

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASOS A PARTIR DE NARRACIONES HISTÓRICAS¹

Thinking Historically in Elementary School: A Case Study Based on Historical Narratives

GABRIELA MARGARITA SORIA LÓPEZ²

Universidad Pedagógica Nacional

México

msoria@upn.mx

Recibido: 02.02.2015 / Aceptado: 27.07.2015

Resumen. El tema de la narración como centro de interés de esta investigación responde a las problemáticas vinculadas con su conceptualización y uso en las aulas para la enseñanza de la historia. En este trabajo se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo, realizado en una escuela primaria mexicana, cuyo objetivo es analizar la contribución del proceso de elaboración de narrativas históricas a la formación del pensamiento histórico. Dicho propósito supone una concepción crítico-creativa de la narrativa, vinculada con la lógica de construcción del conocimiento histórico. El análisis de datos indica que la producción de narrativas históricas escolares, entendida como un modo de razonar que hace comprensible y da significado a la realidad, requiere de una metodología de trabajo explícita e intencional, que no sólo convoque al alumnado a realizar tareas de indagación, sino que también le enseñe claramente una metodología para construir explicaciones causales históricas.

Palabras clave: pensamiento histórico, enseñanza de la historia, didáctica de la historia.

Abstract. Historical narratives as the focus of this research responds to the problems associated with its conceptualization and use in teaching history. This paper submits the results of a qualitative research, developed in a Mexican elementary school, which purpose is to study historical narratives writing process and its contribution to the development of historical thinking. This purpose entails a critical-creative conception of narrative. Data analysis indicates that building up historical school narratives, understood as a way developing historical reasoning that makes reality understandable and gives it meaning, requires an explicit and intentional methodology, not only to work out research tasks, but also to clearly teach students a method to construct historical causal explanations.

Keywords: historical thinking, history teaching, history didactics.

1. PRESENTACIÓN

En México son pocos los trabajos que abordan la narrativa histórica en el marco de la enseñanza de la historia (Plá, 2005, 2009; Salazar 2006). Por lo general, constituyen reflexiones teóricas sobre su conceptualización y su importancia para la formación histórico-social del alumnado.

Salazar (2006) reconoce que la narrativa, en el espacio escolar, está muy lejos de favorecer los procesos de razonamiento propios de la disciplina histórica, ya que en las aulas no se enseña a hacer inteligible el conocimiento histórico, sino a memorizar la información, siendo la narración el instrumento fundamental. En este contexto no sólo se enseña a consumir las narraciones creadas por otros, sino también se transmite una conceptualización

cerrada de la historia sobre la base de interpretaciones únicas.

Para afrontar esta problemática diversos estudios muestran la necesidad de «visibilizar» el proceso de elaboración de narraciones históricas, como mecanismo para trastocar los sentidos y las prácticas de enseñanza de la historia centrada en visiones cerradas e enciclopédicas (Holt, 1995; Seixas y Peck, 2004; Vinten-Johansen y McDiarmid, 1997).

Hace falta enseñar al alumnado que la narración en la historia «no sólo es una forma literaria que sirve para escribir la historia de manera amena o para su divulgación (...), sino un modo de razonar que hace comprensible y da significado a la realidad (Salazar, 2006: 12-13).

Lo que permite entender la naturaleza narrativa de la historia, de acuerdo con Ricoeur (2000), es la configuración de la trama, ya que ésta supone una explicación histórica. Ricoeur precisa que la elaboración de la trama es, siguiendo a Mink, «el acto de ensamblar» diversos elementos vinculados tanto con la dimensión cronológica, como la configurativa (p.157).

En esta perspectiva, la narrativa puede conceptualizarse como un acto crítico creativo que incluye formas del pensar históricamente, las cuales, desde el ámbito de la didáctica, pueden y deben ser enseñadas desde el espacio escolar (Barton, 2010; Carretero y López 2009; Frost, 2012; Hawkey, 2003; Henríquez, 2010; Holt, 1995; Levstik y Barton, 2008; Salazar, 2006; Vass, 2004).

De acuerdo con diversos autores (Barton, 2010; Cooper, 2011; Éthier, Demers y Lefrancois, 2010; Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban y Pagès, 2006) existen evidencias empíricas que muestran la capacidad de las niñas y los niños de la etapa de primaria para afrontar tareas vinculadas con la comprensión del tiempo histórico y para pensar de forma histórica. Esto supone la posibilidad de movilizar las habilidades de pensamiento implicadas en la producción de las narraciones históricas.

En esta perspectiva, el progreso del pensamiento de las y los escolares puede ser favorecido a través de procesos de formación explícitos y deliberados. No obstante, la mayoría de los trabajos que estudian las ideas de los escolares omiten información sobre la intervención docente y/o los mecanismos que generaron dichos procesos de construcción. Se trata, generalmente, de estudios de corto plazo en donde las intervenciones docentes son transitorias (Barton, 2010).

En este contexto, la investigación en didáctica de la historia no sólo requiere explorar de forma más sistemática las relaciones entre la docencia y sus efectos en la comprensión de la historia por parte de los alumnos, sino también realizar estudios de largo plazo que muestren el impacto de una docencia sostenida (Barton, 2010).

Por lo anterior la investigación que en este documento se presenta tiene por objetivo analizar el proceso de

configuración de narraciones históricas en su modalidad de guión de teatro histórico, que se desarrolla en una escuela que cuenta con una propuesta educativa de largo plazo en este campo, un proyecto de intervención docente en torno a la formación socio-histórica de su alumnado.

EL CONTEXTO Y EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se realizó en la Escuela Activa Paidós, un centro educativo ubicado en la Ciudad de México, con la participación de dos docentes y 57 alumnos distribuidos en cuatro grupos: 12 de 3º, 12 de 4º, 16 de 5º y 17 de 6º. Lo cual le confiere la característica de un estudio de casos.

Dicha escuela cuenta con un proyecto educativo, de orientación psicosociogenético, que plantea la formación socio-histórica como una tarea cotidiana y el desarrollo del pensamiento histórico como una de las finalidades de la enseñanza de la historia. Este proyecto educativo nace en 1971 en el marco de múltiples problemáticas y bajo una dinámica de trabajo colectivo, donde maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, son partícipes en las soluciones.

Para ejemplificar el proceso de construcción de los guiones de teatro histórico e identificar las formas del pensar históricamente implicadas, se eligió el trabajo del grupo de sexto grado, quienes elaboraron su narración en torno al tema «La Guerra de Independencia de la Nueva España».

Conviene señalar que el grupo de sexto grado ha transitado por diversas situaciones de aprendizaje como parte de un proyecto educativo de largo plazo. En el cuadro 1 se presenta una visión sintética del tipo de actividades que el grupo de sexto año ha desarrollado durante su formación en la Escuela Activa Paidós, desde su entrada en preescolar. Dicho cuadro muestra las finalidades que dan sentido a los contenidos y las estrategias. Esta referencia es necesaria, ya que el trabajo que aquí se reporta forma parte de un proyecto educativo de largo plazo.

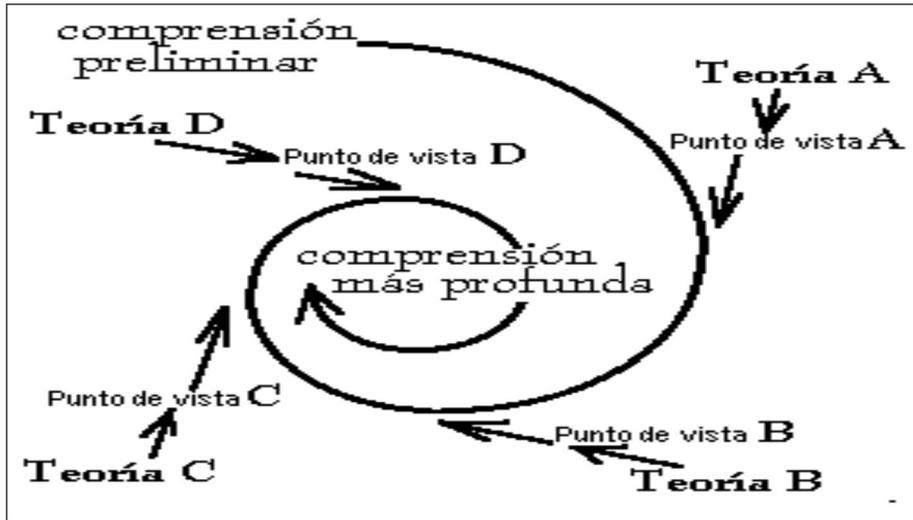
Cuadro 1. Finalidades, estrategias y contenidos para el desarrollo del pensamiento histórico

| Competencias a desarrollar | | | | |
|--|---|---|-----------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se identifica como parte de una familia, que tiene una historia y cultura común, que influye en su propia vida. • Expresa su opinión y la fundamenta al conocer diferentes ideas, motivaciones y acciones de diversos actores históricos. • Comprende por qué y cómo se han realizado los principales hechos históricos de la humanidad y reconoce su influencia en el presente. • Ubica en el espacio y el tiempo diferentes hechos y etapas históricas. | | | | |
| Nociones | | Estrategias | Contenidos por grado | |
| Sujeto histórico | <ul style="list-style-type: none"> • Relatividad • Identidad | <ul style="list-style-type: none"> • Tiras personales • Libro de vida | Preescolar 1° y 2° | <ul style="list-style-type: none"> • Historia personal |
| Estructura temporal | <ul style="list-style-type: none"> • Medidas convencionales • Orden temporal • Cambio • Periodización • Espacio-tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Calendario • Uso del reloj • Diario de clases • Registros de comisiones • Líneas del tiempo (tira personal, pergamino familiar, tira histórica) • Mapas históricos • Historieta histórica • Teatro histórico | 3° | <ul style="list-style-type: none"> • Historia personal • Origen del Universo • Evolución del hombre • Poblamiento de América • Culturas mesoamericanas (Olmecas, Mayas y Aztecas) |
| Interpretación histórica | <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de hipótesis • Modelo analítico | <ul style="list-style-type: none"> • Problematización • Revisión de fuentes • Conferencias escolares | 4° | <ul style="list-style-type: none"> • Historia personal • Culturas mesoamericanas • Aztecas • Conquista • Virreinato • Independencia de la Nueva España |
| Imaginación histórica | <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Contextualización | <ul style="list-style-type: none"> • Escenificaciones en el aula • Juicio histórico • Periódicos históricos • Teatro histórico | | |
| Representación histórica | <ul style="list-style-type: none"> • Causalidad | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de guiones colectivos • Mapas históricos • Historieta histórica • Libros de vida | 5° | <ul style="list-style-type: none"> • Historia personal • Culturas de Oriente y del Mediterráneo • Edad Media • Renacimiento |
| | | | 6° | <ul style="list-style-type: none"> • Historia personal • Edad Media • Revolución Inglesa, Francesa e Independencia de las trece colonias de Norteamérica • Imperio Napoleónico • Independencia de la Nueva España • Primera Guerra Mundial • Revolución Rusa • Segunda Guerra Mundial • Guerra de Vietnam • Movimiento Estudiantil de 1968 en México |

Para documentar el proceso de producción de narrativas históricas se optó por una metodología cualitativa, bajo la forma de estudio de casos, ya que este tipo de abordaje favorece una comprensión profunda del objeto de investigación.

En la siguiente imagen, diseñada por Routio (2007, p. 141), se muestra la idea central del estudio de caso en relación con la posibilidad de adentrarse, de manera cada vez más profunda, en la explicitación de las formas que adopta el fenómeno estudiado.

Imagen 1. Espiral de profundización de conocimiento en el Estudio de Casos



Fuente: Routio (2007: 141).

El esquema anterior devela una dinámica de búsqueda que confronta diversos puntos de vista en el proceso de comprensión profunda, la cual permite superar paulatinamente explicaciones de sentido común a través de diversas fuentes de información que sustenten la interpretación de los datos.

En el marco de esta perspectiva de indagación «profunda», la investigación se basó en: *a)* la observación en diversas fases del proceso en el aula; *b)* el análisis de las producciones del alumnado; *c)* entrevistas periódicas con niños y niñas; *d)* diversas entrevistas con los maestros; *e)* reflexiones escritas del profesorado sobre algunos aspectos de la planificación y los resultados del trabajo de narración histórica del alumnado; *f)* y, de forma complementaria, se analizó el programa de estudios en referencia a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

La información derivada de las acciones antes mencionadas permitió visibilizar la dinámica de configuración de las narraciones históricas en el marco del trabajo cotidiano en el aula, así como identificar la presencia/ausencia de los componentes implicados en el pensar históricamente.

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: SU CONCEPTUALIZACIÓN Y SU ENSEÑANZA

Santisteban, González y Pagès (2010) definen el pensamiento histórico a través de cuatro tipologías de conceptos vinculados con: el desarrollo de la conciencia histórica-temporal; la imaginación histórica; la representación de la historia, y la interpretación de las fuentes. Según estos autores:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010, p. 39).

La propuesta conceptual de Santisteban, González y Pagès (2010) se plantea como un modelo dinámico en donde cada elemento se configura en relación con los demás y representa una visión didáctica de la formación del pensamiento histórico, ya que visibiliza los componentes esenciales del mismo, que muchas veces permanecen tácitos en otras propuestas. Cabe mencionar que todos estos elementos son «cruciales» para desarrollar el pensamiento histórico, pero no se trata de una secuencia de pasos a seguir, sino componentes que deben estar presentes como referentes de la enseñanza.

Ahora bien, diversos estudios sobre el pensamiento infantil muestran la dificultad del alumnado para comprender el carácter interpretativo de la historia, asociado al trabajo epistémico alrededor de las fuentes y la relatividad del conocimiento histórico (Carretero y Montanero, 2008). Wineburg (2001), incluso, sostiene que el pensamiento histórico, «en su forma más profunda, no es ni un proceso natural, ni tampoco algo que brota del desarrollo cognitivo. Su formación, de hecho, va en contra de la naturaleza de la manera en la que pensamos comúnmente, una de las razones por las cuales es mucho más fácil aprender nombres, fechas e historias, de lo que significa cambiar la estructura mental básica que utilizamos para comprender el pasado» (p. 7).

No obstante, estas dificultades no dependen exclusivamente de las posibilidades/limitaciones cognitivas del

alumnado, sino también de los materiales y métodos de enseñanza, que por lo general están centrados en una visión factual y cerrada de la historia (Carretero, Jacott y López Manjón, 2002).

EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS

Construir una narración histórica que fomente el desarrollo del pensamiento histórico no es tarea fácil para los escolares de primaria. Un texto narrativo supone la configuración de una trama y ésta, en el campo de la disciplina histórica, significa estructurar una explicación causal.

Para enseñar a los alumnos a reconocer y apropiarse de las reglas y convenciones que rigen la escritura histórica, la docente incluida en este estudio recurre a la estrategia de producción de guiones de teatro histórico. Dicha estrategia transita por diversos momentos de trabajo encaminados a ofrecer a los alumnos herramientas conceptuales y procedimentales para construir explicaciones históricas causales a partir de las fuentes históricas.

De acuerdo con el material empírico es posible reconocer cuatro fases de trabajo alrededor de la creación del guión histórico, las cuales aparecen en el cuadro 2.

Cuadro 2. Proceso de elaboración del guión de teatro histórico como forma de narración histórica

| Fase | Actividades | Sesiones |
|---|---|----------|
| Ruptura de ideas previas y construcción de un nuevo marco de referencia | 1. Movilización de conceptos e ideas previas. 2. Desarrollo de un nuevo marco de referencia, sustentado en una explicación multicausal del suceso histórico. | 3 |
| Configuración de la trama | 1. Tematización. 2. Trabajo con las fuentes. 3. Estructuración de la trama. | 1 |
| Escritura | 1. Definición de escenas y diálogos (primera versión). | 1 |
| Revisión y corrección | 1. Revisión de guiones por parte de la docente. 2. Integración de correcciones (segunda versión). 3. Articulación de la versión final. | 2 |

Fuente: Elaboración propia a partir del material empírico.

La secuencia de trabajo que se muestra en el cuadro anterior no sólo toma en cuenta actividades para reconocer y articular diferentes variables en una explicación causal,

también contempla las dificultades que el alumnado de primaria debe afrontar para generar y sostener la actividad epistémica que conlleva el pensar históricamente.

a) Ruptura de ideas previas y construcción de un nuevo marco de referencia

El punto de partida para elaborar una narración histórica está constituido por la ruptura de las representaciones iniciales que niñas y niños tienen sobre los acontecimientos históricos. Se trata de una primera aproximación a la comprensión del proceso histórico estudiado, desde una perspectiva que abone una visión multicausal.

Esta actividad se desarrolla mediante la creación de mapas históricos a cargo de la docente, quien narra y representa gráficamente la secuencia e información del relato en el pizarrón. Niñas y niños siguen la narración tomando nota de los aspectos que consideran relevantes y reproduciendo a su manera el mapa histórico que la docente construye. También intervienen formulando preguntas e hipótesis, que la docente recoge y le permite orientar y precisar su narración para dar respuesta a las inquietudes y/o dudas del grupo.

Esta dinámica de elaboración del mapa histórico, en la que participan tanto la docente como los alumnos, se

constituye como un ejercicio de explicitación y relación entre variables espacio-temporales que permite al alumnado «visibilizar» los componentes y la articulación de una explicación multicausal.

En este contexto, la narración que acompaña la estrategia de construcción de mapas históricos muestra coincidencias con la postura de Carretero y Montanero (2008), quienes consideran que «no es exacto afirmar que este tipo de actividad expositiva fomenta el memorismo, ni tan siquiera que sea inadecuada para enseñar a pensar históricamente» (Carretero y Montanero, 2008: 137). Al igual que la docente, estos autores consideran que el centro de atención de una exposición puede ser la capacidad para mostrar estructuras argumentativas que «clarifiquen y ayuden a entender las intenciones implícitas de los personajes o grupos, las razones económicas, sociales, etcétera, que justifican las decisiones humanas o los cambios en aquellas condiciones históricas» (p. 137).

A continuación algunos comentarios de los alumnos en torno a su reconceptualización sobre «La Guerra de Independencia de la Nueva España»:

Cuadro 3. Visión del alumnado sobre de el tema de la Independencia de la Nueva España a partir del trabajo en la clase

| | |
|-----------------|--|
| Ismael | <p>Bueno, antes de esa clase supe, sabía que la Independencia de México pues fue para liberar a los indígenas de la esclavitud, a los negros también y de ya no ser gobernados por los españoles.</p> <p>Bueno que en realidad la Independencia no se hizo al principio por ser, para ya ser independientes, en realidad se hizo parte apoyando a Fernando VII, que en España se había rebelado contra su padre el rey. De ahí pues, en realidad eso es lo que fue la primera idea de la Independencia.</p> <p>Bueno de que, cuando las conspiraciones, hubo dos antes de la que fue la más dura, en mil novecientos, en 1808 y una en 1809.</p> |
| Emiliano | <p>Bueno yo sólo antes sabía que se había juntado el corregidor y todos los demás para, no sabía para qué.</p> <p>¡Ah! Bueno también antes sabía que el virrey se enteraba de todo, entonces trató de llamar a todos para que supieran, pero no sabía quién lo había dicho y ahora ya sé quién fue.</p> <p>Sólo sabía de las etapas. Que primero fue Hidalgo, luego Morelos y luego Guerrero, pero no me quedaba muy claro antes qué hicieron ellos, como qué ideas tuvieron para seguirlos.</p> <p>Yo sí pensaba que eran amigos. Porque siempre nos ponen en las caricaturas y todos los libros que Hidalgo y Allende fueron los superhéroes, los súper-amigos, no sé, pero como que la gente deja, menosprecia la realidad, diciendo Allende e Hidalgo eran..., entonces como que yo siento que eso está mal porque permite entender muchas cosas más, entonces, también ponían que, yo leí un libro me acuerdo donde decía que este Hidalgo se encontró a Morelos, así de repente y no se conocían y que Morelos dijo yo te acompaño, que entonces ya como que se ganó la confianza de Hidalgo y ya le dijo tú vete al sur. Pero no, se remonta a más porque este Hidalgo, digo este Morelos era un estudiante, no una persona cualquiera.</p> |
| Reneé | <p>Creo que... cosas que no sabía por ejemplo, era que Allende e Hidalgo no se llevaban bien. Yo pensé que se llevaban bien pero no. Al parecer Allende estaba muy celoso de Hidalgo porque él quería ser como el padre de la Independencia y Hidalgo se lo robó, lo cual en realidad es un poco raro porque Hidalgo era muy listo y muy sociable pero en realidad de... de lo del ejército, a lo que lo metieron no sabía y Allende sí. Por eso eran las discusiones. Porque Hidalgo no sabía tanto, de eso.</p> |

Los comentarios de Ismael, Emiliano y Reneé evidencian que la estrategia de construcción del mapa histórico favorece un cambio de perspectiva, desde la consideración de contradicciones en los idearios y participación de los actores históricos, así como de la integración de variables no contempladas en sus explicaciones causales.

b) Configuración de la trama

Una vez que el grupo cuenta con un marco de referencia sobre el acontecimiento se procede a construir la tematización, es decir, a periodizar el suceso histórico para definir los acontecimientos que se incluirán, así como de los que marcarán el inicio y el final. Esta actividad implica un posicionamiento en torno a la selección y articulación temática (Matozzi, 2004) y se realiza de manera colectiva; es el estudiantado el que decide el contenido de la tematización, apoyado por sus notas de clase.

De acuerdo con el análisis del material empírico reunido para esta investigación, es posible identificar que el grupo de 6° consensuó los siguientes aspectos alrededor del tema de «La Guerra de Independencia de la Nueva España»:

- Conspiraciones 1808
- Conspiración de Querétaro
- Etapa de Hidalgo
- Fusilamiento de Hidalgo
- Etapa de Morelos (El primer ataque de Morelos)
- Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México
- Participación de de Iturbide
- Constitución de 1824

La tematización anterior muestra una periodización distintiva al definir el final del movimiento independentista con promulgación de la Constitución de 1824, mientras que la mayoría de los libros de texto oficiales fijan la consumación con el Plan de Iguala y el Abrazo de Acatempan en el año 1821.

Desde la perspectiva de la docente la tematización moviliza habilidades metodológicas vinculadas con el trabajo del historiador, las cuales precisa de la siguiente manera:

Atreverse a probar su propio modelo de clasificación temporal desarrolla en niños y niñas la capacidad de poder leer diversas versiones de la historia y superar la dependencia de la «historia oficial», que en el caso de la tendencia de la enseñanza en México es una constante que requiere ser sobrepasada para formar realmente una capacidad de análisis crítico de la historia de nuestro país. Es aquí donde se muestra, en su inicio, la historia y su periodización como un

modelo de análisis del devenir de los acontecimientos, decidido por el historiador. La historia ya no es «así», dogmática y por decreto, sino el resultado de un análisis de quien la escribe; en este caso los niños y niñas; en otros, el historiador.

Para cerrar esta actividad de tematización, la docente organiza al grupo en parejas para que cada una de ellas elija un acontecimiento y tome la responsabilidad de elaborar esa parte del guión. Bajo esta dinámica cada pareja aportará una temática específica para el guión final.

La elección del tema por parte de cada pareja está asociada con una diversidad de factores, desde el interés por un evento hasta por la «economía» del mismo, en términos del tiempo de trabajo que tendrá que invertir. Un tema «pequeño» (de menor complejidad, por ejemplo «el fusilamiento de Hidalgo»), implicará poco esfuerzo, y un tema «grande», mayor trabajo (más complejo, por ejemplo, la etapa de Morelos o Guerrero).

Cabe destacar que en algunos casos el interés por el acontecimiento elegido puede estar asociado a ciertas interrogantes o hipótesis que niñas y niños se formulan, las cuales se constituirán como el punto de partida del trabajo alrededor de las fuentes.

Trabajo con fuentes: la interpretación histórica

Cada pareja se da a la tarea de indagar sobre el acontecimiento elegido mediante la revisión de diversas fuentes, tales como el libro de texto gratuito, libros especializados que la docente o algún alumno lleva al aula, así como de títulos de la biblioteca escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En una entrevista con Meztli (una alumna de sexto grado), es posible interpretar cómo los alumnos entienden el trabajo con las fuentes:

Yo siento que Tere —la docente— nos explica más las cosas... nos dice: ¡busquen! Nos manda a buscar en documento... buscábamos en la carpeta que tenía ahí, las constituciones, en los Atlas era como mas de curiosear... se me despertó un gran sentimiento por la historia.

Ver documentos, mapas, hasta un libro antiquísimo nos prestó. El libro de nuestros hijos era como de una historia, como la de cómo se hacía los jabones en el feudalismo, de la religión.

La idea de «curiosear» de Meztli da cuenta del trabajo con las fuentes que se propicia en el aula de la maestra de

sexto grado, el cual, en la mayoría de los casos, está acompañado de preguntas o hipótesis por parte de los niños. A continuación se exponen algunas de las interro-

gantes e ideas que guían la búsqueda de información por parte de cada pareja.

Cuadro 4. Variables de razonamiento histórico

| Alumna/o | Acontecimiento | Preguntas/hipótesis |
|-----------------|---|--|
| André Emiliano | Conspiración de Querétaro | ¿Cómo fue la reunión en donde se da conspiración de Querétaro? La intervención de Josefa Ortiz como determinante de la gesta del movimiento insurgente. |
| Reneé | Etapa de Hidalgo | Las decisiones de Hidalgo como determinantes del prolongado proceso independentista (la Independencia pudo terminar antes). |
| Andrés Farid | Fusilamiento de Hidalgo | ¿Cómo vivió Hidalgo sus últimos momentos? |
| Rodrigo Ismael | Etapa de Morelos | ¿Cómo eran las batallas de Morelos? |
| Luna Jimena | Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México | ¿Qué cosas buenas y malas hizo Iturbide? |
| Diego Alejandro | Etapa de Guerrero | ¿En qué momento toma el mando Nicolás Bravo? |
| Hemzani Ricardo | Participación de Iturbide | ¿Qué cosas malas y buenas hizo Iturbide? |

De acuerdo con el análisis de los registros de clase se puede advertir que niñas y niños emprenden dos tipos de indagación. Por lo general inician la búsqueda de información relativa a la secuencia de los acontecimientos y para ello se apoyan en los libros de textos, pues éstos presentan una síntesis que les permiten reconocer los datos más importantes de manera rápida.

Continúan la búsqueda para averiguar datos más específicos vinculados con cuestiones de la vida cotidiana, con la personalidad o con el ideario de los personajes. Esta metodología de investigación da muestra de la necesidad del alumnado de interactuar con diferentes fuentes en diversos momentos. Si bien es cierto que en las tres primeras sesiones de la clase, niñas y niños escribieron la secuencia de acontecimientos, esto no parece ser suficiente para elaborar el guión.

Construir una trama implica algo más que «copiar» las notas de clase o convertir a diálogos la información que tienen reunida. La estructuración de la trama obliga a construir una representación sobre el suceso y esto demanda diversos espacios de interacción con las fuentes. Esta dinámica de trabajo puede vincularse con la idea de Salazar (2006) cuando afirma que el «historiador que interroga a la realidad lo hace a partir de su concepción, ella es el marco que define lo que entiende por hecho histórico. [...] El proceso de elaboración de la historia se

desencadena, no por la existencia de acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en la que se interroga» (p. 27).

Estructuración de la trama

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los alumnos, una vez que la pareja de niñas/os «sabe de lo que se trata» y entiende por qué ocurrió el acontecimiento elegido, se decide cómo contarlo. El guión que cada pareja compone constituye un ejercicio de reconstrucción que no sólo «consume» datos, sino que los utiliza para crear su propia representación. En este sentido «[...] las narrativas históricas no son simples descripciones sino inertemente analíticas» (Holt, 1995, p.13).

Niñas y niños muestran su capacidad para construir sus tramas a partir de sus intereses y las hipótesis que van formulando a lo largo del trabajo alrededor de cada tema. En el siguiente cuadro se puede apreciar este trabajo.

Estas ideas son el punto de partida para definir la trama y con ello también los personajes y los diálogos.

c) Escritura del guión

Una de las tareas centrales del proceso de elaboración de guiones es la definición de los personajes y los diálogos.

Cuadro 5. Configuración la trama

| Tema por pareja | Ideas contempladas por cada pareja |
|---|--|
| Primeras conspiraciones (André y Emiliano) | Génesis de las ideas de libertad de la Nueva España, considerando las ideas políticas de finales del siglo XVIII en Europa y América y su influencia en los planteamientos de autonomía de la Nueva España frente al poder de la monarquía Española. |
| Conspiración de Querétaro | Influencia de la situación de España en las ideas independentistas (manejar simultáneamente dos espacios: España y Nueva España) y el papel de Josefa Ortiz de Domínguez en el Grito de Dolores. |
| Etapa de Hidalgo (Reneé) | Las contradicciones entre la visión de Hidalgo y Allende, así como sus consecuencias en la duración del movimiento. |
| Fusilamiento de Hidalgo (Andrés y Farid) | Los detalles del momento del fusilamiento. |
| Etapa de Morelos (Rodrigo e Ismael) | Una visión militar de la participación de Morelos (batallas, victorias y derrotas) |
| Etapa de Guerrero (Diego y Alejandro) | La participación de Nicolás Bravo y su relación con Guerrero. |
| Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México (Jimena y Luna) | La entrada de Guerrero e Iturbide a la Cd. México contada desde la visión del pueblo. |
| Participación de Iturbide | El momento de la solicitud de Iturbide de un príncipe para la Nueva España. Implicaciones de una constitución monárquica, frente a la lucha por la autonomía. |

A través de éstos se concreta la explicación causal y representa un ejercicio de empatía y contextualización que obliga a los autores del guión a evocar las circunstancias del pasado, en los términos del significado que los actores de otros tiempos confieren a sus acciones.

Wineburg (2001, p. 21) considera que los contextos ni se «encuentran» ni se «localizan» y las palabras no se «ponen» en contexto. Contexto, del latín *contexere*, significa entretejer, implicarse en un proceso activo de conectar cosas en un patrón; es decir, «morar» en el espacio entre el conocimiento del presente y las circunstancias del pasado».

Para ejemplificar esta perspectiva alrededor de imaginación y contextualización histórica, a continuación se detallan las consideraciones de dos de los niños (Emiliano y André) para configurar las escenas y diálogos del acontecimiento que han elegido para narrarlo.

En el siguiente extracto de entrevista se puede apreciar la argumentación de Emiliano en torno a la gesta del movimiento independentista, la cual muestra una visión multicausal cuando afirma que el origen del movimiento no puede explicarse exclusivamente por las ideas liberales de Hidalgo, sino también por otros sucesos.

Entrevistadora: ¿Por qué escogiste el tema?

Emiliano: Es como... como el inicio de toda la guerra de independencia. Es sobre lo que estaban pensando los primeros héroes de la independencia.

Entrevistadora: ¿Que pensabas que era importante poner en ese guión, qué información, o qué aspecto?

Emiliano: La junta, porque muchas personas decían yo voy a hacer una independencia porque no quiero que España sea la que me controle a mí. Pero eso se hace no porque Hidalgo diga «yo no quiero a los españoles», si no porque los franceses también invadieron España. Entonces, se me hizo importante que pusieramos eso, porque como decía, no me gusta que pongan en los libros: «se encontraba Morelos y ya», sino que den una explicación aunque sea más largo. Entonces, yo lo elegí porque es el anuncio de la Independencia.

Emiliano y André retoman este esquema multicausal para construir su guión y lo estructuran a partir de 5 escenas. Las tres primeras dan cuenta de un juego de simultaneidad espacio-temporal entre la Nueva España y España, con el propósito de mostrar la génesis del movimiento. La cuarta escena la dedican al descubrimiento de la conspiración y la última al grito en Dolores Guanajuato.

to, donde nuevamente dejan clara su visión sobre las causas de la independencia cuando deciden que el personaje de Hidalgo grite: «Viva Fernando VII».

A continuación se muestra la manera en la que la trama se expresa en diálogos concretos:

Guión de la Conspiración Querétaro

| Escena 1. En la Nueva España |
|--|
| <p><i>Narradora:</i> En agosto de 1810, Don Miguel Domínguez invitó a Ignacio Allende, Miguel Hidalgo, Juan Aldama y Mariano Abasolo para hablar de lo que estaba pasando en España.</p> <p><i>Hidalgo:</i> Yo pienso que Fernando VII está en lo correcto porque no debemos dejar que los franceses nos controlen. Además, si controlan España controlarán la Nueva España.</p> <p><i>Aldama:</i> ¡Y si pasara eso, sería un caos!</p> <p><i>Miguel Domínguez:</i> Yo también estoy de acuerdo con Hidalgo.</p> <p><i>Todos:</i> ¡Síiiii!</p> |
| Escena 2. En España |
| <p><i>Narradora:</i> Mientras tanto en España.</p> <p><i>Fernando VII:</i> Padre, ¿cómo puedes dejar que los franceses entren con todo su ejército a España para no dejar pasar a los ingleses?</p> <p><i>Carlos IV:</i> Es que Napo es un gran aliado, pero por el momento tengo que ganar su confianza.</p> <p><i>Fernando VII:</i> Pero éste no es territorio de los franceses</p> |
| Escena 3. De regreso a la Nueva España |
| <p><i>Narradora:</i> Mientras tanto en Nueva España.</p> <p><i>Abasolo:</i> Tenemos que levantarnos en armas.</p> <p><i>Allende:</i> Pero ¿cuándo?</p> <p><i>Silencio</i></p> <p><i>Hidalgo:</i> Podemos tomar la ciudad de México el 12 de diciembre. Sería una buena celebración.</p> <p><i>Doña Josefa:</i> También podría ser el 8 de diciembre. Es la fiesta de la Virgen de la Conchita y viene mucha gente.</p> <p><i>Miguel Domínguez:</i> Buena idea.</p> <p><i>Aldama:</i> Pero en la noche.</p> <p><i>Abasolo:</i> Pero ¿con quiénes vamos?</p> <p><i>Allende:</i> Yo tengo muchos soldados a mi cargo.</p> <p><i>Hidalgo:</i> ¡Y también con todo mi pueblo!</p> <p><i>Miguel Domínguez:</i> Lo tenemos todo planeado.</p> |
| Escena 4 |
| <p><i>Narradora:</i> Más tarde, el 15 de septiembre de ese año.</p> <p><i>Domínguez:</i> El virrey sabe de eso. La conspiración ha sido descubierta.</p> <p><i>Doña Josefa:</i> ¡No inventes!</p> <p><i>Domínguez:</i> No, no invento.</p> <p><i>Doña Josefa:</i> Vamos a avisar a Hidalgo.</p> <p><i>Miguel Domínguez:</i> Tú no vas a ningún lado. Yo voy a ver como lo resuelvo. Vamos a tu cuarto.</p> <p><i>Doña Josefa:</i> ¿Qué te pasa? ¿Adónde me llevas?</p> <p><i>Miguel Domínguez:</i> Ahí estarás segura.</p> <p><i>Doña Josefa:</i> No, Miguel. No me encierres.</p> <p><i>(Acción: Sale Miguel Domínguez)</i></p> <p><i>Doña Josefa: (Empieza a golpear el piso y la puerta) ¡Auxilio, auxilio!</i></p> <p><i>Alcalde Pérez:</i> ¿Qué pasa?</p> <p><i>Doña Josefa: (Detrás de la puerta) La conspiración ha sido descubierta. Avísale a Hidalgo que tienen que empezar la rebelión.</i></p> |
| Escena 5 |
| <p><i>Narradora:</i> Hidalgo estaba saliendo de una fiesta en la madrugada. Pérez lo encuentra.</p> <p><i>Pérez:</i> Señor, señor, Doña Josefa me envió a decirle que la conspiración ha sido descubierta. Que deben iniciar la rebelión.</p> <p><i>Hidalgo:</i> Vamos a la iglesia.</p> <p><i>Pérez:</i> Sí, señor.</p> <p><i>Hidalgo:</i> ¡Viva Fernando VII!</p> <p><i>Pueblo:</i> ¡Viva!</p> <p><i>Hidalgo:</i> ¡Viva América!</p> <p><i>Pueblo:</i> ¡Viva!</p> <p><i>Hidalgo:</i> ¿Viva la Virgen de Guadalupe!</p> <p><i>Pueblo:</i> ¡Viva!</p> <p><i>Hidalgo:</i> ¡Muera el mal gobierno!</p> <p><i>Pueblo:</i> ¡Muera!</p> |

Las escenas y diálogos anteriores muestran la manera en la que André y Emiliano se representan el inicio de la independencia de la Nueva España. No podemos asegurar que la plática entre Fernando VII y su padre o la discusión entre Allende, Abasolo e Hidalgo se efectuó bajo las circunstancias expuestas en el guión anterior. De acuerdo con la docente «es la manera en la que André y Emiliano se “imaginan” la relación entre los personajes. La intencionalidad del escrito de estos alumnos no es “capturar” la verdad histórica, porque esa no existe “pura”, como tal, es precisamente una interpretación, que deriva de una manera de concebir al mundo y de unas fuentes que han consultado».

d) Revisión y corrección

La revisión de cada uno de los guiones es una estrategia fundamental para la docente, ya que ello le permitirá conocer la reconstrucción que cada pareja de niñas/os ha construido y orientar el proceso según lo requiera cada uno.

En algunos casos la intervención de la docente implica sugerencias mínimas con respecto a detalles que enriquecen o precisan la narración del suceso. En otros, las correcciones que solicita involucran la integración de nuevas escenas. En el siguiente cuadro se muestra la can-

tidad de revisiones de cada guión, así como el tipo de modificación solicitada.

Una vez que la docente revisa las producciones de cada pareja se da a la tarea de armar la versión final, con el propósito de integrar las correcciones no trabajadas y darle al conjunto una coherencia temporal.

RESULTADOS

Es posible reconocer que la estrategia de producción de guiones históricos escolares es una forma de narración histórica ya que implica un trabajo crítico-creativo por parte de los alumnos sustentado en una actividad cognitiva permanente que transita por diversos momentos.

Niñas y niños logran construir una mirada multicausal en la que no sólo se ponen en juego diversas variables, sino que se integran en una explicación histórica alrededor del tema de la Independencia de la Nueva España. El ejercicio que realizan las niñas y niños de 6º permite desmitificar la historia de «bronce», donde sólo existen héroes que deciden hacer «bien» sus acciones», y construir una mirada metodológica dinámica que implica una explicación causal e intencional.

Cuadro 6. Proceso de revisión de guiones de teatro histórico por parte de la docente

| Tema | Revisiones | Solicitud de correcciones | Integración de las correcciones |
|---|------------|---|---|
| Conspiraciones de 1808 y 1809 | 2 | Ninguna | |
| Conspiración de Querétaro | 2 | Ninguna | |
| Etapas de Hidalgo | 2 | Ninguna | |
| Fusilamiento de Hidalgo | 2 | • Enriquecer la escena integrando el momento del juicio a Hidalgo | Sí |
| Etapas de Morelos | 4 | Ampliar el contenido • Encuentro Morelos e Hidalgo • Incluir la faceta política de Morelos | Incompleta Faltó la faceta política de Morelos |
| Etapas de Guerrero | 4 | Ampliar el contenido • Incluir las ciudades que atacó Guerrero. • Cerrar el guión con el Plan de Iguala | Incompleta Faltó el cierre con el Plan de Iguala |
| Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México | 2 | • Significado de los colores de la bandera del Ejército Trigarante | Sí |
| Participación de Iturbide | 4 | Ampliar el contenido • Incluir el acta de independencia | No |
| Constitución de 1824 | 4 | Modificar la tematización • Considerar la instauración del congreso, la discusión sobre las consecuencias de una constitución monárquica y una republicana e inicio de imperio de Iturbide | No |

A pesar de ser un tema eminentemente «bélico» y «nacionalista», el grupo de 6º lo interpreta a partir de las contradicciones de los dirigentes y la vida cotidiana que ellos «imaginan» que tenía la gente en ese momento.

De acuerdo con el análisis del material empírico es posible identificar que en el proceso de producción de narrativas, niñas y niños requieren de un acompañamiento «cognitivo» permanente para hacer emerger y sostener el trabajo epistémico y procedimental implicado en el pensar históricamente, ya que éste supone recuperar ideas y conceptos previos, transformarlos, reconocer la presencia de variables diversas y establecer relaciones entre ellas. Dicho acompañamiento se concreta sobre la base de momentos de trabajo colectivo y otros individuales.

Para movilizar y sostener la actividad cognitiva implicada en el pensar históricamente el alumnado de primaria requiere de apoyos concretos que les permitan «visibilizar» y relacionar los diversos elementos de la explicación histórica. La estrategia de elaboración del mapa histórico constituye una alternativa pertinente para este fin.

NOTAS

¹ Este artículo forma parte de la tesis doctoral: «El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas», Universitat Autònoma de Barcelona, 2014. Dirigida por Antoni Santisteban.

² Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en Didáctica de las Ciencias Sociales. Docente investigadora de la

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, K. (2010). La investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97-114.

CARRETERO, M. y LÓPEZ, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 79-93.

CARRETERO, M. y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), pp. 133-142.

CARRETERO, M., JACOTT, L. y LÓPEZ-MANJÓN, A. (2002). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. CARRETERO (ed.). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 63-82). Buenos Aires: Aique.

Aun cuando algunas producciones de los alumnos presentan errores temporales y/o causales la docente los concibe como parte del proceso de aprendizaje. En este contexto, la intervención de la docente se orienta a guiar al alumnado en su proceso, aunque, como ella misma señala:

Ningún producto del alumno es «puro», o sea una producción sólo de él. En dicho producto se mezclan las intervenciones docentes y adultas del entorno, lo que se lee y lo que se escucha.

Ciertamente que hay una intervención del docente en el guión. Pero no es una imposición arbitraria cómo lo puede ser cuando representan «Caperucita Roja» donde todos los papeles, diálogos y solución del conflicto está dado de antemano. En nuestro caso, la construcción fue hecha por ellos y ellas. Sólo en los casos de extremo error histórico es modificada.

El ejercicio de argumentación alrededor del proceso de producción de los guiones históricos nos muestra su pertinencia y se justifica sobre la base del trabajo epistémico que conlleva. De hecho, el pensar históricamente es precisamente eso, desencadenar una actividad cognitiva vinculada con la forma de razonamiento de la ciencia histórica.

Universidad Pedagógica Nacional (México) en la Licenciatura en Pedagogía y en la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea *La historia y su docencia*. Interesada en temáticas vinculadas al desarrollo del pensamiento histórico en la escuela primaria, así como en formación y práctica docente.

COOPER, H. (2011). What Does it Mean to Think Historically in Primary School? En L. PERIKLEOUS y T. SHEMIL. *The Future of the Past: Why History Educations Matters* [en línea] http://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en/1?e=4613503/5339082 (Consulta, enero de 2014).

ÉTHIER, M., DEMERS, S. y LEFRANÇOIS, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 61-74.

FROST, J. (2012). Using «Master Narratives» to Teach History: The Case of the Civil Rights Movement. *The History Teacher*, 45(3), pp. 437-446.

GABILONDO, A. y ARANZUEQUE, G. (1999). *Paul Ricœur. Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.

- HAWKEY, K. (2003). Mediating Narrative in Classroom History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), pp. 72-82.
- HENRÍQUEZ, R. (2010). Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En R. LÓPEZ FACAL *et al.* (ed.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 91-98). Santiago de Compostela: USC.
- HOLT, T. (1995). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*. New York College Entrance Examination Board.
- LEVSTIK, L. y BARTON, K. (2008). *Researching History Education, Theory, Method and Context*. Nueva York: Routledge.
- MATOZZI, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 39-48.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. *Cad. Cedes*, Campinas, 30(82), pp. 278-309 [en línea] <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf> (Consulta, enero de 2014).
- PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el Bachillerato*. México: Plaza y Valdez.
- PLÁ, S. (2009). Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España. *Cuadernos México*, 1, pp. 19-28.
- RICÉUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25, pp. 189-207.
- ROUTIO, P. (2007). *Arteología, la ciencia de productos y profesiones*. Universidad de artes y ciencias. Helsinki [en línea] <https://www.yumpu.com/es/document/view/14399629/arteologia-la-ciencia-de-productos-y-de-carlosmorenoinfo> (Consulta, enero de 2014).
- SALAZAR, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Autónoma de México.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, pp. 34-56.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. ÁVILA, P. RIVERO y DOMÍNGUEZ P. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AU-PDCS.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En M. CASAS y C. TOMÀS (coord.). *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos* (pp. 468/129-468/183). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- SEIXAS, P. y PECK, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. SEARS y I. WRIGHT (eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- VASS, P. (2004). Thinking Skills and the Learning of Primary History: Thinking Historically through Stories. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2), pp. 112-125 [en línea] <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/JJLTR8screenoptimised.pdf#page=112> (Consulta, enero de 2014).
- VINTEN-JOHANSEN, V. y MCDIARMID, G. (1997). *Stalking the Schoolwork Module: Teaching Prospective Teachers to Write Historical Narratives* [en línea] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436494.pdf> (Consulta, enero de 2014).
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.