

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

¿Cómo aprenden los estudiantes? Historia en el aula de clase.

Punoñanco, Andrade Mauricio (Universidad de Magallanes).

Cita:

Punoñanco, Andrade Mauricio (Universidad de Magallanes). (2007). *¿Cómo aprenden los estudiantes? Historia en el aula de clase. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/272>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**UNIVERSIDAD DE MAGALLANES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS SOCIALES
DPTO. EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

**¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?
HISTORIAS EN EL AULA DE CLASE**



Ponencia elaborada por Mauricio Punoñanco Andrade, estudiante de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Magallanes, en el marco de las XI^o Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, República Argentina, 19 al 22 de septiembre de 2007

Doy mi venia para que esta ponencia sea incluida en el CD oficial

XI° Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán,
San Miguel de Tucumán, Argentina, 19 al 22 de septiembre de 2007

Título: ¿Cómo aprenden los estudiantes? Historia en el aula de clase
Mesa Temática Abierta: 33, La Historia Enseñada: debates y desafíos en diferentes contextos
Universidad, Facultad y Dependencia: Magallanes, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Educación y Humanidades.
Autor: Punoñanco Andrade Mauricio, Estudiante de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
Dirección, teléfono, fax y dirección de correo electrónico: Valparaíso 0136 Dpto. 11, Población Empart, fono (61) 215078, mauro2100@latinmail.com

¿Cómo aprenden los estudiantes? Historias en el aula de clase

1. Introducción

Durante por lo menos un siglo, los críticos de la educación y los reformadores escolares han señalado a la enseñanza de la Historia en la educación secundaria como el modelo de pedagogía mediocre e ineficaz. Véase, por ejemplo, la introducción a una serie de libros del siglo XIX acerca de la enseñanza, escrita por el psicólogo G. Stanley Hall:

“Se escogió la Historia como tema del primer volumen de esta biblioteca educativa porque, después de una buena cantidad de observaciones en las aulas de clase de muchas de las ciudades más grandes del oriente de nuestro país, el editor... está convencido de que ninguna de las materias que se enseñan tan ampliamente, se enseña, en general de manera tan mediocre, casi con la certeza de generar desagrado por el estudio de la Historia – tal vez para siempre” [1].

La educación en Historia, observaba Hall, generalmente estaba a cargo de profesores que no tenían preparación, usaban métodos ineficaces y la convertían en la más árida de todas las materias escolares. “*El alto valor educativo de la Historia es demasiado grande*”, explicaba Hall, “*para dejárselo a maestros que meramente escuchan recitaciones de memoria, mientras siguen con el dedo el escrito en el texto escolar, y solamente hacen las preguntas convenientemente impresas para ellos en el margen o en la parte posterior del libro*” [1]. En un llamado a la acción pedagógica, Hall y otros reformadores de finales del siglo XIX exhortaban a los maestros a dejar atrás la clase magistral, la recitación memorística y los textos escolares, y “saturar” la enseñanza de la Historia con una pedagogía más activa.

Los futuros profesores de Historia sabemos que las opciones no son ni tan dicotómicas ni tan sencillas. Plantear la situación de instrucción como un conjunto de disyuntivas tales como abandonar los textos guías por las fuentes primarias o reemplazar las exposiciones del profesor con las pesquisas del estudiante, pasa por alto los retos perennes que los estudiantes secundarios y, por consiguiente, sus maestros enfrentan cuando tratan de aprender Historia y desarrollar su comprensión de ella. La Historia es un vasto y constante depósito de información acerca de personas y acontecimientos del pasado. Para los estudiantes, el aprendizaje de la Historia conduce a encuentros con miles de nombres, fechas, personas, lugares, acontecimientos y relatos distantes con los

que no están familiarizados. Trabajar con tales contenidos es una empresa compleja que no puede reducirse fácilmente a opciones entre aprender datos y dominar los procesos de pensamiento de la Historia.

En realidad, es necesario prestarle atención a una opción para fomentar la otra. Según el decreto 220/1998 del Ministerio de Educación (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para Enseñanza Media) [2], el sector de Historia y Ciencias Sociales ofrece dos módulos diferenciados, a través de los cuales se espera que los estudiantes profundicen su conocimiento de la realidad social, refuercen el desarrollo de las habilidades de indagación y análisis en el ámbito social e histórico y fortalezcan el sentido de pertenencia a la comunidad nacional, a través del conocimiento más sistemático de sus realidades y problemas, almacenando información en la memoria de manera que pueda recuperarse eficazmente. Naturalmente, ello depende de la organización concienzuda del contenido, ya que conceptos fundamentales de la Historia “tales como estabilidad y cambio” requieren familiarizarse con la secuencia de acontecimientos que les dan sentido. Más aun, aprender Historia implica enseñar a los estudiantes a pensar de manera bastante diferente de como “naturalmente” se inclinarían a hacerlo. Como sugiere Wineburg [3], el pensamiento histórico, con frecuencia puede ser un acto “no natural”, que requiere que nosotros pensemos por fuera de los supuestos y visiones del mundo que nos son familiares y cómodos. Este trabajo, requiere entonces, tanto conocimiento como habilidades del profesor, para ayudar a los estudiantes a aprender contenido histórico a la vez que incrementan sus capacidades para usar evidencia, evaluar interpretaciones y analizar el cambio a lo largo del tiempo.

La ponencia aborda los retos que los estudiantes en práctica de Historia para educación media chilena enfrentamos cada día cuando al encontrar grupos grandes, objetivos predeterminados para el curso y el uso exigido de textos guía, procuramos que los estudiantes secundarios se embarquen en el trabajo intelectual de aprender y “hacer” Historia. Dadas las exigencias que se nos hacen, y los retos intelectuales que enfrentan los jóvenes mientras aprenden Historia, ¿cómo podríamos como futuros profesores usar las ideas planteadas en el decreto 220/1998 [2], para construir ambientes de instrucción específicos para la Historia que apoyen a los estudiantes mientras trabajan en profundizar su entendimiento de esta? Como alumno de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, con 4 años de asistencia en prácticas pedagógicas, comienzo por mostrar cómo planteo los temas tradicionales y los objetivos curriculares de Historia, como problemas para que mis estudiantes los estudien.

Usando un estudio de caso generado en torno a estudios que realizaron mis alumnos de tercer año medio acerca de Colón, la exploración y el concepto de “tierra plana”, me concentro en maneras en como convertir los objetivos curriculares con los que estamos familiarizados, en problemas historiográficos que comprometan a los estudiantes en el pensamiento de la Historia. Formular esos problemas históricos es un primer paso crítico en la enseñanza de esta.

Estas modestas herramientas cognitivas aportan maneras útiles para ayudar a los estudiantes a lidiar con contenidos históricos sofisticados, al tiempo que realizan pensamiento histórico complejo y adquieren conocimiento esencial.

2. ¿Dónde comenzar? Cómo se transforman temas y objetivos en problemas históricos

La Historia comienza -y con frecuencia termina- con preguntas, problemas, acertijos, curiosidades y misterios. Los historiadores demarcan y construyen su investigación histórica en torno a problemas que surgen de una compleja mezcla de intereses personales y profesionales, interrogantes que no se han examinado o que se han examinado muy poco, vacíos en la literatura y el conocimiento establecidos, y enigmas y problemas recurrentes.

Sin embargo, por mucho que los maestros de Historia en educación media quisieran enmarcar su instrucción en torno a los problemas históricos que surgen de intereses apremiantes, de vacíos, enigmas o misterios, enfrentan un conjunto de restricciones diferentes de aquellos que enfrenta el historiador. A los maestros de Historia se les encomienda enseñarles a sus estudiantes una Historia que otros ya han escrito. Así, típicamente, se comienza con los resultados del curso en la mano, determinados por las autoridades curriculares (regionales, provinciales) o por las exigencias de la evaluación externa (SIMCE, PSU). La Historia, entonces, llega a la puerta del aula como listados de cosas que los estudiantes deben aprender y, por ende, los maestros deben enseñar, pero excluyen los problemas y preguntas que le dan coherencia, sentido y hasta fascinación al contenido.

Una forma en que los maestros y alumnos en práctica pueden construir cohesión en la instrucción, como se sugiere en el decreto 220/1998 [2], consiste en organizar el currículo en torno a conceptos claves de la Historia, grandes ideas e interrogantes centrales [4]. Se puede proporcionar sustancia a la instrucción aterrizando las abstracciones que se encuentran en los documentos curriculares y de estándares, convirtiéndolos en problemas históricos significativos. Pero ¿cómo movernos de las listas de objetivos vagamente conectados, a interrogantes historiográficos centrales?

En cierto sentido, los maestros de historia chilenos y los alumnos en práctica debemos jugar una forma de *Jeopardy* [Riesgo], inventando los grandes interrogantes que se acomoden a las respuestas curriculares. Como historiadores que trabajan en retrospectiva, partiendo de los acontecimientos dados hacia las preguntas que los provocaron [5], los maestros de Historia trabajamos en forma inversa, partiendo de los objetivos dados hacia los grandes interrogantes históricos. Sin embargo, a diferencia de los historiadores, quienes trabajan solamente a lo largo de líneas de pensamiento histórico, nosotros debemos ser bifocales, y seguir líneas de pensamiento tanto histórico como pedagógico. Debemos ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, se debe emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñamos planificaciones de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia.

¿Qué significa esto en la práctica? Primero, deberíamos tratar de diseñar problemas historiográficos que proporcionen nexos entre objetivos, para conectar las múltiples escalas: actividades, lecciones, unidades y cursos, del tiempo de instrucción que comparten maestros y estudiantes. Lo ideal sería que cada escala o gradación estuviera claramente incluida en otras y conectada con ellas, de tal manera que los estudiantes pudieran ver cómo las actividades se vuelven lecciones que forman unidades coherentes que se combinan para formar cursos bien integrados. Pero los estudiantes rara vez tienen

la experiencia de esa coherencia en sus cursos de Historia, como puede apreciarse en su creencia de que la Historia comprende listas de datos, empaquetados en contenedores cronológicos -tales como capítulos de textos escolares- en los que se dificulta ver cómo se conectan entre sí. Los problemas integradores, si están bien diseñados y son interesantes desde el punto de vista histórico, pueden ofrecer un marco amplio para ayudar a los estudiantes a desarrollar conexiones significativas entre actividades, lecciones, unidades y cursos.

Segundo, al generar problemas o ejercicios para la instrucción, debemos también prestar atención a las múltiples facetas del conocimiento histórico (hechos de la Historia, conceptos y patrones de pensamiento disciplinares). La búsqueda de la coherencia en la instrucción no significa que los maestros sacrifiquen la sustancia y el rigor de la disciplina al diseñar problemas para estudiar. Los buenos problemas toman en cuenta tanto los contornos como los detalles de las narraciones históricas, al preguntar, por ejemplo, “¿Cómo ha cambiado la democracia en Chile a lo largo del tiempo? ¿Qué explica las diferencias en la movilidad o en la tecnología a lo largo del tiempo?” Trabajar con problemas como estos requiere que los estudiantes lidien con importantes detalles históricos a la vez que van ampliando su entendimiento y destreza para utilizar conceptos históricos claves tales como significación, causa y efecto, cambio y continuidad, evidencia y relatos históricos.

Además, al crear problemas para la instrucción, se debe tomar en cuenta los retos ocultos que sus estudiantes enfrentan cuando estudian Historia y emplean el pensamiento histórico. Por ejemplo, se requieren conocimiento y destreza extraordinarios para “meterse en los zapatos de otro”, ya que las visiones del mundo de generaciones pasadas diferían profundamente de las nuestras. Los chicos de tercero medio pueden “imaginar” cómo se sentía ser explorador europeo o indígena americano, pero su inclinación natural será la de suponer más semejanza que diferencia entre las épocas. A los estudiantes se les hace difícil imaginar un mundo que todavía no había sido alterado por la ciencia o la Revolución Industrial, un mundo en el que no había servicios públicos ni acueductos, un mundo en el que los habitantes de las colonias americanas recién asimilaban la democracia como anhelo a corto plazo. El presente histórico de los estudiantes -reconocido o no- da forma a su comprensión del pasado, otra dimensión que los maestros deben tener en cuenta al diseñar problemas históricos para que los estudiantes estudien.

3. Cómo se “problematizan” relatos históricos para plantear preguntas históricas a lo largo de un año

La creación de interrogantes o problemas centrales reta a los maestros a trabajar en las intersecciones de dos coyunturas separadas, lo que es históricamente significativo y lo que es instructivo e interesante para los estudiantes. En mis cursos de Historia para educación media, con frecuencia resolví este reto “problematizando” relatos históricos (descripciones de eventos históricos, interpretaciones, narraciones y representaciones). Centrarme en relatos históricos me dio material para crear un sólido conjunto de problemas que estimularon, organizaron y guiaron la instrucción durante todo el curso.

¿Qué quiero decir con problematizar relatos históricos? Respecto a la unidad de trabajo -instrucción que comprende aproximadamente entre una semana a un mes- significa plantear preguntas acerca de relatos históricos particulares, narraciones o

interpretaciones. Sin embargo, en cuanto a todo el curso, significa plantear interrogantes que sean fundamentales para la comprensión de la historia.

Aunque pudiera parecer obvio, centrarse en los relatos históricos representaría un gran avance respecto a la instrucción tradicional de la Historia. Los relatos que los historiadores escriben y que los adultos leen -tales como la biografía de Salvador Allende, o el libro *El queso y los gusanos*, típicamente son demasiado ricos y profundos, demasiado complejos y requieren demasiado tiempo como para que se incluyan en los textos escolares. Por ejemplo, sobre la vida de Salvador Allende, los estudiantes no leen su vida privada, su experiencia como prisionero político en Pisagua, sus pasiones y entusiasmos; más bien, leen que fue Presidente, que asumió su cargo de manera democrática y que murió producto de los desajustes políticos de la época entre sectores de izquierda y derecha. A los textos escolares o a los objetivos curriculares solamente llegan piezas aisladas de información o los rastros de narraciones históricas.

Formular preguntas acerca de los relatos ayuda a los estudiantes a ver el agua en la que están nadando. Las exposiciones históricas, o mejor dicho, las sobradas de vestigios de narraciones históricas, son ubicuas en los cursos de Historia en educación secundaria. Textos escolares, medios publicitarios, material de lectura impresos, conferencias, materiales de clase, tecnología y maestros rodean a los estudiantes de Historia con fragmentos de narraciones e interpretaciones históricas. Sin embargo, rara vez ven los estudiantes la naturaleza y la estructura de estas interpretaciones. Mucho de lo que hacen los estudiantes de Historia en educación media es explorar vastas extensiones del currículo carentes de evidencia y de autor, y promueven, como lo afirma el historiador David Lowenthal [6]:

“Problematizar los relatos históricos, entonces, hace visible lo que está oscurecido, oculto o simplemente ausente en muchas aulas de Historia. Ayuda a llevar la Historia en la escuela más allá de la reproducción de las conclusiones de otros, a comprender cómo la gente produjo esas conclusiones, a la vez que se sopesan las limitaciones y fortalezas de varias interpretaciones. Al hacer de los relatos históricos nuestro problema esencial de la Historia, podemos ayudar a nuestros estudiantes a familiarizarse con la escritura de la Historia; a identificar maneras en que la gente ha interpretado sucesos pasados; a reconocer, comparar y analizar interpretaciones diferentes y contrapuestas de los sucesos; a examinar las razones de los cambios de interpretación a lo largo del tiempo; a estudiar las maneras en que la gente usa la evidencia para razonar históricamente; y a analizar interpretaciones en relación con diferentes periodos históricos. En verdad, todos los aspectos familiares de las aulas de Historia -textos escolares, conferencias, fuentes primarias, mapas, cronogramas y hasta hojas de trabajo- adquieren un nuevo sentido para los estudiantes cuando se miran como relatos históricos”.

Al generar relatos o interpretaciones históricas, ¿qué preguntas pretenden responder los historiadores? En general, ¿de qué manera los historiadores, no presentes en los acontecimientos que estudiaban, usaron la evidencia del pasado para responder sus preguntas y producir explicaciones o interpretaciones? ¿Dentro de sus relatos, cómo determinaron ellos la significación, cómo estructuraron los puntos cruciales y cómo explicaron la continuidad/cambio a lo largo del tiempo? ¿Por qué los relatos de los mismos acontecimientos difieren, cambian de interpretación, se ponen de moda o pasan de moda? ¿Son algunos relatos históricos “mejores” que otros? ¿Por qué? ¿Con qué

estándares estamos evaluando los relatos históricos? ¿Tiene alguna importancia qué versión del pasado aceptamos?

Hay muchas maneras de presentar estas ideas. Pero una particularmente poderosa es solicitar a los estudiantes que escriban una historia corta de un acontecimiento que todos ellos compartieron, y luego comparar sus respectivas historias. Por ejemplo, una actividad que empleé en estos años fue pedir a los estudiantes que escribieran una historia del primer día de escuela, para que la leyeran la siguiente clase. La gran variedad en la selección de los estudiantes en cuanto a hechos, detalles, relatos y perspectivas reveló las diferencias entre el suceso en estudio (i.e. el primer día de escuela) y los relatos de ese acontecimiento. Esta sencilla actividad ayudó a evidenciar las distinciones entre acontecimientos y relatos históricos, porque los estudiantes experimentaron de primera mano, las diferencias al escribir sobre sus pasados compartidos y comparar sus historias.

El objetivo de instrucción y rasgo más significativo de la actividad incluyó los nombres que les di a estas distinciones creando dos nuevos términos claves -“H(eve)” y “H(rel)”- para representar “history-as-event” [historia como acontecimientos] e “history-as-account” [historia como relato]. ¿Por qué inventé esos términos? Los estudiantes ingresan a la clase de Historia con concepciones y suposiciones establecidas acerca de la Historia. Ellos utilizan la palabra “historia” de dos maneras muy diferentes: (1) historia como un acontecimiento del pasado (“Bueno, eso pasó en la historia.”) ó (2) historia como un relato de un acontecimiento pasado (“Yo escribí eso en mi historia/retrato”). Sus usos cotidianos de la palabra “historia”, y el sentido común, oscurecen la diferenciación entre los hechos del pasado y los relatos del pasado; y refuerzan las concepciones típicas de que la Historia no es sino un espejo del pasado. Una acción crucial para la instrucción, por consiguiente, incluye crear un lenguaje para ayudar a los estudiantes a escapar de su uso habitual, ordinario de “la Historia”, y establecer distinciones disciplinares fundamentales.

Una vez se definieron, las frases “historia como acontecimientos” e “historia como relato” o los términos inventados H(eve) y H(rel), estos últimos fueron utilizados por los estudiantes casi a diario para denominar y contextualizar materiales con los que se encontraban comúnmente, entre los que estaban los textos escolares, películas y las clases de los maestros. Este sencillo dispositivo lingüístico les ayudó a ubicar relatos, independientemente de qué tanta autoridad tuvieran, en relación con los acontecimientos descritos en ellos. Lo que, a su vez, incrementó su sensibilidad y su grado de conciencia acerca de cuándo estábamos discutiendo una interpretación y en que caso estábamos discutiendo un acontecimiento. Al explorar la diferencia entre historia como acontecimientos e historia como relato, mi maestro tutor y yo produjimos preguntas que los estudiantes usaron para sopesar la relación entre acontecimientos y los relatos que los describen:

¿Es posible que los relatos capten totalmente los acontecimientos? ¿Cómo y por qué difieren los relatos de un mismo acontecimiento? ¿Usan datos diferentes? ¿Fuentes diferentes? ¿Cuadros diferentes? ¿Lenguaje diferente? ¿Identifican los relatos aspectos cruciales o acontecimientos significativos diferentes en el proceso? ¿Los relatos están conectados entre sí? ¿Existen otros relatos posibles del acontecimiento? ¿Los relatos obedecen a propósitos diferentes? ¿Qué explica el hecho de que personas que están estudiando el mismo acontecimiento produzcan

diferentes relatos? ¿Un relato puede ser mejor que otro? ¿Tiene importancia qué versión de un acontecimiento aceptamos como verdadera? ¿Qué hace que un relato sea más convincente que otro? ¿Cómo usa un relato la evidencia para sustentar sus afirmaciones?

Establecer estas distinciones iniciales proporcionó a los estudiantes los principios de un nuevo mapa conceptual para la disciplina de la Historia, que usamos regularmente para ubicar su posición en el territorio de la Historia.

Nadie debería pensar que, solamente con señalar distinciones conceptuales mediante una actividad en el aula, los estudiantes quedan equipados para hacer uso consistente, regular e independiente de estas diferencias. La mera formulación de preguntas acerca de los relatos históricos no significó que mis estudiantes desarrollaran el conocimiento y las destrezas necesarios para responder esas preguntas, o siquiera para plantear esas preguntas por su cuenta. En realidad, los estudiantes ni siquiera captaron totalmente las diferencias representadas en las nuevas convenciones lingüísticas que estaban utilizando, tales como historia como acontecimientos/H(eve) e historia como relato/H(rel). Aun así, a pesar de no hacerme la ilusión de que introducir conceptos significaba que los estudiantes los habían dominado, esperaba que ellos usaran estos términos de manera regular. En actividades subsiguientes, los términos sirvieron como “herramientas mentales” para guiar el pensamiento de los estudiantes y, en ocasiones, para forzarlos a analizar sus usos cotidianos de la palabra “historia”.

4. Relato de la “Tierra Plana”: Cómo se construye el problema para la unidad de estudio en un curso de tercero medio

¿Cómo podríamos crear un problema para una unidad de estudio que interesara a los estudiantes, ayudara a plantear las antes anotadas preguntas disciplinares mayores acerca de los relatos, y satisficiera objetivos curriculares tales como los que caracterizan el tema tradicional de la exploración europea de América? Al comienzo del año escolar, pregunté a un grupo de estudiantes de tercero medio: “¿Qué saben acerca de Colón surcando el Océano Atlántico en 1492? Y, ¿qué saben sobre la gente de Europa en vísperas de los viajes de Colón? ¿Cómo eran? ¿Qué creencias tenían y en qué pensaban?

Juan: Bueno, la gente de Europa nada sabía acerca de la existencia de otro continente. Querían ir a comerciar a China e Indias Orientales, pero la mayoría temía navegar a través del Atlántico.

Profesor en práctica: Según tú ¿Qué temían?

Juan: Ellos creían que el mundo era plano y uno podría caerse de él...

Profesor en práctica: A ver tú, Pedro, ¿Qué opinas?

Pedro: La gente no quería darle dinero a Colón para porque suponían que fracasaría. Pero demostró que estaban equivocados...

Profesor en práctica: ¿Entonces?

Pedro: Bueno, la gente aún podía pensar que la tierra era plana, sólo que había más tierra antes de llegar al final del planeta.

Profesor en práctica: ¡Ah! Entonces, ¿la gente, en realidad, tendría que esperar hasta que alguien navegara alrededor de todo el mundo, antes de cambiar sus ideas?

Alumnos: Sí.

Profesor en práctica: ¿Alguien sabe durante cuánto tiempo existió esta idea?

Ignacio: Desde el comienzo de los tiempos. Todo el mundo pensó siempre que la tierra era plana.

Carlos: Excepto algunos científicos de la Edad Antigua.

Con un sutil interrogatorio de mi parte, los estudiantes, colectivamente, contaron la historia estándar ampliamente aceptada sobre Colón: navegante italiano que recibió fondos del rey y la reina de España, para llegar al oriente navegando hacia el occidente. Los europeos pensaron que esto era “una locura”, porque la gente siempre había creído que el mundo era plano. Colón, motivado por su búsqueda de oro, sí tocó tierra en el Nuevo Mundo, pero pensó que había llegado a China y a las Indias, razón por la cuál denominó “indios” a las personas de ese lugar antes de conquistarlas.

Durante aproximadamente 10 ó 15 minutos, exploré las ideas de los estudiantes acerca de Colón y la Europa del siglo XV. Anoté en la pizarra los puntos clave de acuerdo o desacuerdo. Luego los animé a pensar sobre el origen de sus ideas, ampliando la discusión con las preguntas: “¿Cómo saben que la historia de la tierra plana es verdadera? ¿Dónde la aprendieron? ¿Qué evidencia tienen?” Después de unos pocos minutos de comentarios que iban desde “todo mundo lo sabe” hasta “nuestro profesor de historia de (educación) básica nos lo dijo”, era claro que los estudiantes no podían señalar una fuente histórica específica que respaldara su conocimiento de ese acontecimiento.

Puesto que los relatos históricos eran el foco tanto del curso como de la unidad de estudio, entregué a los estudiantes varias citas de escritos de historiadores del siglo XIX, citas que escogí para evidenciar el punto de vista común de los europeos de la época de Colón quienes típicamente creían que la tierra era plana (Recuadro 4-1). Utilicé estos relatos, sencillamente para respaldar el conocimiento de los estudiantes previo a la instrucción, con la intención de volver más adelante, en el desarrollo de la unidad de estudio, a analizar los relatos históricos [7]. Les pedí que leyeran los relatos y buscaran en estos los puntos que apoyaban, ampliaban o diferían de su modo de pensar acerca de Colón y de los europeos.

Poco de lo que contenían estos relatos sorprendió a los estudiantes, que confirmaron mucho de lo que ya sabían acerca de Colón y la época en la que vivió.

Profesor en práctica: Carlos, en tu opinión, ¿que te parecieron estos relatos?

Carlos: Colón demostró que todos estaban equivocados, porque él acertó en que el mundo era redondo.

Profesor en práctica: ¿Qué opinas, Alejandro?

Alejandro: Creo que él sabía que otros no le darían fondos porque pensaban que el mundo era plano y él se caería del borde. ¿Cómo podría ser esa una buena inversión?

Profesor en práctica: A ver, Ricardo... (Había pedido la palabra levantando su brazo)

Ricardo: Bueno, él no sabía mucha geografía porque pensó que iba para la India; por eso denominó indios a las personas

El único rastro de sorpresa para los estudiantes fue que ninguno de los relatos mencionara el “*descubrimiento*” de un pueblo y una tierra nuevos. En lo que respecta a la historia de la tierra plana, los estudiantes tuvieron la certeza de que constituyó un obstáculo real para Colón y otros exploradores.

Este relato de la creencia precolombina de que la tierra era plana, ofrece, por consiguiente, una maravillosa oportunidad para explorar tanto los detalles de la vida en la Europa del siglo XV como problemas mayores que tienen que ver con las relaciones entre los relatos históricos y los acontecimientos que ellos tratan de representar. De acuerdo con relatos históricos recientes, la mayoría de los europeos educados o parcialmente educados creía que el mundo era redondo. La elite, por ejemplo, no se oponía a Colón porque pensara que se caería del borde de la tierra; más bien, pensaba que él había subestimado el tamaño de la tierra y que nunca podría navegar tan lejos en mar abierto (preocupación razonable si no hubiera habido una masa de tierra imprevista o desconocida con la que pudiera tropezar Colón).

Pero mis estudiantes creían con incuestionable certeza, que la gente anterior a Colón pensaba que la tierra era plana. La historia de la tierra plana es una parte de la memoria colectiva. Los adultos regularmente la usan como una metáfora para describir la ignorancia o las supersticiones de las masas. “La creencia de la tierra plana” es una forma abreviada para referirse a cualquier idea que engeuece a la gente para buscar y ver la verdad.

Y como la mayoría de quienes alguna vez fuimos alumnos secundarios, ellos no veían que esta historia del siglo XV sobre la creencia en una tierra plana, sencillamente era una manera de dar cuenta del pasado y no el pasado mismo. Para ellos, la creencia de la tierra plana era un rasgo indiscutible del acontecimiento. Cuando se enfrentaban a una historia del pasado que ellos mismos aceptaban como cierta, los estudiantes regresaban a sus preconcepciones de que el pasado es un conjunto invariable de hechos dados que los historiadores desentierran, desempolvan y luego ponen a la vista.

Recuadro 4.1: Relatos de los viajes de Colón

1. “*Comparativamente, Colón fue una de las pocas personas que en ese tiempo creían que la tierra era redonda. La creencia general era que era plana, y que si uno se alejaba demasiado navegando hacia el occidente en el océano, llegaría al borde del mundo, y caería al vacío.*” FUENTE: Eggleston (1904, p. 12).
2. “*‘Pero, si el mundo es redondo’, dijo Colón, ‘no es el infierno lo que está más allá del océano tormentoso. Allí deben encontrarse la parte oriental de Asia, la Catay de Marco Polo, la tierra de Kubla Khan, y Cipango, la gran isla que le sigue. ‘¡Disparates!’’, decían los vecinos; ‘el mundo no es redondo -¿no puedes ver que es plano? Y Cosmas Indicopleustes (famoso geógrafo), que vivió cientos de años antes de que tú nacieras, dice que es plano; y él lo aprendió de la Biblia...’*” FUENTE: Russell (1997, pp. 5-6).

Aquí se muestran dos rasgos críticos de la enseñanza de la Historia. El primero consiste en explorar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes acerca del problema histórico que están estudiando, para que todos lo observen. La anterior discusión en la clase es un ejemplo de una evaluación formativa por medio de la cual traté de explorar el pensamiento de todo el grupo. Pedí a los estudiantes que reflexionaran sobre el problema y que invirtieran tiempo documentando su pensamiento y escribiendo sobre este en sus cuadernos, y luego recogí el pensamiento de todos en la pizarra.

Recoger el pensamiento de los estudiantes no es más que el primer paso. Los maestros de Historia no evalúan el pensamiento de los estudiantes simplemente para estimular el

interés -aunque ciertamente puede tener ese efecto importante- sino también para someterlo a examen crítico.

Esta observación conduce al segundo rasgo clave de la enseñanza de Historia demostrado aquí: solicitar a los estudiantes que expliquen cómo saben lo que saben acerca del acontecimiento histórico. Con los estudiantes secundarios, no basta simplemente con pedirles que repitan un relato histórico o narren un acontecimiento; más bien, los maestros deben insistirles que documenten su conocimiento, y expliquen la evidencia que están usando para sacar conclusiones o aceptar un relato histórico en vez de otro. Como un historiador que está explicando un texto de la especialidad, estimulé a mis estudiantes pidiéndoles evidencia y soporte. Y, como un historiador que usa fuentes para ampliar la comprensión, pregunté a mis estudiantes cómo cada pieza de evidencia o relato respaldaba, ampliaba o cuestionaba su pensamiento histórico. Aquí, una vez más, el lenguaje usado regularmente -“respaldar”, “ampliar” o “cuestionar”- les ayudó a analizar críticamente la relación entre nuevas fuentes y su propio entendimiento.

En este caso, mis estudiantes no podían señalar la fuente específica de su conocimiento acerca de la tierra plana. Les proporcioné relatos históricos que respaldaran sus ideas. Luego, para retar su pensamiento y diferenciar entre la historia que ellos sabían y el evento sometido a estudio, entregué a los estudiantes dos fuentes de evidencia que cuestionaban sus supuestos e ideas: la primera, un cuadro de una escultura de Atlas sosteniendo un globo celeste, creado entre los años 150 y 73 a.C.; y la segunda, una explicación escrita por Carl Sagan de cómo el estudioso clásico Eratóstenes determinó la circunferencia del mundo en el siglo III a.C. (Recuadro 4-2). En grupos de tres, los estudiantes discutieron cómo estas fuentes respaldaban, ampliaban y/o cuestionaban su pensamiento acerca de Colón y la idea de la tierra plana.

Los cuadros de Atlas encontraron eco en narraciones que los estudiantes sabían o en cuadros que habían visto antes. La historia de Eratóstenes se conectó con las ideas que tenían acerca de que algunos “científicos” antiguos pudieron producir un pensamiento inusualmente progresista, tal como construir las pirámides o idear grandes inventos. Tanto los cuadros de Atlas como las historias de geógrafos precolombinos sacaron a flote aspectos del conocimiento previo de los estudiantes, y los estimularon a reconsiderar la certeza con la que aceptaban la historia de la tierra plana:

Profesor en práctica: Juan Pablo ¿Dime que diferencia hallaste entre los textos que leímos sobre la tierra plana y los textos que hablan sobre la circunferencia del planeta?

Juan Pablo: Esas otras historias [relatos que leímos antes] hacen parecer como si Colón fuera el científico que descubrió que la tierra era redonda. Pero creo que otros científicos, como Galileo, habían comprendido que la tierra era redonda.

Profesor en práctica: Pienso que..., digo, ¿No nació Galileo en el siglo XVI, después de los viajes de Colón?

Juan Pablo: Bueno, pero lo que quiero decir es que yo realmente no creo que Colón fuera el primero en probar que el mundo era redondo. Quiero decir que él, exactamente, no lo probó. Estos “otros” habían pensado que era redondo, y él solamente probó que uno no se caía del borde de la tierra [al vacío]. Ellos lo pensaron. Él lo probó.

Profesor en práctica: A ver, Oscar... (Había pedido la palabra levantando su brazo)

Oscar: Profesor, recuerdo que usted nos dijo que muchas personas cultas creyeron que la tierra era redonda. Parece extraño que todo el mundo menos Colón creyera que la tierra era plana.

A medida que organizaba la discusión del grupo, intencionalmente motivé a los estudiantes para que consideraran la historia de la tierra plana como un relato histórico específico que puede ser o no ser respaldado por la evidencia y, como todos los relatos históricos, surge en un tiempo y en un lugar específico:

La discusión acerca de este caso específico también comenzó a poner en tela de juicio lo que los estudiantes generalmente creían acerca de la gente en el pasado. “*Si la gente de la época de Colón creía en una tierra plana*”, pregunté, “*¿qué podría explicar cómo la gente de por los menos 1500 años antes de Colón construyó globos o creó (y resolvió) problemas acerca de la circunferencia de la tierra? ¿Es posible que en una época la gente tuviera conocimiento de una tierra redonda, y que ese conocimiento se “perdiera”?*”

Recuadro 4.2: Concepciones antiguas de la tierra ¿plana o redonda?

El Atlas Farnese

En 1575, se encontró en Roma esta figura de mármol de Atlas sosteniendo un globo celeste. Se le llama el Atlas Farnese, dado que ese es el nombre de la colección en la que se incluyó. Fue creada por el escultor Crates. No se conoce la fecha exacta de la escultura. Sin embargo, los estudiosos suponen que fue creada poco después del año 150 d. C. [29], por la representación del equinoccio vernal [de primavera] que se ve en el globo, y que es similar al de Almagesto de Ptolomeo. Para dar una idea del tamaño, la esfera tiene un diámetro de cerca de 25½ pulgadas (64.77 cms).

La historia de Eratóstenes y la circunferencia de la Tierra

El descubrimiento de que la Tierra es un mundo pequeño se realizó, como muchos descubrimientos humanos importantes, en el antiguo Cercano Oriente, en una época a la que algunos humanos llaman el siglo III a. C., en la más grande metrópolis del momento, la ciudad egipcia de Alejandría. Aquí vivió un hombre llamado Eratóstenes. ...Fue astrónomo, historiador, geógrafo, filósofo, poeta, crítico de teatro y matemático... Fue también el director de la gran biblioteca de Alejandría, donde un día leyó en un libro de papiro que en el sureño puesto fronterizo de Siena... al medio día del 21 de junio, los palos verticales no producían sombras. En el solsticio de verano, el día más largo del año, las sombras de las columnas del templo se hacían más cortas. Al medio día, desaparecían. El sol estaba directamente encima.

Fue una observación que alguien más, fácilmente habría pasado por alto. Palos, sombras, reflejos en los pozos, la posición del sol -¿qué importancia posible podrían tener esos sencillos asuntos cotidianos? Pero Eratóstenes era un científico, y sus observaciones de estos lugares comunes cambiaron el mundo; en cierto modo, hicieron el mundo. A Eratóstenes se le ocurrió hacer un experimento: realmente observar si en Alejandría, palos verticales producían sombras cerca del medio día el 21 de junio. Y descubrió que sí.

Eratóstenes se preguntó cómo, en el mismo momento, un palo en Siena no podía producir sombra, y un palo en Alejandría, lejos en el norte, podía producir una sombra pronunciada. Piénsese en un mapa del antiguo Egipto, con dos palos verticales de igual longitud, uno puesto en Alejandría, y el otro en Siena. Suponga que, en cierto momento,

ninguno de los dos palos produce sombra en absoluto. Esto es perfectamente fácil de entender —siempre y cuando la Tierra sea plana. El sol estaría entonces directamente encima. Si los dos palos produjeran sombras de la misma longitud, eso también tendría sentido con una Tierra plana: los rayos del Sol estarían inclinados en el mismo ángulo para los dos palos. Pero ¿cómo era posible que en el mismo instante no hubiera sombra en Siena y sí hubiera una sombra sustancial en Alejandría?

La única respuesta posible, que él vio, era que la superficie de la Tierra está curvada. No solamente eso: a mayor curvatura, mayor diferencia en las longitudes de las sombras. El sol está tan distante que sus rayos están paralelos cuando llegan a la Tierra. Palos colocados en ángulos diferentes a los rayos del Sol producen sombras de diferentes longitudes. Para la diferencia observada en longitudes de las sombras, la distancia entre Alejandría y Siena tenía que ser de cerca de siete grados a lo largo de la superficie de la Tierra; es decir, si uno se imagina los palos prolongándose hacia el centro de la Tierra, ellos se intersectarían allí en un ángulo de siete grados. Siete grados es algo así como un quinceavo de trescientos sesenta grados, la circunferencia total de la tierra. Eratóstenes sabía que la distancia entre Alejandría y Siena era aproximadamente de 800 kilómetros, porque él contrató a un hombre para que hiciera el recorrido a pie. Ochocientos kilómetros multiplicado por 50 da 40.000 kilómetros. Así que esa debe ser la circunferencia de la tierra.

Esta es la respuesta correcta: las únicas herramientas de Eratóstenes fueron palos, ojos, pies y sesos, más el gusto de experimentar. Con ellas, él dedujo la circunferencia de la Tierra, con un error de solo unos pocos puntos porcentuales. Logro notable para hace 2.200 años. Él fue la primera persona en medir exactamente el tamaño del planeta.'

FUENTE: Sagan, C. (1985). Cosmos. Nueva York: Libros Ballantine, pp. 5-7

Para ayudar a los estudiantes a refinar el planteamiento de este problema -como también para comenzar a revelar el debate historiográfico medular- los estudiantes leyeron selecciones del trabajo de dos académicos contemporáneos: Daniel Boorstin y Stephen Jay Gould (Recuadro 4-3). En un extracto, Boorstin argumenta que la Edad Media fue una “gran interrupción” en el progreso intelectual, y describe esta interrupción como un período en el que la gente estaba “más preocupada por la fe que por los hechos” [8]. Por otro lado, Gould rechaza la idea de una gran interrupción en el conocimiento geográfico europeo, y señala una historia de continuidad de ideas más que de discontinuidad de ellas.

Al problematizar así el relato Colombino y contextualizar estas preguntas, refiné los principales interrogantes historiográficos que estábamos usando para estructurar todo el curso y los objetivos curriculares específicos para la unidad que estábamos estudiando. Al investigar estas preguntas y analizar las interpretaciones cambiantes y contradictorias de exploración y exploradores, los estudiantes de Historia de educación media trabajaron también para dominar los objetivos de contenidos clave para esta unidad de estudio de Historia. Por ejemplo, mientras lidiaban con problemas relacionados con la naturaleza de la interpretación y el conocimiento de la Historia, los estudiantes tenían que estudiar el contexto y el impacto que tuvo la exploración europea, desde varias perspectivas. El conocimiento de la historia -hechos, conceptos y procesos- dio forma a casi cada uno de los aspectos de la unidad de estudio, a partir de la delimitación del problema hasta las preguntas que empleamos durante las discusiones. Los estudiantes aprendieron los hechos históricos en el contexto de estos grandes interrogantes

históricos; y, una vez que entendieron las preguntas, vieron que no podían responderlas sin el conocimiento de los hechos.

Aquí se derrumba la vieja y falsa distinción entre hechos e interpretación o entre contenidos y proceso. ¿Cómo pueden los estudiantes aprender acerca de los relatos del pasado -la expansión de la historia de la tierra plana, por ejemplo- sin estudiar el conocimiento y las ideas de los europeos de los siglos XIV y XV, las características de la decadente Edad Media, el emergente renacimiento, las tensiones entre la ortodoxia de la iglesia y las nuevas ideas científicas, o los nuevos impulsos mercantiles que promulgaban riesgos razonables en nombre de las ganancias? En el proceso de entender cómo se produjo y se hizo popular este relato del pasado, los estudiantes usaron detalles de hechos específicos para sustentar sus puntos de vista.

Las actividades antes discutidas pedían a los estudiantes que contrastaran su comprensión contra la evidencia histórica o los relatos históricos establecidos. La acción pedagógica era específicamente para la Historia; es decir, al examinar el conocimiento de los estudiantes acerca de un acontecimiento histórico, íbamos más allá de simplemente sondear lo que los estudiantes sabían o querían aprender, técnica popular con la que comienzan muchas lecciones (ejemplo: tablas de “Conocimiento deseado hasta conocimiento aprendido”). Al establecer el problema para la unidad de estudio, creamos un lugar en el que los estudiantes examinaran la relación entre sus propias interpretaciones históricas de los acontecimientos, las de otros historiadores, y la evidencia histórica. Una vez más, los tres verbos que consistentemente les pedía utilizar -“respaldar”, “ampliar” y “cuestionar”- les ayudaron a situar las interpretaciones de la Historia y las fuentes en relación con su comprensión.

5. Cómo se diseña un ambiente de aprendizaje “pensado desde la Historia”

Una característica central del aprendizaje, como lo señala el decreto 220/1998 [2], hace énfasis en que los estudiantes “participen en procesos activos representados en la expresión ‘hacer’” [9]. Los estudiantes participantes en este estudio de caso, se embarcaron en los procesos activos de la Historia, en la medida en que formularon problemas historiográficos sobre relatos en general, y el caso de Colón en particular, y en el subsiguiente empleo de fuentes históricas, para investigar esos problemas. Existe, sin embargo, un peligro, si los maestros aceptan críticamente como propias las prácticas de los historiadores pueden confundir el hacer Historia con el hacer docencia de Historia.

Los maestros de Historia y los diseñadores de currículos (jefes de las unidades técnico pedagógicas, UTP) deben ser precavidos cuando intentan transplantar las actividades de una comunidad de expertos en Historia, a un cuerpo de estudiantes inexpertos [10]. Las tareas de la Historia encajadas dentro de una comunidad de expertos extraen el sentido de los marcos conceptuales, guiones y esquemas del grupo. Y este es un punto importante que los maestros de Historia deben tener en cuenta. Los estudiantes que están aprendiendo Historia todavía no comparten los supuestos de los historiadores. Ellos piensan de manera diferente respecto del texto, las fuentes, el argumento, el sentido y la estructura del conocimiento de la Historia [16]. Comprometer a los estudiantes con alguna actividad disciplinar legítima, sin reestructurar la interacción social o cuestionar las suposiciones de los estudiantes, producirá solamente una comprensión ritualista. El problema para los maestros es diseñar actividades que hagan

que los estudiantes participen en el conocimiento de la Historia, sin caer en la suposición de que, mecánicamente, las tareas disciplinares desarrollan funciones superiores en los estudiantes.

RECUADRO 4-3: ¿Hubo una gran interrupción en el conocimiento geográfico europeo?

‘La Europa cristiana no continuó el trabajo de [pensadores antiguos tales como] Ptolomeo. Por el contrario los líderes de la cristiandad ortodoxa levantaron una gran barrera contra el progreso del conocimiento acerca de la tierra. Los geógrafos cristianos de la Edad Media gastaron sus energías bordando un cuadro limpio y teológicamente atractivo de lo que ya se sabía o se suponía que se sabía...

Es más fácil contar lo que pasó que explicar satisfactoriamente cómo pasó y por qué. Después de la muerte de Ptolomeo, la cristiandad conquistó el Imperio Romano y la mayor parte de Europa. Observamos entonces un fenómeno de amnesia académica en toda Europa, que afligió al continente desde el año 300 d. C. hasta por lo menos el 1400.

Durante esos siglos, la fe y el dogma suprimieron la útil imagen del mundo que tan lenta, tan penosa y tan escrupulosamente habían construido los antiguos geógrafos...

No carecemos de evidencia de lo que pensaban los geógrafos cristianos medievales. De la Edad Media sobreviven más de seiscientos mappae mundi, mapas del mundo...

Lo sorprendente fue la Gran Interrupción. Toda la gente había querido creerse en el centro. Pero después de los avances acumulados de la geografía clásica, se requería un esfuerzo amnésico para ignorar la creciente masa de conocimiento y retirarse a un mundo de fe y caricatura... La Gran Interrupción de la geografía, que nos disponemos a describir, fue un... notable acto de retirada.’

La geografía cristiana se había convertido en una empresa cósmica, más interesada en todo lugar que en algún lugar, más preocupada por la fe que por los hechos. Los fabricantes del Cosmos, con sus gráficos, confirmaban las Sagradas Escrituras; pero tales gráficos de nada le servían a un capitán de navío para llevar un cargamento de aceite de olivas de Nápoles a Alejandría...

FUENTE: Boorstin (1990, pp. 100, 102, 146) [13].

Seguramente dramático, pero totalmente ficticio. Nunca existió un periodo de “oscuridad de la tierra plana” entre los académicos (independientemente de cómo mucha gente inculta pueda haber concebido nuestro planeta tanto entonces como ahora). El conocimiento griego de la esfericidad nunca declinó, y todos los grandes eruditos medievales aceptaron la redondez de la tierra como un hecho establecido de la cosmología. Fernando e Isabel sí enviaron los planes de Colón a una comisión real encabezada por Hernando de Talavera, confesor de Isabel y, después de la derrota de los moros, arzobispo de Granada. Esta comisión compuesta por consejeros tanto clérigos como laicos, sí se reunió, en Salamanca, entre otros lugares. Ellos sí formularon a Colón algunas objeciones intelectuales agudas, pero todos presuponían la redondez de la tierra. Virtualmente todos los académicos medievales importantes afirmaban la redondez de la tierra.

...Las traducciones al latín, de muchas obras griegas y árabes hechas en el siglo XII, ampliaron grandemente, entre los estudiosos, la apreciación general de las ciencias naturales, particularmente la astronomía y las convicciones acerca de la esfericidad de la tierra, que se extendieron y fortalecieron. Roger Bacon (1220-1292) y Tomás de Aquino (1225-1274) afirmaron la redondez de la tierra basándose en Aristóteles y sus

comentadores árabes, como lo hicieron los más importantes científicos de finales de la edad media, entre quienes estaban John Buriden (1300-1358) y Nicolás Oresme (1320-1382).

FUENTE: Gould (1995, p. 42) [15].

Como alumno en práctica, con frecuencia me vi atrapado en esta paradoja de conseguir que mis estudiantes trabajaran activamente con la historia a la vez que trataba de ayudarles a adquirir las disposiciones y hábitos mentales “no naturales” necesarios para sumarse al trabajo intelectual de la Historia. Emplear las fuentes primarias como lo hacen los historiadores incluye más que encontrar información en ellas: requiere que los estudiantes presten atención a aspectos dentro y fuera del texto, tales como quién escribió la fuente, cuándo se produjo esta, en qué circunstancias y contexto, con qué lenguaje, y por qué razones. Trabajar con estas preguntas en mente constituye un reto para los estudiantes de educación secundaria; reto que no se satisface simplemente dándoles la oportunidad de usar fuentes primarias al enfrentarse con interrogantes históricos. En realidad, las actividades de inicio discutidas anteriormente me demostraron claramente este punto, ya que solamente 2 de 45 estudiantes pidieron información acerca de los autores del material que yo les había proporcionado para contextualizar el problema de la tierra plana, en el que no se identificaba el autor.

La palabra clave de arriba es “apoyo”. Como estudiante universitario de Historia, quería que mis estudiantes asumieran un trabajo más complicado que el que podían realizar por su cuenta. Con la creencia, como sostiene Bruner [11], de que los maestros pueden enseñar en una forma que sea honesta, cualquier tema, a cualquiera, en cualquier edad, encontré que plantear el trabajo histórico de manera honesta y adecuada para mis estudiantes era un reto en proceso. Esto era especialmente cierto en grupos en los cuales los aprendices desarrollaron destrezas cognitivas de la Historia en ritmos y grados variables, característica esta de cada grupo al que he enseñado, sin importar qué tan pequeño u homogéneo sea.

Los profesores de Historia regularmente enfrentan el dilema de o reducir el reto de las tareas de Historia que solicitan emprender a los estudiantes o, simplemente, avanzar y dejar atrás o frustrar a un número de estudiantes. En lugar de hacer tal elección, los maestros pueden mantener retador el trabajo para todos sus estudiantes, prestando cuidadosa atención al diseño y uso de herramientas cognitivas específicas de la Historia, para ayudar a los estudiantes a trabajar por encima de su nivel de competencia. Tharp y Gallimore [12] nos recuerdan que “hasta que ocurra la interiorización, el desempeño debe ser apoyado”. Prestando atención al pensamiento de los estudiantes e incluyendo el pensamiento disciplinar de los historiadores en artefactos e interacciones en el aula, podemos transformar una clase de principiantes en una comunidad con una experticia disciplinar compartida. Participar en tal comunidad abre oportunidades para que los estudiantes interioricen las funciones superiores de la disciplina.

¿Qué quiero decir con herramientas y asistencia social específicas de la Historia? Aquí me refiero a ayudas visuales, dispositivos lingüísticos, discurso, y estrategias conceptuales que ayudan a los estudiantes a aprender contenidos, analizar fuentes de información, contextualizar problemas históricos, corroborar evidencia, determinar el significado o construir argumentos históricos. En pocas palabras, estas herramientas cognitivas ayudan a los estudiantes a incorporarse al pensamiento complejo de la Historia.

La lectura de fuentes primarias fue otra área en la que herramientas específicas de la Historia, especialmente creadas, ayudaron a los estudiantes a adentrarse en un pensamiento más refinado. Aquí establecí un procedimiento de lectura en grupo para ayudar a los estudiantes en el análisis, contextualización, documentación y corroboración de material histórico. Para crear herramientas metacognitivas específicas de la Historia, traté de incorporar ese tipo de pensamiento en nuestras interacciones en el aula en torno a la lectura de fuentes primarias y secundarias. Modificando los procedimientos de enseñanza recíproca [13], para reflejar las estrategias que usan los historiadores cuando leen fuentes primarias, establecí procedimientos que capacitaron a los estudiantes para leer y cuestionar juntos de maneras en las que no lo hacían cada uno por su cuenta [14].

La clave aquí fue una división del trabajo específica de la Historia: le asigné a cada estudiante o par de estudiantes la tarea de “convertirse” en un tipo particular de interrogante o interrogador histórico. Por ejemplo, algunos estudiantes tenían la tarea de preguntar: “¿Qué otras fuentes de información respaldan o ponen en tela de juicio esta fuente?”, y de esta manera se convertían en “corroboradores”; otros tenían como tarea preguntar acerca del creador de una fuente, y así se convertían en “documentadores”. Asumiendo papeles específicos, los estudiantes interrogaron a sus compañeros acerca de los documentos que estábamos leyendo juntos y de esta manera se llevó a cabo la discusión. Al emplear las estrategias de los historiadores -tales como corroborar, contextualizar y documentar- los estudiantes hacían a sus compañeros preguntas acerca de quién creó la fuente de información, a qué público (audiencia) estaba dirigida, el guión de la narración, qué otras cosas sabían ellos que respaldaran lo que aparecía en la fuente, y qué más sabían ellos que pusiera en tela de juicio lo que se encontraba en la fuente de información.

De esta manera, una vez equipados con un conjunto particular de preguntas volvimos a leer los relatos de Colón y la tierra plana (Recuadro 4-1):

Profesor en práctica: ¿Alguien tiene preguntas para hacerle a sus compañeros acerca de estas fuentes de información? Empecemos con una pregunta sobre el vocabulario o los resúmenes, ¿está bien? ¿Quién quiere comenzar?

Pedro: Yo. ¿Cómo resumiría usted estos relatos?

Profesor en práctica: ¿Quieres que alguien resuma todos los relatos, todas las citas? O ¿tal vez un aspecto de los relatos?

Pedro: Un aspecto. ¿Qué piensas que estos relatos dicen acerca de Colón, Juan?

Juan: Él es inteligente.

Pedro: ¿Algo más?

Juan: ¿Valiente?

Sebastián: La pregunta de Juan me puso a pensar acerca de mis preguntas. ¿Qué dicen todos estos relatos sobre la clase de persona que fue Colón? ¿Concuerdan en ciertos aspectos... acerca de él?

Profesor en práctica: Detengámonos y pensemos acerca de esta pregunta, y escriban en sus cuadernos un ensayo de una página acerca de lo que estos [relatos] nos dicen sobre la clase de persona que fue Colón. Tienen cinco minutos a partir de este momento

La escritura en los cuadernos les dio tiempo para preparar informalmente, en el papel, una respuesta antes de hablar en público respecto a sus ideas. Luego de algunos minutos

de escritura, los estudiantes habían preparado cuadros más detallados de Colón, de acuerdo a como lo representaban los relatos. Por ejemplo, Juan escribió:

En estos relatos, Colón parece ser inteligente. Él es un ser particular y bastante valiente. Todos los demás seguían simplemente las ideas del momento y él era una persona que estaba en desacuerdo, un rebelde contra todos los demás. Estos [relatos] lo glorifican.

Después de leer en voz alta las notas del diario de algunos estudiantes, pregunté si alguien más tenía otras preguntas para hacerle a los compañeros acerca de las fuentes de información:

Oscar: ¿Alguien se fijó en los años en que estos fueron escritos? ¿Más o menos cuántos años tienen estos relatos, Andrés?

Andrés: Fueron escritos en 1889 y 1836. Así que algunos de ellos tienen cerca de 112 años; y otros, cerca de 165 años.

Profesor: ¿Por qué preguntaste, Oscar?

Oscar: Se supone que yo hago preguntas acerca de cuándo fue escrita la fuente y quién la escribió. Así que simplemente estoy cumpliendo mi tarea.

Andrés: Profesor, en realidad, me preguntaba si en ese momento estaba pasando algo que hiciera popular a Colón y su historia. ¿Descubrieron los historiadores algo nuevo acerca de Colón en los años 1800?

Cristóbal: ¿Cómo sabes que quienes escribieron estos [relatos] eran historiadores?

Andrés: Porque el título dice: “Relatos de historiadores”.

Empleé y organicé esta actividad de lectura y discusión porque inicialmente no esperaba que los estudiantes pudieran realizar individualmente un análisis histórico completo y complejo de un documento o conjunto de documentos. Paradójicamente, los estudiantes necesitaban hacer, este análisis, desde el comienzo, para realizar las tareas de Historia y de instrucción que les asigné. En lugar de rebajar los estándares disciplinares o permitir a los principiantes simplemente imitar a los expertos, utilizamos esta estrategia de lectura para capacitar a los estudiantes -como grupo- para que participaran en esta compleja actividad disciplinar. Inicialmente, las herramientas cognitivas diseñadas (procedimiento de lectura en grupo) llevaron la mayor parte de la carga intelectual que capacitaba a los estudiantes para participar en la actividad.

Como se explica en el decreto 220/1998 [2], los maestros de Historia deben diseñar ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, el contenido y la evaluación, para apoyar al joven en su estudio de la Historia. En cierto modo, los maestros trabajan para construir una cultura específica de la Historia que, por medio de sus patrones de interacciones, tareas de instrucción, y artefactos, ayude a los estudiantes a pensar históricamente (para otros ejemplos, ver “Ciencias sociales, geografía e historia” [15]).

En un ambiente tal, lo dicho por el maestro en clase, y el texto escolar adquiere nuevo significado. Dado nuestro foco en relatos históricos, los estudiantes comienzan a usar las clases y los textos escolares como ejemplos de relatos históricos. Ellos pueden aplicar a los textos escolares y a mis conferencias los mismos conjuntos de preguntas que formulan a otros relatos históricos y fuentes de información. Por ejemplo, “¿Cómo apoya, amplía o pone en tela de juicio esta conferencia lo que yo ya entiendo? ¿Qué más corrobora este relato? ¿Qué le dio forma?”

Los maestros pueden diseñar y usar estratégicamente, conferencias y textos escolares para ayudar a los estudiantes a contextualizar o recontextualizar problemas historiográficos; situar su trabajo en contextos más amplios; ver interpretaciones que podrían respaldar, ampliar o cuestionar sus puntos de vista emergentes; trabajar más eficazmente con contradicciones dentro de las fuentes de información y entre estas; y encontrar explicaciones y fuentes que, por causa del tiempo, disponibilidad o destreza, los estudiantes no podrían emplear.

Por ejemplo, considérese nuevamente el problema al que se enfrentaron mis estudiantes una vez comenzaron a aceptar la posibilidad de que los europeos del siglo XV no hubieran podido pensar que la tierra era plana o que la gente no siempre hubiera contado ese relato histórico. Para evaluar todo lo anterior, solicité a mis estudiantes que cada uno formulara interrogantes históricos sobre el tema, y aquí seleccioné algunos:

¿Han cambiado las historias acerca de Colón desde 1492? (Juan Pablo Astete)

¿Qué factores explican los puntos de vista cambiantes acerca de Colón? (Oscar Oyarzún)

¿Tiene alguna importancia qué punto de vista o qué interpretación tiene la gente acerca del relato? (Daniel Muñoz)

El orgullo y la emoción que sus interrogantes me causaron, fueron moderados por el reconocimiento de cómo estaban de limitados nuestros tiempos y recursos. Para ser realistas, ¿a dónde irían mis estudiantes a redondear este problema histórico y a hallar los detalles para darle sentido? ¿Su texto escolar les ofrecería la evidencia necesaria para avanzar? ¿Las fuentes primarias que yo había proporcionado, les habrían dado a los estudiantes el material necesario para pintar el cuadro histórico más amplio, resolver su confusión o responder sus preguntas? Los estudiantes necesitaban ayuda para organizar sus ideas, poner las fuentes de información y la evidencia en un contexto temporal más amplio, comprender fuentes discrepantes y ampliar tanto los datos como las interpretaciones que tenían al alcance de la mano. Si mis estudiantes debían hacer algo más que formular preguntas poderosas, necesitaban un poco de ayuda. En medio de sus pesquisas históricas, parecía haber un perfecto “momento para narrar” [16].

6. Conclusión

Cuando mis estudiantes de educación media comenzaron a estudiar Historia en tercero medio, tendían a ver la materia como una entidad estática, un cuerpo de datos que los historiadores recuperaban e incluían en los textos escolares (o en las mentes de los maestros de Historia) para que los estudiantes memorizaran. El proceso de aprender Historia era rectilíneo y, aunque no siempre emocionante, relativamente sencillo. Irónicamente, cuando llegué por primera vez a un liceo a cumplir con mi primera práctica pedagógica, hace 4 años, yo tenía un punto de vista similar, con frecuencia respaldado por mi educación -pensaba que enseñar Historia era un proceso relativamente rectilíneo y, aunque no siempre emocionante, relativamente sencillo. Ya no tengo esos puntos de vista inocentes e ingenuos acerca del aprendizaje o la enseñanza de Historia, y trato de que mis estudiantes también los cambien.

Ayudar a los estudiantes a desarrollar este alfabetismo histórico requiere que los maestros amplíen su comprensión del aprendizaje de la Historia. Ello los hallamos en

las ideas que se encuentran en el decreto 220/1998 [2] y por la emergente disciplina académica acerca del pensamiento histórico. Hay un cuadro complejo del aprendizaje, que ayuda a los maestros a pensar de nuevo las conexiones que existen entre las ideas con que los estudiantes llegan a la instrucción, el contenido curricular, la experticia en Historia y la pedagogía.

Esta concepción del aprendizaje evita las falsas dicotomías que han definido y obstaculizado tantos intentos pasados de mejorar la instrucción en Historia. Ayuda a los maestros a superar la selección de respuestas fáciles o a mostrar que los métodos tradicionales, tales como las clases magistrales, pueden ser fundamentales y motivadores para ayudar a los estudiantes a usar datos e ideas históricos; y que, a pesar del entusiasmo que generan las actividades prácticas, ellas no promueven automáticamente el pensamiento histórico.

Más importante, mi ponencia sugiere maneras en que los maestros pueden transformar tanto los métodos tradicionales como los de la pedagogía más reciente para ayudar a profundizar en los estudiantes la comprensión de la Historia. Para tomar prestado el lenguaje de mi estudio de caso, el decreto 220/1998 [2] amplía y reta nuestro pensamiento sobre el aprendizaje de la Historia, y de esta manera ayuda a los maestros en orientar el esfuerzo y la comprensión necesarios para poner en acción una pedagogía de la Historia más refinada y eficaz.

7. Notas y bibliografía consultada

[1] Hall, G.S. (1883). Los métodos de enseñar historia (pp. VXII). Boston, MA: D.C. Heath.

[2] El decreto 220 establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, incluyendo las definiciones de Plan de Estudio, Programa de Estudio, Formación General y Formación Diferenciada.

[3] Wineburg, S.S. (2001). Pensamiento histórico y otros actos poco naturales: el como enseñar el pasado. Philadelphia: Temple University Press.

[4] Zweig Stefan (2002). El mundo del ayer. Editorial el acantilado, Madrid.

[5] Collingwood, R.G. (1944). Una autobiografía. Nueva York: Penguin Books.

[6] Lowenthal, D. (1996). Poseído por el pasado: La cruzada de la herencia y el estropeo de la historia. Nueva York: Free Press.

[7] Inicialmente, les di a los estudiantes estos relatos, sin referencias, para reforzar la necesidad de prestar atención al contenido presentado en la fuente. Si ningún estudiante pedía información sobre la referencia, yo la proporcionaba más adelante. Sin embargo, si un estudiante solicitaba esta información, yo le daba a ese estudiante el material con las referencias completas que se muestra en el Recuadro 4-1. Cuando dicté esta clase recientemente, solamente 2 entre 55 estudiantes preguntaron quién había producido los relatos.

- [8] Boorstin, D.J. (1990). Los descubridores: Una historia de la búsqueda del hombre para saber (conocer) su mundo y él mismo. Birmingham, AL: Gryphon Editions.
- [9] Cristòfol A., Comes Pilar (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Editorial Graó, Madrid, España
- [10] Demandt Alexander (2000). Los grandes procesos de la historia. Editorial Crítica, México.
- [11] Bruner, J. (1977). Los procesos de educación. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [12] Tharp, R.G., and Gallimore, R. (1998). Mentas que despiertan a la vida: Enseñanza, estudio, y educación en contexto social. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [13] Palinscar, A.S., and Brown, A.L. (1984). Enseñanza Recíproca que enseña la comprensión y supervisión de actividades. *Cognición e Instrucción*, 1, 117-175.
- [14] Pérez Garzón Juan Sisinio (2000). La gestión de la memoria. Editorial Crítica, México
- [15] Prats Joaquín, Castelló José Emilio, Camino García M.^a, Izuzquiza Ignacio, Loste M.^a Antonia (2000). Ciencias sociales, geografía e historia, Editorial Anaya, México
- [16] Schwartz, D.L., and Bransford, J.D. (1998). Un tiempo para narrar. *Cognición e Instrucción*, 16(4), 475-522.