

Mis primeros pasos con Clío: el aprendizaje del tiempo histórico en tercer grado de primaria

Siddharta A. Camargo

Universidad Pedagógica Nacional

Victoria González Juárez

Escuela Primaria Huemac

Introducción

En este trabajo se presentan los primeros resultados de una experiencia para el aprendizaje del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2010: 281; Barton, 2010: 28; Arteaga y Camargo, 2014: 126) en tercer grado de primaria, en una zona urbana de clase media baja en el Estado mexicano de Querétaro. Se han implementado estrategias que pretenden contribuir a que los niños ubiquen procesos históricos en el tiempo y el espacio; se planteó una dinámica con fuentes históricas primarias y dibujos de los niños para visualizar el paso del tiempo en su comunidad, mediante la observación de los cambios en viviendas, transporte, vestimenta y juguetes. Se trabajó la ubicación espacial de los procesos históricos con el uso de mapas como herramientas de observación y conocimiento del espacio social.

En términos de la valoración, que aún se encuentra en progreso, se realiza un análisis de proceso que permite determinar el grado de desarrollo de los conceptos en los niños. Para una valoración final se ha contemplado el contraste de los aprendizajes del grupo intervenido con los otros dos grupos del mismo grado de la escuela.

Mis primeros pasos con Clío

En el proyecto que se expone aquí han colaborado una profesora de tercer grado de primaria y un investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes iniciaron un proceso de colaboración con la finalidad de conocer las inquietudes, percepciones y necesidades de aprendizaje de un grupo de niños de dicho grado escolar, específicamente en cuanto al desarrollo del concepto de tiempo histórico, el espacio histórico y las prácticas de convivencia democráticas centradas en la valoración de la diversidad cultural.

Esta forma de trabajo, que parte de la relación permanente entre la teoría y la práctica, que asume que la frontera entre investigación en educación y la innovación es porosa y en muchas ocasiones una quimera, ha sido ensayada en diversos espacios internacionales.

Por ejemplo, el modelo de investigación reseñada por Santisteban, González y Pagès (2010) parte de tres componentes fundamentales:

1. La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza.
2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia.
3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia. (Pág. 2)

Por otro lado, Seixas y Peck (2008) han descrito el proceso mediante el cual se dieron los pasos para la construcción de unos «estándares de pensamiento histórico». De igual forma que en el caso de los colegas catalanes, los canadienses partieron de la construcción de un modelo de cognición histórica que les permitiera iniciar un proceso de investigación, innovación y evaluación del pensamiento histórico. Este proceso fue descrito de la siguiente forma por Sixas y Peck (2008):

En la fase 1 del proyecto (abril 2006), realizamos un simposio internacional (el Simposio de Abril) y utilizamos las reflexiones de historiadores, maestros e investigadores de educación histórica de los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y el Canadá para definir los parámetros básicos del proyecto. En la fase 2 del proyecto (agosto 2006), tomamos un grupo de 14 individuos para formar un comité directivo (que nos incluyó a nosotros) para dar cuerpo a un marco de evaluación que suministrara una guía a los grupos locales; este fue denominado el Seminario de Agosto. Los individuos seleccionados para formar el comité directivo fueron también designados como «maestros líderes» de sus respectivas regiones, con la finalidad de que ellos reclutaran y trabajaran con un grupo de entre 10 a 20 maestros para trabajar en el proyecto. En la fase 3 del proyecto (septiembre 2006-junio 2007), los equipos locales de evaluación, trabajando con el marco del Seminario de Agosto y guiados por los «maestros líderes» en sus regiones, comenzaron a desarrollar tareas y rúbricas, y a reunir ejemplos de trabajo estudiantil de diferentes niveles de competencia. (Pág. 4)

Por nuestra parte, en México hemos desarrollado un modelo de cognición histórica (Arteaga y Camargo, 2014) que, si bien ha sido el fruto de un esfuerzo en nuestro contexto particular, no ha prescindido de los aportes que desde la investigación y la

reflexión de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se han construido en el ámbito internacional (Plá y Latapí, en Pagès y Plá, 2014: 108-109). Este modelo se ha construido a lo largo de varios años de trabajo y ha sido posible gracias a diversas experiencias de investigación y colaboración entre profesores de primaria, secundaria, escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (Camargo, 2015; Arteaga y Camargo, 2009; 2014).

Es posible encontrar tanto coincidencias como diferencias en los tres modelos conceptuales sobre la formación del pensamiento histórico que hemos mencionado. Quizá el modelo de investigación descrito arriba, muy similar en los tres casos, así como el supuesto fuerte de que las disciplinas científicas cuentan con una particular epistemología que debe ser considerada en sus didácticas, sean la mayor coincidencia a señalar.

En el apartado siguiente, describiremos de forma breve los elementos que componen el modelo conceptual sobre el pensamiento histórico desarrollado en México, el cual nos ha permitido sustentar la intervención que analizamos en el presente texto.

Pensamiento histórico

Tal como hemos señalado, el pensamiento histórico ha sido motivo de investigaciones y desarrollos conceptuales en diversas latitudes (Wineburg, 2001; Plá, 2005; Seixas y Peck, 2008; Santisteban et al. 2010; Arteaga y Camargo, 2014). En el presente trabajo abordaremos la presentación de uno de los modelos conceptuales o modelos de cognición del pensamiento histórico, el cual fue desarrollado en México por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo de varios años y en colaboración con diversos grupos de profesores de escuelas secundarias, escuelas normales y escuelas primarias en diferentes lugares del país. Solo abordaremos este modelo debido a que en la presente investigación hemos partido de él para el diseño de lecciones de clase que se han impartido a un grupo de tercer grado de dicho nivel educativo.

El modelo de pensamiento histórico propuesto por Arteaga y Camargo (2014) se compone de los siguientes elementos:

En el centro de esta propuesta está la distinción entre los contenidos de la historia (¿qué pasó, dónde y cuándo ocurrió?), llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden, que se refieren a categorías analíticas que permiten su comprensión. Es decir, los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversos espacios sociales [...].

Estos conceptos históricos (de primer orden) son construcciones que los científicos sociales han desarrollado a lo largo del tiempo, por tanto, se

trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad social en sí misma. Ello implica que estos conceptos cambian en el tiempo. Otra cuestión que debe tomarse en cuenta es que estos conceptos —abstractos y complejos— requieren del docente la realización de estrategias que permitan a los estudiantes interpretar correctamente su significado. (Pág. 125)

Así, para los autores de este modelo conceptual, la distinción entre los tipos de conceptos que componen el pensamiento histórico es nodal, pues permite organizar el análisis de procesos y acontecimientos históricos para una mejor comprensión.

La aclaración de que los conceptos de primer orden no son contenidos temáticos permite subrayar que el conocimiento histórico se basa en un ejercicio intelectual de interpretación de evidencias históricas (fuentes históricas), que este ejercicio se da desde el presente y que en él, como sucede con otras formas de generación de conocimiento, la pluralidad de puntos de vista, los debates sustentados y la divergencia son fundamentales.

Este énfasis también permite distinguir con claridad que la visión cerrada de los contenidos históricos proviene de una visión lejana a la producción historiográfica que esconde los términos en los que estos habían sido definidos en la mayoría de los países como parte de una narrativa unívoca que pretendía legitimar el surgimiento y hegemonía de los Estados nación y la homogeneización de la población desde los dispositivos de los sistemas educativos (Arteaga y Camargo, en prensa). Estas narrativas unívocas deberían ser desmontadas y cuestionadas en sus supuestos si se pretende llevar a cabo un ejercicio de desarrollo de pensamiento histórico autónomo por parte de los alumnos y los docentes en las aulas.

El segundo nivel conceptual que los autores mexicanos han planteado es de los conceptos de segundo orden o metaconceptos (Seixas y Peck, 2008).

Arteaga y Camargo (2014) explican la integración de los conceptos históricos de segundo orden en su propuesta de la siguiente forma: «Pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica” [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia» (Lee y Ashby, 2000).

Finalmente, esta propuesta menciona la necesidad de abordar estos conceptos de primer y segundo orden en el aula, mediante el análisis de fuentes históricas primarias, pues dicho análisis se concibe como una de las partes fundamentales de la generación de conocimiento histórico y por ende de su aprendizaje.

Desarrollo de la propuesta

La implementación del desarrollo de conceptos de primer y segundo orden, es decir componentes conceptuales del pensamiento histórico, se inició a partir de la tercera lección, puesto que las dos lecciones anteriores se dedicaron a diversos aspectos de aprendizaje de la geografía, aprendizajes necesarios e íntimamente relacionados con los que se desarrollaron en la lección que describimos a continuación:

Título de la lección: «Características y actividades de la población».

Metas de aprendizaje:

Identifica los diferentes grupos culturales en su entidad para reconocer su diversidad cultural y fortalecer su sentido de identidad.

Aprendizajes esperados:

Reconoce la diversidad que existe en los grupos en los que participa y que favorecen la convivencia.

Recursos:

Fuentes históricas: imágenes y documentos

Pautas para observar los desempeños:

Distingue los cambios y permanencias en el tiempo de las principales actividades productivas de la entidad y su importancia para la población.

Reconoce estado, características y ubicación de los principales grupos indígenas de su entidad y aprecia los aportes culturales de los grupos indígenas de su entidad.

Describe la diversidad natural, cultural y económica presentes en las regiones de su entidad.

Evidencias de logro de las metas de aprendizaje:

Censo del origen de las familias y alumnos del grupo.

Texto breve donde expresen su sentido de identidad por la diversidad cultural de la región donde viven.

Esta lección se abordó después del tema de las regiones naturales de *Mi entidad*, ya que era importante que primero localizaran y reconocieran las distintas regiones de su entidad, antes de ubicar en ellas elementos lingüísticos y culturales. Se promovió en las actividades que los alumnos reconocieran las distintas regiones como lugares de diversidad cultural y lingüística, y para finalizar la lección se realizó una encuesta dentro del grupo, de esta forma conocimos que la mayoría de los familiares de los niños no eran originarios de Querétaro, es decir existía una diversidad entre los integrantes del grupo.

Lección 5: «Mi entidad ha cambiado con el tiempo».

Metas de aprendizaje:

Describe cambios en la vida cotidiana de las personas y del paisaje de la entidad donde vive.

Aprendizajes esperados:

Reconoce cambios en los paisajes y la vida cotidiana de la entidad a lo largo del tiempo.

Preguntas para guiar el aprendizaje:

¿Cambió el nombre de tu entidad cuando fue fundada? ¿Cómo vivía la gente en el campo y en la ciudad? ¿Cómo cambiaron los medios de transporte y comunicación? ¿Qué permanece en la vida cotidiana de tu entidad durante este periodo? ¿Cómo ha cambiado el paisaje en tu entidad?

Recursos:

Fuentes históricas: imágenes y testimonios.

Pautas para observar los desempeños:

Describe cambios en la vida cotidiana y el paisaje.

Evidencias de logro de las metas de aprendizaje:

Imágenes con objetos no pertenecientes a la época encerrados.

Secuencia para desarrollar actividades:

Situaciones de aprendizaje recomendadas: se sugirió que, a partir de la utilización de imágenes, crónicas, libros de viajeros, los alumnos describieran cambios en la vida cotidiana de las personas y del paisaje de la entidad donde viven. Fue importante que en las fuentes se observaran las características de la industrialización, los medios de transporte, vestido y arquitectura.

Reflexiones

Para abordar estas actividades, les solicité que trajeran al salón una imagen que representara el lugar en el que vivían en el pasado, así como su descripción. Llegaron entusiasmados por exponer sus imágenes. Algunos llevaron además imágenes del acueducto de Querétaro, construido en el siglo XVIII. El material sirvió para poder observar cómo había cambiado el paisaje en este lugar de la entidad. Nuevamente se retomaron los componentes naturales y se finalizó leyendo y comentando la historia de la construcción de los arcos.

Conclusiones y discusión de resultados preliminares

Hasta el momento hemos logrado integrar de forma pertinente aprendizajes referidos a diversos aspectos geográficos con aspectos del modelo conceptual de pensamiento histórico propuesto desde la perspectiva de la educación histórica, además hemos promovido la valoración de la diversidad cultural y lingüística dentro del grupo de tercero y que los niños valoren la diversidad cultural del lugar en el que viven. Además, los niños:

- Reconocen y utilizan los mapas como herramientas para la ubicación espacial de Querétaro y sus municipios.
- Reconocen mediante la observación de mapas la distribución de elementos naturales y regiones geográficas de Querétaro y algunas de las transformaciones en el tiempo.
- Describen algunos cambios en la vida cotidiana, así como del paisaje y de su comunidad a partir del uso de imágenes y crónicas familiares.
- Inician un reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de Querétaro, de la que ellas y ellos forman parte.

Bibliografía

ARTEAGA, B.; CAMARGO, S. (2009). «El modelo para el aprendizaje de la historia en el proyecto SEC21». *Cognición* (19). La Paz: FLEAD. http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=243. (Consulta: 10 de octubre de 2014).

— (2014). «Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica». *Revista Tempo e Argumento*, 6 (13), 110-139. Florianópolis.

BARTON, K. (2010). «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia». *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 94-114.

CAMARGO, S. (2015). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria, mediante el empleo de fuentes históricas y TIC*. España: Editorial Académica Española.

LEE, P.; ASHBY, R. (2000). «Progression in Historical Understanding among students ages 7-14». En: P. Sterans et al. *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives*, 199-222. Nueva York: NYU Press.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria». *CAD. CEDES, Campinas*, 30 (82), 281-309. Brasil.

PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

PLÁ, S.; LATAPÍ, P. (2014). «La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México». En: J. Pagès; S. Plá. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010). «La formación de competencias de pensamiento histórico». *Clío & Asociados* (14), 34-56. Memoria académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, P. (2010). «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico». En: XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*.

SEIXAS, P.; PECK, K. (2008). «Benchmarcks of historical thinking. First stops». *Canadian Journal of Education*, 4 (31), 1.015-1.038. <http://www.csse-scee.ca/CJE/>. (Consulta: 11 de octubre de 2014).

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Chicago: Temple University Press.