno a siete principios más cercanos a la disciplina de la Historia y a la metodología particular de su trabajo que las Bases Curriculares anteriormente analizadas. Primero, la interdisciplinariedad propuesta tiene por finalidad que los alumnos logren una comprensión general de la realidad social y se sientan identificados con los elementos que la componen. Segundo, se plantea la valoración de las distintas interpretaciones sobre la historia y la sociedad por conciencia de que el conocimiento social se construye a partir de las diferentes interpretaciones que integran las diversas miradas que actores y analistas especializados han ido forjando en el tiempo. Siguiendo el criterio anterior, se agrega la comprensión de la multicausalidad de los fenómenos, con la finalidad de que los estudiantes comprendan que dichos fenómenos sociales son complejos y que son consecuencia de múltiples factores, sean estos económicos, políticos, territoriales, culturales, etc., y también del acciones de distintos actores; por esta razón, ambos criterios buscan enseñar al alumno que pueden existir tantas interpretaciones como causas de un fenómeno existan.

Tal como puede evidenciarse, hasta aquí los criterios de énfasis propuestos en las Bases Curriculares son bastantes cercanas a los conceptos básicos que conforman la teoría de la historia, desde los cuales un historiador construye su relato del fenómeno que sea de su interés. Por su parte, las habilidades que se proponen para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura se consideran en el currículo como herramientas cognitivas necesarias para comprender los contenidos estudiados y para adquirir conocimientos en otras áreas y diferentes contextos de la vida. Destacan:

En primer lugar, el pensamiento temporal y espacial busca que los estudiantes desarrollen paulatinamente habilidades vinculadas a la aprehensión temporal y a la aplicación de los conceptos de tiempo y espacio, para que puedan orientarse, contextualizar, ubicar y comprender los procesos y acontecimientos estudiados y aquellos relacionados con su propia realidad. En segundo lugar, se plantea el análisis y trabajo con fuentes, argumentando que "la utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, constituye un elemento central en la metodología de las Ciencias Sociales que conforman la asignatura"¹³, esto bajo la idea de que el ser humano reconstruye la historia de las sociedades a partir de esas fuentes. En tercer lugar, el pensamiento crítico permitirá durante el ciclo básico que los estudiantes empiecen a reconocer el nivel interpretativo del quehacer de las Ciencias Sociales, mediante la distinción de las múltiples percepciones que pueden existir en torno a un mismo fenómeno. Finalmente, la habilidad de comunicación busca reforzar en los estudiantes la capacidad de transmitir a otros de forma clara, respetuosa y deferente los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de diferentes formas de expresión oral y escrita.

Debemos reafirmar, por tanto, dos reflexiones que nos parecen importantes. La primera, es que la piedra angular que sustenta las propuestas de las Bases Curriculares es el sentido de la progresión que se le ha otorgado al documento que ordena el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es decir, la organización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales aquí planteados tiene una complejidad ascendente¹⁴. La segunda reflexión es que la formación del pensamiento histórico se considera como una herramienta que, en conjunto con otras –como son el pensamiento geográfico o la conciencia del entorno–, permite al estudiante la comprensión de la realidad físico-social que habita. En otras palabras, los contenidos de la teoría de la historia que el presente trabajo busca desarrollar de manera conceptual en los estudiantes, se plantean, primero, como habilidades (desarrolladas en distintos niveles de complejidad y de manera particular en cada ciclo) y, segundo, en función de objetivo práctico, que es la comprensión de la realidad.

¹³ MINEDUC. Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° básico a 2° medio. 2013, p.194.

¹⁴ De la misma manera lo plantea el Marco Curricular construido por el MINEDUC para la asignatura en el año 2009, tanto en sus Objetivos Fundamentales como en los Contenidos Mínimos Obligatorios.

APRENDIZAJE CONCEPTUAL

En el siguiente apartado se propone el análisis de lo que la Didáctica de la Historia ha situado como el aprendizaje de categorías conceptuales ligadas al estudio de nuestra disciplina y las Ciencias Sociales. Se considera fundamental esta tarea, debido a que este análisis del aprendizaje conceptual se sitúa como la fundamentación de la propuesta de este trabajo. De esta manera, antes de dar inicio a la presentación y análisis del aprendizaje de los contenidos teóricos-conceptuales, se proponen dos ideas fundamentales a tener en consideración.

En primer lugar, coincidimos con la Didáctica en que, con demasiada frecuencia, se tiende a pensar que los estudiantes ya conocen los conceptos básicos de la historia o bien que sólo les basta una somera explicación para dotarlos de sentido de manera permanente. Las investigaciones didácticas más recientes, así como las experiencias docentes emanadas de las prácticas profesionales, señalan con frecuencia que la comprensión de los conceptos históricos durante la enseñanza obligatoria es muy limitada y fácilmente olvidadiza.

En segundo lugar, coincidimos también —enérgicamente— con lo planteado por Mario Carretero respecto a la enseñanza conceptual, en cuanto “construir conocimiento disciplinar es, en buena medida, elaborar conceptos”¹⁵. Precisamente por esto Carretero considera que la disciplina histórica también se aboca a la construcción y uso de lo que él denomina un “lenguaje específico”, que constituye el aparato con el que se cuenta para hacer referencia a ciertos hechos de nuestra historia. Así, “la necesidad de conceptualización en la historia, así como sus dificultades, han sido señaladas por diversos especialistas en el lenguaje de las ciencias humanas”.¹⁶ Por dicha razón, es vital que el docente también tenga presente estas dificultades de “control terminológico” como sus causas, debido a que darlas a conocer a los alumnos, en función de su posibilidad de comprensión, constituye parte de la enseñanza de la historia misma.

¹⁵ Carretero, Mario. “Comprensión y aprendizaje de la historia”. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. México, 2011, p.81.

¹⁶ Carretero, Mario. “Comprensión y aprendizaje de la historia”. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, 2011, p. 81.

Señaladas estas ideas, es fundamental tener en cuenta –y recordar– que aprender historia implica más que aprender hechos del pasado, tal como la disciplina y la didáctica de la Historia y Ciencias Sociales han señalado. En este sentido, algunos autores¹⁷ proponen que el razonamiento histórico se describe precisamente como el proceso por el que los hechos centrales –sean éstos eventos y/o estructuras– y los conceptos son organizados para construir una visión interpretativa, lo que requiere de análisis, síntesis, generación de hipótesis e interpretación. Dicha afirmación lleva a considerar que el razonamiento histórico, además de ser una propiedad de los historiadores y que busca ser desarrollada en los estudiantes a través del desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje significativo, es una forma de pensar históricamente que se sustenta en conceptos centrales que ordenan los conocimientos que ya se tienen y que constantemente se construyen sobre la historia.

En la misma línea, Van Sledright y Limón¹⁸ han distinguido dos tipos de conocimiento, y que Mario Carretero ha resumido de manera muy clara y explicativa. Por un lado, los autores se refieren al conocimiento procedimental y, por otro, al conocimiento conceptual, de primer y segundo orden, sobre el cual se sitúa la presente reflexión. Respecto del conocimiento conceptual de primer orden, éste consiste en un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al "quién", "qué", "dónde", "cuándo" y "cómo" de la historia. Algunos ejemplos de este tipo de conocimiento serían conceptos como nombres o fechas, o específicamente conceptos como "democracia", "socialismo", "historias sobre la construcción de la nación", "el cambio en el tiempo sufrido por el capitalismo" u otros. En cuanto al conocimiento conceptual de segundo orden, los autores proponen un conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido. Esta clasificación hace referencia a los metaconceptos, relacionados con las concepciones epistemológicas sobre la historia, de tal modo que conceptos como "causación", "progreso", "decadencia", "evidencias", "fuentes primarias y secundarias", "contexto histórico", "perspectivas del autor" o "fiabilidad de las fuentes", constituyen este tipo de conocimiento. Además, este conocimiento de segundo orden ejerce de bisagra entre el conocimiento conceptual de primer

¹⁷ Leinhardt, G.; Stainton, C.; Virji, S. M. y Odoroff, E. "Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness". Carretero, M. y Voss, J. F. (editores), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, 1994.

¹⁸ Van Sledright, B. y Limon, M. "Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography". Alexander, P. y Winne, P. (editores). *The handbook of educational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

orden y el conocimiento procedimental, constituido por conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas –razonamiento o solución de problemas históricos– que los investigadores ponen en práctica cuando estudian los hechos pretéritos y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden.¹⁹

Por tanto, parte importante de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales ha coincidido en plantear que los conceptos son parte importantísima del desarrollo del pensamiento histórico, no sólo como elemento componente de habilidad, sino como una forma de conocimiento en específico en torno al cual se articula el acto de conocer. Por dicho motivo, Drie and Boxtel han enfatizado en que los conceptos son difíciles de usar y comprender por los estudiantes de manera correcta, debido a que el desarrollo del pensamiento histórico está condicionado por la edad y madurez cognitiva de los alumnos, por su cultura, capacidad memorística y creencias epistemológicas²⁰. Carretero ha planteado además que “los niños y adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea e incompleta”.²¹

De hecho, diversas investigaciones, han puesto de manifiesto la incapacidad para entender de manera satisfactoria una gran cantidad de conceptos antes de los 11-12 años, debido a su carácter relacional: “las dificultades en la elaboración y en la comprensión de conceptos parece iniciarse, con frecuencia, en el desconocimiento de las realidades a las que se refieren y suelen derivar en la dificultad adicional de poner en relación dos conceptos o más. En base a esta situación, Carretero afirma que el desarrollo del pensamiento conceptual global concierne a rasgos o atributos con que se definen los conceptos, como las relaciones que se establecen entre ellos y se manifiesta de dos formas. La primera corresponde al paso de comprender el concepto a partir de rasgos históricos a atribuirle cualidades más abstractas, como progresión del pensamiento histórico. La segunda se refiere a la comprensión, primero, de los conceptos

¹⁹ Carretero, Mario y López Rodríguez, César. “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 8, 2009, pp. 79-93.

²⁰ Van Drie, Jannet y Van Boxtel, Carla. “Historical Reasoning: towards a framework for analyzing students. Reasoning about past”. *Educ Psychol Rev*, 2007.

²¹ Carretero, Mario. “Comprensión y aprendizaje de la historia”. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, 2011, p. 76.

sociales de un modo estático y aislado, por lo que se teje una red conceptual de manera paulatina. Ambas formas de manifestar el pensamiento conceptual recuerdan la importancia de la enseñanza conceptual, ya que “construir conocimiento disciplinar es, en buena media, elaborar conceptos. Dicha afirmación significa que la disciplina histórica también se aboca a la construcción y el uso de un lenguaje específico, que constituye el aparato con el que se cuenta para hacer referencia a los hechos. La necesidad de conceptualización en la historia, así como sus dificultades han sido señaladas por diversos especialistas en el lenguaje de las ciencias humanas. Agrega que es importante que el docente tenga presente tanto esas dificultades de control terminológico como sus causas, porque dárselas a conocer a los alumnos, de acuerdo con sus posibilidades de comprensión y mediante ejemplos, constituyen parte de la enseñanza de la historia misma.²²

Así, se reafirma entonces la convicción que guía el desarrollo del presente artículo: las investigaciones revisadas animan a seguir planteando la necesidad de destinar un espacio importante en el currículo que se encargue de la enseñanza de conceptos propios de la teoría de la historia con la finalidad de complementar y dar sentido por parte de los estudiantes a las habilidades propias del historiador que se sitúan hoy en el centro de la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico. Los estudios en torno al aprendizaje conceptual son abundantes y profundos y entregan cada vez más material para planificar la enseñanza en torno a este paradigma.

CONCLUSIÓN

El presente artículo ha tenido por finalidad establecer la necesidad de complementar el aprendizaje del pensamiento histórico en los estudiantes mediante el desarrollo de ciertas habilidades vinculadas directamente con el trabajo del historiador (como son, la temporalidad histórica, la multicausalidad, la narración, el cambio y la continuidad, entre otras), con la enseñanza de ideas elementales de la teoría de la historia, entre las que se proponen la relación entre el hombre, la naturaleza y su cultura –como forma de incidencia directa sobre su interpretación y narración de la realidad–, la historia como acaecer y construcción social o relato, la temporalidad histórica –en cuanto se reconocen diferentes ritmos e intensidades en el estudio de los sucesos históricos– y finalmente, la concepción del hombre como sujeto histórico, que, para efectos

²² Carretero, “Comprensión y aprendizaje...”, pp. 77.

de una materialización de esta propuesta en una unidad didáctica, dicha idea podría ser establecida como su objetivo fundamental, es decir, que los estudiantes lleguen a considerarse a ellos mismos como agentes de cambio en la historia.

Tal como se ha planteado, la finalidad de esta propuesta no es, bajo circunstancia alguna, desmerecer o negar los aportes de la Didáctica respecto de la enseñanza y aprendizaje centrada en el desarrollo de habilidades, las cuales tienen una mirada a largo plazo debido al tiempo que éstas toman en alcanzar su plenitud. Muy por el contrario, la idea de incluir el tratamiento de algunos conceptos básicos de la teoría de la historia nace precisamente como forma de complementar dicha enseñanza y otorgar un sustento teórico a los estudiantes. En sencillas palabras, el aprendizaje conceptual de la teoría se erige como una manera de que los alumnos comprendan de dónde provienen las habilidades que el docente busca desarrollar en ellos.

En este contexto, surge la siguiente problemática: el docente, quien posee las competencias mínimas para la enseñanza de la historia, específicamente, y que además concibe la enseñanza de la disciplina desde el desarrollo del pensamiento histórico, puede, eventualmente, tener muy clara cuál es la finalidad de su enseñanza y de su labor de docente en general, y puede a la vez tener claridad sobre cuál es la finalidad del aprendizaje de los estudiantes y el rol que ellos deben cumplir en su proceso educativo. No obstante, ¿son los alumnos conscientes de ambas finalidades? Y más precisamente, ¿tienen conocimientos los estudiantes del sustento teórico que respalda a los principales paradigmas de enseñanza y aprendizaje que se promueven desde la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales? Con esta idea no se propone que los alumnos deban tener el mismo nivel de conocimiento que los docentes; lo recién planteado surge como interrogante frente a la forma en que los profesores enseñan historia y cómo los alumnos la aprenden, y aunque el constructivismo ha sido el foco desde el cual en los últimos cincuenta años se ha planteado la educación, ésta sigue siendo materia de los profesores y no de los alumnos.

La enseñanza y aprendizaje de ciertos contenidos conceptuales elementales de la teoría de la historia tiene justamente como objetivo hacer participe al alumno de su proceso de construcción y comprensión de la realidad que habita, facilitándole todas las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, no sólo para el presente que viven, sino para el estudio acerca de su pasado personal, familiar, nacional y mundial, y además para hacer frente a los sucesos que el tiempo depara para ellos.

Por dicho motivo, no basta sólo con situar el énfasis de manera paralela en los contenidos conceptuales teóricos y en las habilidades –ambos elementos componentes del currículo y la planificación–, sino también debe existir la preocupación sobre la forma en que los mismos docentes son suficientemente flexibles, o no, como para incluir estos nuevos contenidos en el programa de enseñanza, puesto que esta acción sostenida en el tiempo debe terminar por transformar el paradigma bajo el cual se concibe actualmente el aprendizaje de la disciplina, la intervención docente, el rol de los estudiantes en su proceso educativo y la finalidad que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales tienen en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braudel, Fernand. *Écrits sur l'histoire*. Paris, Champs Histoire, 1969.
- Carretero, Mario y López Rodríguez, César. "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 8. 2009. Pp. 79-93.
- Carretero, Mario. "Comprensión y aprendizaje de la historia". *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. México, 2011. Pp. 69-102.
- Darling-Hammond, Linda. "La enseñanza y el aprendizaje para la comprensión". *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel. Barcelona, 2001.
- Éthier, Marc-Andre, Demers, Stéphanie y Lefrançois, David, "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 Sociales. Revista de Investigación*, N° 9, 2010, pp.61-74

- Funes, Alicia Graciela, "La enseñanza de la Historia y sus significaciones". Antonio Ernesto Gómez Rodríguez y María Pilar Núñez Galiano (editores). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2006, pp. 257-284.
- Leinhardt, G; Stainton, C; Virji, S. M. y Odoroff, E. "Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness". Carretero, M. y VOSS, J. F. (editores), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, 1994, pp. 131-158.
- Maestro, Pilar. "Epistemología histórica y enseñanza". Ruiz Torres, Pedro (editor). *La historiografía*. Editorial Marcial Pons. Madrid, 1987, pp. 135-181.
- MINEDUC. Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1° a 6° básico. 2012.
- MINEDUC. Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° básico a 2° medio. 2013.
- Pulido Cárdenas, Miguel. "Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la historia en el contexto del aula". *Ciencia y Sociedad*. Volumen XXXIV, N° 2. Abril-junio de 2009. Pp. 234-263.
- Van Drie, Jannet y van Boxtel, Carla van. "Historical Reasoning: towards a framework for analyzing students. Reasoning about past". *Educ Psychol Rev*. 2007.
- Vansledright, B. y Limon, M. "Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography". Alexander, P. y Winne, P. (editores). *The handbook of educational Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates. 2006.

[Recibido el 15 de enero de 2016 y Aceptado el 30 de junio de 2016]