



✓
EL INICIO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA
EN EL PRIMER CICLO DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA



Ma. Olivia Espitia Alvarado

Celaya, Gto., marzo de 1999.

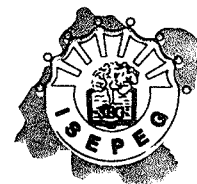
UNIDAD 112
CELAYA, GTO.

EL INICIO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA
EN EL PRIMER CICLO DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA

Ma. Olivia Espitia Alvarado

Tesina para obtener el grado de
Licenciado en Educación Primaria

Celaya, Gto., marzo de 1999.



DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 17 de abril de 1999.

C. PROFA. MA. OLIVIA ESPITIA ALVARADO
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: *“El inicio de la educación histórica en el primer ciclo de la educación primaria”*, opción Tesina, a propuesta del jurado integrado por la Lic. Cristina Malanca Heredia **Presidente**, el Lic. Tonatiuh Rosales Ayala **Secretario** y la Lic. Ada Teresita Méndez Moreno **Vocal**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

ING. JOSE LUIS ZEPEDA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACIÓN DE EDUCACIÓN
DE LA UNIDAD UPN-112



INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 112 CELAYA

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conocimiento.



INDICE

	Hoja
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. PERSPECTIVA COGNITIVA Las capacidades cognitivas del sujeto de entre 6 y 8 años en el ámbito de lo social	7
1.1 Caracterización del sujeto epistémico	7
Las nociones de tiempo y espacio	7
Yuxtaposición de elementos aislados	9
Visión estática de la realidad	10
Pensamiento egocéntrico	11
La noción de causalidad	12
La reversibilidad del pensamiento	14
La conceptualización	14
1.2 ¿Cómo se construye el conocimiento histórico en la etapa operatoria?	15
CAPITULO II PERSPECTIVA METODOLÓGICA. Ser y deber ser de la enseñanza de la historia	17
Dimensión disciplinar	18
Dimensión educativa	20
Dimensión metodológica	23
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	33
BIBLIOGRAFÍA	48

INTRODUCCION

En la actualidad la enseñanza de la historia en la educación primaria presenta una grave problemática. La metodología utilizada privilegia la memorización de datos sueltos evidenciando la falta de dominio de contenidos por parte del docente y la falta de un método histórico que se fundamente en la actividad del historiador para reconstruir la historia.

Además, la Secretaría de Educación Pública sólo considera 1:30 hs. a la semana para la enseñanza de la historia, lo que lleva al docente a considerar que esta asignatura tiene poca importancia o que no tiene relevancia, cuando es todo lo contrario puesto que sólo mediante el conocimiento del pasado el hombre puede comprender el presente y tomar conciencia sobre su responsabilidad en el futuro.

Hasta la década de los 80's y a consecuencia de cómo se venía interpretando la teoría de Piaget, se sostenía que antes de los dieciséis años, en que aparecen las operaciones formales, no era posible que un niño aprendiera historia porque eran grandes las dificultades para comprender los conceptos históricos, razonar con más de cuatro variables, plantear y verificar hipótesis, emitir juicios evaluativos y utilizar las convenciones cronológicas.

Hoy en día, se sostiene que si bien el alumno enfrenta dificultades para el aprendizaje de la historia y la comprensión de conceptos históricos, se puede iniciar la educación histórica desde etapas muy tempranas mejorando el grado de comprensión de la misma por medio de la instrucción directa, si se utiliza una metodología adecuada.

Sin embargo, y lamentablemente, todavía prevalecen las prácticas tradicionalistas de enseñanza que el maestro -tal pareciera- se niega a abandonar, en las que el conocimiento histórico se sigue transmitiendo de manera verbalista y el sujeto (alumno) tiene que memorizar un cúmulo de datos y fechas sin relación entre sí, únicamente para aprobar un examen.

Como consecuencia, al alumno se le ubica en un plano de exterioridad con respecto del conocimiento histórico, al no comprender las relaciones entre los hechos mismos y sus consecuencias en la sociedad actual; lo que es peor aún, con la idea de que nada se puede hacer por cambiarla o mejorarla.

El ser humano es investigador por naturaleza. El desconocimiento -por parte del docente- de cómo el niño va estructurando su conocimiento desde las primeras etapas de su desarrollo, hace que tampoco conozca su proceso de aprendizaje y en lugar de proponer actividades que satisfagan su curiosidad, en las que explore y manipule, ponga a prueba sus hipótesis para verificar resultados en un continuo proceso de reestructuración, lo limita a la lectura y copia de información desprovista de reflexión y de relación con sus experiencias previas.

Desde la perspectiva del constructivismo, de lo que se trata es de poner al alumno en situación de aprendizaje. Para ello, es necesario y urgente considerar un modelo pedagógico que favorezca su desarrollo y el ejercicio de sus capacidades cognitivas. Una acción didáctica que le presente problemas adecuados, le ayude a comprenderlos críticamente y le oriente sobre la toma de decisiones a partir del conocimiento de su persona en relación con otros (compañeros) y de su entorno (comunidad).

En el presente trabajo la problemática se aborda, inicialmente, desde el plano epistemológico que da cuenta de la caracterización del sujeto ubicado en la etapa de las operaciones concretas para, a partir de ello, comprender el origen de las limitaciones que el alumno enfrenta para construir el conocimiento histórico, en un constante intento de darle significado y de relacionarlo con sus experiencias previas. Se trata de un trabajo teórico y de revisión bibliográfica en el que se consideran sólo las características del alumno del primer ciclo de educación primaria.

En el segundo capítulo se plantea la problemática desde el plano pedagógico considerando la perspectiva constructivista del conocimiento y la naturaleza de la historia como ciencia, así como las implicaciones que tiene en el trabajo docente analizarla y estudiarla también como método a fin de propiciar que los niños descubran el objeto de la historia desde su propia realidad social, encontrando sentido y gusto por el aprendizaje.

Finalmente se rescatan estrategias didácticas para la enseñanza de la historia acordes al nivel de desarrollo de los niños del primer ciclo y se proponen sugerencias metodológicas que no sólo favorecen el desarrollo de las capacidades cognitivas del sujeto sino que, a futuro, le ayudarán a comprender sucesos históricos de otro tiempo y otro espacio.

Esta investigación se justifica en la necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente que se ha venido realizando hasta la actualidad en lo que se refiere a la enseñanza de la historia en los primeros años de educación primaria para, a la luz de la perspectiva constructivista del conocimiento, replantear la enseñanza de esta disciplina desde el primer ciclo como

necesaria para favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos que a fuerza de reconocer la importancia de la investigación, el análisis y la reflexión sobre el pasado y sus consecuencias en el presente, se convertirán en ciudadanos responsables, críticos y dueños de su propio destino.

Dentro de los objetivos que se pretenden alcanzar, se aspira a replantear las tradicionales consideraciones metodológicas para la enseñanza de la historia desde el primer ciclo de educación primaria con base en la teoría del constructivismo, a fin de lograr que los chicos desde estas edades (6 - 8 años) vayan construyendo nociones sociales que les permitan comprender las relaciones de causa y efecto existentes entre sucesos de otro tiempo y otro espacio así como sus consecuencias, vinculadas estas últimas con el presente.

Asimismo, se pretende resaltar y proponer diversas sugerencias didácticas para la enseñanza de la historia, considerando para ello el método que utiliza el historiador a fin de desarrollar en maestros y alumnos el gusto por el aprendizaje de la misma. Es decir que el rescate de una didáctica de la historia que aborde el problema del conocimiento histórico y que cambie la actitud del maestro y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma, es otro de los objetivos del trabajo.

El contenido del presente trabajo pretende ser un pequeño aporte para que el profesor reconsidere su trabajo docente como facilitador de aprendizajes en cuanto a la construcción del conocimiento histórico en el primer ciclo de educación primaria, a partir del reconocimiento de las características del niño, de sus intereses y necesidades en esta etapa de su vida y en un

contexto social que da sentido a las relaciones que existen entre lo que conoce y lo que sucede a su alrededor con respecto a otras situaciones.

Sin embargo, y dada la poca o nula formación que los docentes tenemos como investigadores, es posible que al intentar poner en práctica las sugerencias que aquí se exponen, se caiga en la desesperación por querer ver resultados positivos inmediatos. Si eso no sucede y la nueva metodología se considera como fracaso, se puede retornar a la práctica tradicional. Ojalá y eso no suceda y los maestros entendamos que los éxitos, en el campo educativo, requieren de un tiempo considerable.

Pero, si se analiza a fondo la importancia y posibilidad de desarrollar en los niños un pensamiento crítico a través del estudio de la historia desde el primer ciclo, y comprometemos nuestro trabajo a lograr que poco a poco se vayan adentrando en el pasado, encontrando sentido a lo que sucede en el mundo, se estará encauzando verdaderamente el esfuerzo del maestro hacia el logro de los propósitos de la educación que hasta ahora sólo se han quedado en el discurso.

El contenido planteado para esta investigación es ambicioso, por lo que el trabajo seguramente presentará limitaciones. Por ejemplo, la imposibilidad de presentar testimonios que evidencien el comportamiento de los alumnos de primer ciclo cuando se les permite una participación directa en la construcción de su conocimiento.

En cuanto a la metodología utilizada, ésta es la de la investigación documental por lo cual se basa en la compilación, fichado y análisis de

diversos textos especializados que abordan la problemática. De estos textos, se tomaron algunas ideas fundamentales para la didáctica de la historia, de los estudios de psicología evolutiva, de la teoría del desarrollo intelectual de Piaget y de los aportes de Vigotsky para caracterizar al alumno en la etapa de las operaciones concretas. También se han rescatado los aportes de una metodología basada en el constructivismo para postular proposiciones sobre la enseñanza de la historia, así como orientaciones psicopedagógicas que favorecen el aprendizaje.

El producto de estos trabajos ha resultado en la conformación de una tesina, en su versión monografía, con la que se pretende presentar al lector una posición teórica razonada sobre el asunto que nos ha preocupado como tema de investigación.

CAPITULO I

PERSPECTIVA COGNITIVA

Las capacidades cognitivas del sujeto de entre 6 y 8 años en el ámbito de lo social

1.1 Caracterización del sujeto epistémico

Los alumnos del primer ciclo de educación primaria, cuyas edades fluctúan entre los 6 y 8 años de edad, de acuerdo a la teoría piagetiana, se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. Su desarrollo mental está centrado en el tiempo y espacio inmediatos, por lo que para ellos sólo existe el aquí y el ahora. Sus visiones están teñidas del egocentrismo que caracteriza al desarrollo intelectual de este momento.

Las siguientes son las características del pensamiento social del niño en esta etapa, de acuerdo a las categorizaciones que hacen los autores en que nos basaremos para estructurar este capítulo.¹

LAS NOCIONES DE TIEMPO Y ESPACIO. Con relación a esta característica Pluckrose menciona que

los niños no viven (en el) tiempo enmarcado por el calendario. Para los pequeños, la idea del tiempo es personal y en nuestros términos de adultos puede parecer incierta e informe. Pero aunque el sentido del tiempo del niño no sea el mismo que el nuestro (es decir, el verbalizado e integrado en años, meses, días, horas y minutos) no se deduce, de ahí, que los chicos carezcan de un sentido del tiempo. Su tiempo no es el del reloj digital sino el que refleja y se corresponde con el flujo y reflujo de su

¹ Pilar Benejam Arguimbau. "Ciencias sociales". *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Vol. 4. Planeta, Barcelona, 1988. pp. 262-277.

vida cotidiana. Cuando está a punto de suceder algo interesante el tiempo transcurre lentamente. Cuando ya se ha producido el acontecimiento (por ejemplo el día de Navidad), queda a menudo relegado al basurero del ayer.²

Estas características hacen que el niño de este estadio tenga dificultades para retrotraer recuerdos pasados en términos cronológicos por lo que podemos observar que cuando se refieren a alguna experiencia del ayer, pueden decir cosas como "mañana fui de día de campo".

Solidariamente con esa visión temporal egocéntrica, este sujeto también es egocéntrico con la otra operación infralógica. En efecto, los estudios de Piaget mencionan que el niño de esta edad

... tiene una comprensión egocéntrica del espacio. Su comprensión de las relaciones topológicas se basa en ideas de proximidad, separación, inclusión y continuidad, de manera que el niño es capaz de moverse en el espacio para encontrar las cosas que desea en áreas que conoce bien. Conoce rutas y utiliza su propio cuerpo como punto de referencia para medir la distancia y el tiempo que tarda en recorrerla.³

En esta etapa, el niño comienza a comprender el espacio de forma objetiva, ubica correctamente cosas que conoce y sabe dónde deben ir, por lo que se recomienda que en el ciclo inicial se le prepare para facilitar la futura comprensión de la representación del espacio mediante actividades prácticas que se relacionen con sus experiencias previas.

De acuerdo con Vigotsky, el desarrollo potencial del niño y su capacidad de comprender el tiempo y el espacio **dependen en parte de los estímulos exteriores y de los patrones culturales**, porque los individuos construyen sus realidades a través de una relación intensa con su medio y con los demás, pero

² Henry Pluckrose. "Conceptos y destrezas". *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata, Madrid, 1993. p. 36.

³ Pilar Benejam Arguimbau. *Op. cit.* pp. 248-249.

tal desarrollo puede variar sensiblemente de unos niños a otros en función de su experiencia previa. Vincúlese esta apreciación con nuestra hipótesis inicial: el maestro, como estímulo exterior, puede apoyar la comprensión de las nociones (y conceptos) desde edades tempranas.

YUXTAPOSICIÓN DE ELEMENTOS AISLADOS. La yuxtaposición de elementos aislados implica que el niño de esta edad no comprende las relaciones que existen entre diferentes procesos sociales, instituciones, aspectos políticos, económicos y culturales.

Para el niño, todo lo que sucede a su alrededor no tiene relación con otras situaciones. Por ejemplo, piensa que las personas que prestan diferentes servicios como limpieza, transportes, bomberos, etc., realizan su trabajo independientemente, sin obedecer a ninguna institución. No comprende el intercambio económico y entonces considera que el tendero a quien le compra productos, no tiene que pagar a un proveedor para que le surta mercancía y que, a su vez, el proveedor no trabaja para una empresa que le paga. Su representación del mundo social es un agregado de elementos aislados a lo que se une su tendencia de centrar la atención en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad. A este respecto, el niño contempla sólo rasgos aparentes, superficiales, atrayentes y fáciles de considerar en otros temas. A esto lo podemos observar cuando, al preguntársele sobre una noción compleja que implica comprender relaciones, el sujeto da una explicación que se reduce a una descripción de atributos. Por ejemplo, si se le pregunta ¿sabes por qué una persona es el presidente?, su respuesta estaría en función de lo que escucha de los mayores: "es el que manda", "tiene una casa grandota", "el otro

día vino a mi casa”, etc. Si se le pregunta sobre el concepto de pobreza, lo relaciona con carencia de buena ropa, casa elegante o grande, comida, etc.

Lo anterior significa que para los niños, todas las personas que usan bata blanca son doctores o enfermeras, que los extranjeros sólo son quienes hablan inglés, que no consideran que ellos mismos pueden ser extranjeros en otro país. Es más, aun estando en otro país, para el niño siguen siendo extranjeros las personas originarias del mismo, debido a la idea previa que tiene del concepto extranjero.

En el aspecto político se tiene una visión personalista en la que no tienen relevancia las instituciones frente al poder que tiene el presidente o el alcalde a quienes les atribuye todo el poder y autoridad del mundo.

VISIÓN ESTÁTICA DE LA REALIDAD. Los niños de estas edades conciben al mundo como algo estático sin considerar los procesos de cambio que suceden al interior del mismo.

No se interesan por el origen de pueblos, ciudades o tradiciones porque piensan que siempre han estado así. Consideran que las reglas de juego no se pueden cambiar porque son establecidas por Dios o por los adultos y tienen que ser obedecidas al pie de la letra.

En cuanto a los roles de los diferentes sexos, los niños definen a la madre como la que “lava, friega y cocina”, y al padre como el que “trabaja”.

De acuerdo con los teóricos, la concepción estática de la realidad se debe a que en esta edad no se comprenden las relaciones causales y la influencia del azar. Los sujetos suponen que tanto en el mundo físico como en el social ya todo está predeterminado. Las causas que conciben son relativas a su propio mundo, por lo que deben estar cercanas en el tiempo y en el espacio y ser únicas.

PENSAMIENTO EGOCÉNTRICO. Como ya se señalara, en esta etapa el pensamiento del niño es de naturaleza egocéntrica. Por ello concibe la realidad social de acuerdo a sus vivencias personales. Un niño que se ha criado en un medio en el que se tienen ciertas comodidades, es difícil que conciba la existencia de niños que vivan en extrema pobreza. Por su pensamiento egocéntrico tiene una tendencia marcada a elevar a rango de generalidad sus experiencias personales. Esto es, como los ya mencionados, un obstáculo epistemológico.

Lo anterior se debe a que posee escasos conocimientos de las complejas relaciones sociales, limitación que le lleva a intentar comprender ese mundo mediante comparaciones con lo que le resulta conocido, como su familia y otras personas.

Su representación social está libre de conflictos. No concibe a la sociedad como un espacio en el que se resuelven o contraponen diferentes opciones ideológicas, ni en el que distintos grupos sociales ofrecen diversas vías para solucionar los problemas del conjunto de la sociedad.

Por esta razón no comprende muy bien la función de los sindicatos ni de los partidos políticos, mismos que asimilan a juegos. Para los niños "los partidos políticos son como partidos de futbol" y, en este sentido, describen las guerras como competencias deportivas donde "los buenos les ganan a los malos".

"La paz se define por la ausencia total de guerras y conflictos" sin que se pueda concebir la paz entre países que disienten en multitud de aspectos.

En resumen, en esta etapa, como en las ulteriores, el niño trata de encontrar sentido a los procesos que acontecen a su alrededor relacionando situaciones con los esquemas que ya posee.

LA NOCIÓN DE CAUSALIDAD. Reflexionando sobre la noción de cambio, que el sujeto de este estadio no tiene construida, se adelantaba algo sobre la problemática de la causalidad. Pero habría que agregar que desde el momento en que el niño comienza a manipular objetos, empieza a construir infinidad de relaciones causales entre los datos de su campo de acción. Por tanto, la causalidad es consecuencia de la acción y constituye una explicación de los hechos a partir de la misma. Según Piaget, conforme el niño elabora una mejor representación del mundo con el que interactúa, empieza a entender a éste y a sí mismo, no como mundos o aspectos independientes uno de otro, sino como partes integrantes de un todo, como partes de una misma realidad.

En la etapa de las operaciones concretas, la causalidad se reduce a lo que puede conocer el niño. No se posee una causalidad objetiva y esto se manifiesta en concepciones "voluntaristas" de cómo pueden producirse los

hechos. En la visión del niño existe una contradicción básica entre un mundo social sin lugar para el cambio y en el que sin embargo, cada persona hace lo que quiere, por ejemplo: "el tendero vende a ese precio porque quiere", "el conductor de autobuses hace ese recorrido porque es el que más le gusta", etc.

En este sentido, Piaget dice que "La causalidad es una especie de atribución de nuestras operaciones a los objetos, concebidos éstos como operaciones que actúan unas sobre las otras".

Entonces, "la causalidad es una forma de organización intelectual que resulta de filtrar las consecuencias efectivas de las manipulaciones que hace el niño sobre los objetos. La causalidad es la semilla del desarrollo de la inteligencia. Explicar es resolver contradicciones, es encontrar causas. El encontrar la causa, es alcanzar la equilibración".⁴

En el campo del conocimiento social, como ya se señaló, "... las causas que conciben son relativas a su propio mundo, están cercanas en el tiempo y en el espacio y son únicas. Los niños de estas edades conciben como causas de las guerras motivos tales como que 'El hijo del rey de un país envidiaba a otro y por eso le hizo la guerra', o piensan que para que termine un conflicto basta con que 'la policía vaya y arreste a todos'.⁵

Tales expresiones demuestran la incompreensión de que varias causas pueden producir un mismo hecho o de que las causas y los efectos pueden estar más alejados en el tiempo que la intervención policial y el fin del conflicto.

⁴ Enrique García G. *Piaget*. Biblioteca grandes educadores. Trillas, México, 1991. p. 122.

⁵ Pilar Benejam Arguimbau. *Op. cit.* p. 274.

LA REVERSIBILIDAD DEL PENSAMIENTO. La reversibilidad del pensamiento se logra durante la etapa de las operaciones concretas aunque el niño todavía presenta dificultad para el manejo de esta operación. En el ámbito que nos ocupa, esta dificultad se manifiesta al no poder situarse en el tiempo, pasando del presente inmediato al pasado y al futuro en saltos que su pensamiento aún no controla.

LA CONCEPTUALIZACIÓN. El niño va construyendo los conceptos sociales de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee en cada momento de su desarrollo. El desarrollo supone un continuo y lo que el niño va haciendo es ir modificando y reconstruyendo las concepciones que tiene sobre las cosas mediante los mecanismos de interacción con el medio que posee.

Los niños del primer ciclo aprenden los significados de la mayoría de las palabras por la definición que los adultos les dan, o porque las escuchan en contextos adecuados que les resultan más o menos claros. Se debe considerar en este aspecto la influencia de algunos medios audiovisuales.

La conceptualización, como en el caso de la construcción del conocimiento, tiene que ver con las estructuras previas elaboradas sobre los referentes correspondientes. El aprendizaje de un concepto implica una "asimilación conceptual". Ya sea que el niño descubra los atributos de criterios o que éstos le sean presentados, el niño los relaciona significativamente con la estructura cognoscitiva que posee antes de que surjan los significados de los conceptos.

En esta formación de conceptos, los atributos del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, a través de las etapas sucesivas de

generación de hipótesis, comprobación y generalización. En el ámbito de las ciencias sociales y la historia, la conceptualización implica mayor problemática puesto que el alumno se enfrenta a conceptos de mayor abstracción como: gobierno, presidente, puesto público, libertad, democracia, latifundios, etc.

1.2 ¿Cómo se construye el conocimiento histórico en la etapa operatoria?

Dadas las características del pensamiento egocéntrico del niño de esta etapa, la construcción del conocimiento histórico se da a partir del conocimiento de la propia historia -relacionada con la historia familiar- ubicada en un tiempo y un espacio que le son fáciles de manejar por su cercanía, la que le permite identificar relaciones de diferente índole entre los miembros. Analizar situaciones que se dan en el entorno inmediato del niño conectando sus intereses con la situación de aprendizaje permite que el conocimiento resulte significativo.

De acuerdo con Piaget, la adquisición de conocimientos pasa por distintos momentos evolutivos. En cada uno de ellos se pone de manifiesto la interacción entre los instrumentos intelectuales de los que dispone el sujeto y la información o las experiencias sobre las que esos instrumentos operan, lo que implica una serie de reconstrucciones sucesivas a partir de nuevas estructuras mentales y nuevos datos referidos a lo histórico (en este caso) y procedentes de medios distintos. Así, "...todo conocimiento sobre el mundo físico, biológico y social es el resultado de un prolongado proceso de construcción en el que la persona está implicada toda la vida".⁶

⁶ *Ibidem.* p. 262.

Lo anterior denota que la construcción del conocimiento histórico también se da en un complejo proceso de asimilación y acomodación de las estructuras mentales del sujeto, ya que construir supone relacionar, unir, distinguir, ordenar, clasificar e inferir la información, así como todos los datos procedentes de la experiencia directa del niño o de diversas fuentes de información existentes en el medio social.

Por lo tanto, el niño construye el conocimiento histórico y los conceptos sociales de acuerdo con los instrumentos que posee en cada momento de su desarrollo. Tal desarrollo supone un continuo y lo que el niño va haciendo es ir modificando y reconstruyendo las concepciones que tiene sobre las cosas, mediante los mecanismos de interacción con el medio que tiene oportunidad de realizar.

La adquisición de un conocimiento por parte del niño no se produce de manera súbita. Es un proceso lento y continuado en el que se entrecruzan percepciones de diferente índole. De ahí que sea importante que para que el niño se familiarice con el mundo social y descubra sus mecanismos, junto a las explicaciones contemple imágenes o realice juegos o dibujos sobre temas del mundo en que vive, aunque éstos le parezcan evidentes por su cotidianeidad. Es necesario presentarle un abanico de experiencias planificadas que enriquezcan o complementen aquéllas que son fortuitas.

CAPITULO II

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Ser y deber ser de la enseñanza de la historia

Tradicionalmente la enseñanza de la historia en la escuela primaria se ha reducido a la memorización de fechas, lugares, nombres de personajes, etc. Inclusive se le ha utilizado como medio ideologizador por parte de las clases dominantes, al promoverse metodologías centradas en el dictado de clases "magistrales" en las que por una parte, la historia se presenta como mera narración (cuentos, mitos) sin análisis de la interacción de relaciones entre estructuras políticas, ideológicas, económicas y sociales de carácter complejo y en las que, por otra parte, el papel del alumno ha sido reducido al del simple receptor de datos acumulables en la memoria, desconectados de la realidad.

El resultado es que se desconocen los significados, no se llega a la conceptualización de términos y no existen generalizaciones a otros contextos.

Sin embargo, el conocimiento de la historia implica una actividad de razonamiento. En términos educativos se trataría de convertir a la enseñanza de la historia en un instrumento de reflexión que ayude al estudiante a comprender la sociedad en que vive.

En la escuela concreta las cosas son diferentes. El mejor de los casos se da cuando el profesor medianamente conoce el tema, pero en la práctica real la verdad es que el maestro trabaja de acuerdo al cronograma (que es muy

limitado en cuanto a tiempo dedicado al estudio de la historia) y, cuando “toca” historia, simplemente se remite al tema “en que van” en el libro de texto. Lee con los niños sin profundizar en el contenido, solicita que subrayen “ideas relevantes” y finalmente dicta un cuestionario para que sea contestado con base en el contenido “analizado”, o bien solicita que elaboren un resumen.

Esta forma de “enseñar” historia propicia el desinterés y el aburrimiento del educando quien no encuentra otro sentido ni necesidad de aprendizaje que no sean los de acreditar un examen.

Ahora bien, lo anterior evidencia una manera reduccionista de “enseñar” historia, lo que sin duda obedece principalmente a una deficiente formación científica y didáctica del docente quien tiene limitaciones para la enseñanza de esta disciplina a la que no concibe como ciencia y mucho menos como método.

Dadas las consideraciones señaladas, en el presente capítulo se intenta abordar tres dimensiones conceptuales: la de la historia como ciencia, la de la importancia de su estudio y la de las consideraciones metodológicas para la enseñanza de la misma, desde la perspectiva del constructivismo. El análisis de estas dimensiones tiene por objetivo evidenciar que el estudio de la historia desde el primer ciclo de educación primaria es posible como objeto de estudio de interés para los educandos.

DIMENSIÓN DISCIPLINAR. La historia concebida como ciencia y como método, estudia el pasado, busca comprender al género humano; “... es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas

humanos han cambiado a través del pasado, y una percepción de cómo hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos del pasado".⁷

Entonces, el estudio de la historia ha de encaminarse a averiguar "no simplemente cómo fueron las cosas, sino por qué las cosas fueron como fueron" y qué factores intervinieron. Se trata de identificar los vestigios de ese pasado en la actualidad.

Para ello, es necesario conocer y valorar el método que utiliza el historiador para investigar. Su trabajo está encaminado a buscar y coleccionar evidencias (bibliografías, revistas, documentos) que le ayuden a reconstruir el pasado tratando de develar el nexo entre un acontecimiento y los numerosos elementos que pudieron haberlo ocasionado.

... a medida que el historiador se adentra en el pasado, selecciona algunos materiales y rechaza otros, reuniendo fragmentos escogidos en un intento por comprender una época a la que sólo puede accederse mediante la interpretación de los datos, la ponderación de las posibilidades, la reconstrucción imaginativa de lo que una vez pudo haber ocurrido.⁸

Tal revisión ha de ser (lo más) objetiva, desprovista de la ideología del investigador para que el resultado sea el más fidedigno, cercano a la realidad de cómo sucedieron los acontecimientos aunque a veces, o casi siempre, esto no se da pues es difícil reconstruir la historia sin que intervenga la subjetividad e ideología del historiador. En nuestro caso la reconstrucción también incluirá las versiones que maneje el maestro y el propio alumno.

⁷ *Ibid.* p. 17.

⁸ *Ib.* p. 19.

Esta forma de trabajo traspolada al aula, implica necesariamente que el docente provea al alumno de suficientes recursos, de evidencias con las cuales operar, para que esté en posibilidades de revisar y comparar diferentes puntos de vista que le ayuden a comprender cómo sucedieron, cuáles fueron las causas y consecuencias de los hechos históricos que se analicen.

DIMENSIÓN EDUCATIVA. Es imprescindible considerar la importancia que la enseñanza de la historia tiene como objeto de estudio. Es sabido que el niño en la etapa concreta tiene una representación incompleta del mundo debido a que sus esquemas están limitados para comprender las relaciones que existen entre diferentes sucesos. Mediante el estudio de la historia es posible que desarrolle sus capacidades si se propicia que identifique, analice, compare y comprenda a los hombres y sus relaciones, causas y consecuencias de diversas situaciones que, como se menciona en el párrafo anterior, deberán partir del conocimiento del entorno inmediato, comunidad, familia, etc., que apoyen el desarrollo de las nociones que le ayudarán a comprender la realidad en el devenir de la historia de la humanidad.

Epistemólogos y pedagogos coinciden en que para que el estudio de la historia tenga significación para los alumnos, es necesario e indispensable tender un puente entre la realidad y la historia. Para ello, el propio maestro ha de estar convencido de la importancia que reviste el estudio de la historia como método para desarrollar en el educando un pensamiento crítico, reflexivo. Enseñar a pensar al estudiante definitivamente obliga a no circunscribir el aprendizaje de la historia a los contenidos bastante sintetizados del libro de texto.

La tarea del docente consiste en presentar situaciones que le creen contradicciones y conflictos para propiciar la reflexión; estas situaciones deben tener lugar en su tiempo y espacio inmediato, se ha de permitir su participación en la toma de decisiones y la emisión de juicios.

Partir del análisis de vivencias personales, confrontado con las experiencias de iguales, puede ayudar a la comprensión de que un mismo hecho pudo ser consecuencia de varios factores o situaciones.

Si el profesor considera el bagaje de conocimientos, el cúmulo de intereses, inclinaciones, disposiciones y actitudes con los que el niño llega a la escuela y se los relaciona con situaciones problematizadoras que favorezcan el deseo y el interés por saber por qué sucede un fenómeno, qué lo ocasiona, quién o quiénes lo propician, cómo se puede solucionar, quiénes intervienen, etc., puede decirse que se estaría sembrando la inquietud y el gusto por la investigación que a la postre facilitaría el estudio y comprensión de la historia.

Planteada de esta manera, la enseñanza de la historia puede ser útil a los alumnos (sujetos) en el sentido de que responda a sus necesidades, porque hemos de hacer énfasis en que el alumno del primer ciclo en este caso (y todo ser humano), tiene necesidad de desarrollar su capacidad de pensar con espíritu crítico y aprender a analizar situaciones humanas, de comprender su entorno y el mundo en que vive, de identificarse con un presente y un pasado común que le dé identidad, de entender el proceso de cambio y continuidad en los asuntos humanos. Todo ello se puede favorecer mediante el estudio de personas, tiempos y lugares diferentes.

Por ello, la enseñanza de la historia a niños pequeños se centra en el proceso: desarrollo de actitudes en el modo en que los niños evalúan la información que se les entrega o descubren, y adquisición de destrezas en el nivel apropiado para las capacidades de cada alumno. Mediante este enfoque, los niños aprenderán a organizar la información de una manera histórica, a “averiguar cómo evaluar los hechos que descubran y a comunicar sus hallazgos. Su vocabulario se ampliará cuando utilicen las palabras particulares y específicas que necesiten para explicar sus descubrimientos”.⁹

Para el logro de estos propósitos educativos existe la necesidad de que el docente cree en el aula un ambiente en el que el niño tenga la oportunidad de vivir procesos sociales (como las elecciones), propicie un clima de respeto y tolerancia, permita la participación en la creación de los propios reglamentos, favorezca la toma de decisiones, posibilite el análisis de sucesos actuales y la emisión de juicios valorativos, etc., situaciones todas que le ayudarán a comprender la sociedad adulta.

Con este tipo de actividades, se lleva a los alumnos, desde el nivel de comprensión que hayan logrado, a través de una secuencia graduada de representaciones. Al obrar así, se desplazan desde lo simple y lo concreto a lo complejo y abstracto, adquiriendo los principios subyacentes que proporcionen estructura al conocimiento de la historia.

Varios autores coinciden con Pluckrose en que “Progresando desde situaciones familiares hasta otras más alejadas en el tiempo y en el espacio, se enseñará a los alumnos la vida cotidiana, el trabajo, el ocio y la cultura de

⁹ *Ib.* p. 65.

hombres, mujeres y niños del pasado; por ejemplo, indumentaria, casas, dieta alimenticia, tiendas, empleos, transporte, y diversiones".¹⁰

Para ello, es importante propiciar situaciones en las que se favorezca la investigación sobre cambios en sus propias vidas y en las de la familia o en las de los adultos que los rodean, analizar cambios en el estilo de vida de personas de un determinado periodo del pasado que supere la memoria de los que ahora viven.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA. El papel del maestro, en éste como en cualquiera otro ámbito de la enseñanza, es fundamental, puesto que desde el espíritu crítico con el que reflexione sobre su tarea pedagógica y desde un criterio creativo en el que considere tanto el aspecto instructivo como el formativo, el profesor puede encontrar el norte de la acción educativa que se requiere para el estudio de la historia en el primer ciclo: orientar la construcción de conocimientos del niño que se encuentra dando sus primeros pasos hacia la socialización y la aculturación y apoyar el desarrollo, en el marco de la escuela, de las capacidades cognitivas y afectivas adecuadas y posibles.

Se ha puntualizado que el punto de partida debe ser el conocimiento del bagaje cultural -conocimientos, intereses, disposiciones, inclinaciones, etc.- que posee el niño para, a partir de ahí, crear, diseñar, inventar estrategias que favorezcan el desarrollo de las nociones indispensables para la comprensión de la historia: temporalidad, espacialidad, causalidad, la concepción dinámica de la realidad, relación pasado-presente, multidisciplinariedad de las relaciones.

¹⁰ *Ib.* p. 185.

Para lograrlo, es necesario que la enseñanza de la historia se fundamente en los principios básicos de la actividad del historiador, para que se dé un aprendizaje por descubrimiento en el que se produzcan pequeños procesos de investigación en forma de actividades escolares.

Otro elemento indispensable que el profesor no debe dejar de lado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, es el nivel de desarrollo de los chicos que se atienden (características, intereses y necesidades) para poder diseñar estrategias de aprendizaje enmarcadas en un contexto que les sea significativo.

A propósito del contexto y retomando el propósito central de este trabajo, es fundamental el planteamiento de la pregunta ¿qué historia enseñar en el primer ciclo -y cómo- si se quiere iniciar a los niños en el estudio del pasado?

Para dar respuesta al planteamiento, es necesario tener en cuenta cuáles son los objetivos educativos que se persiguen y cuáles las capacidades cognitivas de los alumnos en la etapa concreta (para comprender los obstáculos que encuentran en su proceso de aprendizaje), así como sus ideas previas para, a partir de ello, implementar estrategias que relacionen los contenidos curriculares con el conocimiento que poseen los niños a fin de que el aprendizaje les resulte significativo.

Rosario Ortega, Alfonso Luque y Rosario Cubero realizan el siguiente planteamiento sobre la perspectiva constructivista del aprendizaje: "La actividad cognitiva del sujeto, en interacción con el medio físico y social, le

proporciona experiencias que revierten en su misma organización cognitiva promoviendo su reorganización en un nivel cualitativamente distinto¹¹ o sea más elaborado. Esto es, que en el desarrollo del niño, la evolución de su organización cognitiva es fruto de su propia actividad.

Planteado de manera esencial, Driver (citado por Porlán) resume así los principios constructivistas del aprendizaje: "1. Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia. 2. Encontrar sentido supone establecer relaciones. 3. Quien aprende construye activamente significados. 4. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje".¹²

Tomando en cuenta estas consideraciones, al profesor le corresponde crear situaciones que le presenten al alumno contradicciones y conflictos para propiciar que reflexione, estar atento y reconocer las dificultades que presenta el niño para comprender tal o cual conocimiento y brindarle ayuda acorde a sus necesidades, asegurándose de que el alumno tenga retos suficientes y no desalentadores a los que dedicarse. Todo ello en un clima de relaciones interpersonales de respeto, libertad y responsabilidad.

En este sentido, la enseñanza de la historia -como método- en el primer ciclo de educación primaria, debe partir del análisis de situaciones que propicien que el niño trate de penetrar en el pasado y comprenderlo. Dadas sus características cognitivas se debe partir del estudio del entorno inmediato, de la historia personal, familiar, de la localidad; del análisis de las relaciones

¹¹ Rosario Ortega, Alfonso Luque y Rosario Cubero. "Constructivismo y práctica educativa". *Cero en Conducta*. Año 10, núms. 40-41, México, mayo-agosto 1995. p. 80.

¹² Rafael Porlán. *Constructivismo y escuela*. Díada, Sevilla, 1993. p. 92.

que existen entre instituciones y diferentes fenómenos sociales como un todo relacionado, partiendo del presente más próximo: el aquí y el ahora que le haga pensar, reflexionar acerca de que los sucesos no se dan aislados. Las reflexiones sobre un pasado personal pueden conducir al niño pequeño a penetrar en el estudio de la historia e ir avanzando paulatinamente hacia un conocimiento más profundo de la historia.

Hay que reconsiderar que para comprender hay que pensar y que pensando es como el alumno llega a construir las estrategias de pensamiento y de aprendizaje que le permitirán seguir aprendiendo sin necesidad de ayuda externa, y para comprender la historia necesariamente hay que desarrollar las habilidades del pensamiento.

Pero esto no es fácil y el maestro tendrá que intervenir para mediar entre el contenido y el sujeto cognoscente, a través del método.

Para ello hay que hacer varias reflexiones.

La primera reflexión es acerca de por qué al niño de la etapa concreta le resulta difícil comprender el mundo, la sociedad de la cual forma parte. Esto tiene que ver, en gran parte, con la posición subordinada de los niños en el mundo de los adultos.

En efecto, el niño no tiene una participación directa en ese mundo adulto: no trabaja, no participa en elecciones, no se le consulta para la toma de decisiones. Esto hace que sus esquemas sean limitados pues para comprender tales cuestiones, no tiene como una de las herramientas

necesarias esa experiencia directa que le permita reflexionar. Ahí es donde debe entrar la escuela que puede y debe propiciar este tipo de reflexiones para apoyar el desarrollo de las nociones histórico-sociales en el niño.

Pero, ¿por qué desarrollar en el niño nociones histórico-sociales?, ¿por qué gastar el tiempo académico en analizar situaciones en las que sería más fácil y rápido para el maestro explicar sucesos como productos acabados?

Primeramente, por la razón de que nadie puede aprender por otro; el aprendizaje es individual; es necesario vivir la experiencia. El maestro tiene, ante el problema del aprendizaje del alumno, que tomar una decisión (por supuesto que la decisión tendrá que ver con sus propias concepciones de aprendizaje y de enseñanza): o acelera el desarrollo de nociones o deja que éstas evolucionen de manera lenta, en función de la poca o nula oportunidad que tenga el niño de confrontar sus ideas previas. Ideas que, dadas las características del pensamiento egocéntrico, son difíciles de modificar en virtud de que el sujeto no siente la necesidad de reflexionar, de pensar o decidir por él mismo. Este nivel de pensamiento (el egocéntrico), a futuro dará como resultado el conocimiento común y petrificado de adultos que al no haber desarrollado un pensamiento inquisitivo, tienen muchas dificultades para romper con sus hipótesis o versiones intuitivas aun cuando científicamente sea comprobado tal o cual conocimiento. Por otro lado, un sujeto con este tipo de pensamiento puede ser muy influenciado y llegar al extremo de identificarse con fanatismos.

Entonces, el desarrollo de nociones histórico-sociales es indispensable para que el niño poco a poco vaya encontrando sentido a todo lo que sucede a

su alrededor y comprenda los procesos sociales y las relaciones que se dan en el mundo social del cual forma parte.

Ahora bien, mucho se ha enfatizado en que para que un aprendizaje sea significativo, hay que partir de las ideas previas que posee el alumno en diferentes contextos: el hogar, la escuela e incluso el contexto artificial creado por los medios.

¿Por qué dar importancia al conocimiento previo del alumno? Sencillo: porque toda construcción cognitiva se cimienta en la organización que ya se posee. Por tanto la experiencia de aprendizaje debe partir del contexto cotidiano. Es en ese contexto donde el sujeto encuentra significación, sentido. Dicho de otra manera, el contexto influye en la construcción de conocimientos y capacidades porque es donde el niño le da sentido a la experiencia.

¿Se trata entonces de partir de la historia inmediata del niño? Se diría que sí porque el problema para la enseñanza de la historia consiste en que su contenido no se puede observar directamente, su objeto no es algo que se pueda presenciar y donde se pueda estar en el momento mismo en que se desarrollan los hechos. Considerando el pensamiento concreto del niño, comprender lo histórico representa mayores dificultades, pero el trabajo puede iniciarse y realizarse desde la historia inmediata. Como dice Retha DeVries¹³ "el desafío para el docente consiste en identificar el contenido que intrigue a los niños y les despierte una necesidad y un deseo de resolver algo. Esa pregunta debe tener sentido para los niños que les implique la necesidad de saber".

¹³ Retha DeVries. "La integración educacional de la teoría de Piaget". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN, México, 1988. p. 400.

Rosario Ortega, Alfonso Luque y Rosario Cubero señalan que

... el potencial de aprendizaje de un alumno depende de: a) el reto que implica el posible desfase entre la exigencia de la experiencia educativa, en términos de esfuerzo, recursos, capacidades, conocimientos, motivación y las actividades que puede desarrollar el alumno y, b) el ajuste de la ayuda del maestro en base a las necesidades del alumno, esto es, individualizar su ayuda en base a la variabilidad.¹⁴

A este respecto, los recursos y procedimientos que maneje el maestro en un momento y situación con un alumno determinado deben depender de su percepción sobre las capacidades, progresos, necesidades y posibilidades de cada alumno.

Lo importante es poner al alumno *in situ* y provocar, a partir de su interés, que observe y reflexione sobre los cambios que se han venido dando en su historia familiar, su propia historia, la comunidad en que vive, así como las relaciones entre los miembros. Esto ayudará al niño a organizar su pensamiento y a incrementar su conocimiento, a la vez que se favorecerá la disminución de su egocentrismo al descubrir que antes que él existieron sus padres, sus abuelos y tatarabuelos los que también fueron niños como él.

Con ayuda de relatos familiares y con fotografías el niño puede encontrar evidencias de cómo vivían, vestían, comían, se transportaban; qué productos de los actuales existían; cómo era el intercambio comercial, qué monedas se usaban; cómo era su comunidad, qué edificios son los más antiguos, quiénes fueron los primeros pobladores, cuál era su origen, etc., y con ello penetrar poco a poco en el pasado.

¹⁴ Rosario Ortega, Alfonso Luque y Rosario Cubero. *Op. cit.* pp. 87-89.

Obviamente con este tipo de actividades se estará desarrollando la noción de temporalidad a partir del análisis del tiempo cotidiano y de las actividades diarias, pues ello es la base para favorecer, paulatinamente, la comprensión del tiempo histórico. En este nivel, se trataría de que el niño se explique el antes y el después.

Para desarrollar la noción de tiempo también se recomienda partir del análisis de situaciones cercanas como fechas de cumpleaños, día de reyes, etc.; de un constante manejo de cronologías ubicando, por ejemplo, en la línea del tiempo personal o familiar, diferentes sucesos que le resulten significativos para que pueda observar aspectos como continuidad, cambio, permanencia, relación pasado-presente y cronología con base en un registro de hechos relevantes de la historia personal, local, etc.

La espacialidad es otra de las nociones que se favorecen con este tipo de actividades. El organizar visitas a museos, edificios históricos (haciendas), monumentos, incluso puentes o casas antiguas, puede ayudar a construir un tiempo y un espacio geográfico. El conocer dónde y cómo vive y cómo vivía su comunidad, también contribuirá a reducir su visión estática de la sociedad al propiciarse la posibilidad de imaginar cómo fue la vida en un momento determinado y concebir a la historia como algo vivo.

Otro aspecto que el docente no debe dejar de lado es el del diseño de actividades en las que los chicos identifiquen las relaciones entre el pasado y el presente a fin de comprender la historia como proceso; como serie de hechos concatenados, no aislados, entrelazados, que han ido sucediendo uno tras otro. Analizar diversas situaciones, sus causas y consecuencias para

desarrollar la noción de causalidad e identificar que un solo acontecimiento pudo ser consecuencia de varios factores, o bien que en la historia no hay una sola causa ni una sola consecuencia.

Ahora bien, el análisis de fenómenos sociales puede realizarse con relación a lo que sucede en la escuela en cuanto, por ejemplo, al establecimiento y respeto de normas y reglamentos institucionales (¿por qué se establecen?, ¿para qué sirven?, ¿quién los ha formulado?, etc.) Como ya se señalara, participar en la formulación del reglamento interno del grupo, discutirlo y analizarlo puede favorecer la comprensión de cómo funcionan las leyes; también es conveniente el análisis de noticias que los niños ven o escuchan en los diferentes medios.

El maestro también debe contemplar el aspecto recursos y trabajar con toda una gama de materiales que contengan información para enseñar al alumno a emplear libros de referencia y a recoger, interpretar y presentar la información. Recordemos que se hablaba de trabajar lo histórico como contenido y como método.

El trabajo del maestro consiste, entonces, en crear las condiciones que propicien la construcción de tales conocimientos. Ir graduando las dificultades para que el niño se esfuerce por superar los obstáculos y, para ello, conectar los intereses del alumno con la situación de aprendizaje. En ese trabajo, la metodología para la enseñanza de la historia debe partir de la elección de los conceptos a desarrollar y del conocimiento de las experiencias previas de los niños con respecto a tales conceptos, para, siempre teniendo claros los

propósitos, arribar al diseño de las actividades que auspicien el desarrollo cognitivo de los alumnos.

En dichas actividades, es preciso que el maestro cuestione lo que los niños ven a fin de orientar la observación en cualquier situación o experiencia que el niño enfrente; como ejemplo, al cruzar la calle, al ir de compras con su mamá, al ver los programas que acostumbra en la televisión, al salir al campo, etc.

Es importante que los niños se familiaricen con el periódico (prensa) desde los primeros años de escolaridad, limitando la actividad a los grandes títulos y a la información gráfica. También es importante que en la clase se comente sobre noticias relevantes y de interés para los niños. Se puede dedicar un espacio del aula o de la escuela para publicar noticias de actualidad que pueden ser: locales, de deportes, anuncios, monitos (comics), etc. Los mismos alumnos pueden contribuir con recortes o fotografías.

Otro aspecto importante que no debe olvidarse es acerca de las explicaciones. Éstas deben ser claras, cortas, ordenadas y vinculadas a los intereses y capacidades de los niños concretos, sin creer que a los niños les basta escuchar para aprender. Tales explicaciones deben ir acompañada de preguntas, experiencias, ejercicios o alguna actividad que obligue al niño a volver sobre el tema. Para esto, el maestro debe utilizar toda su creatividad.

Para finalizar este apartado sobre la metodología para la enseñanza de la historia, a manera de reflexión compartimos un concepto de Mario Carretero "... la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento

destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente".¹⁵

¹⁵ Mario Carretero. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. AIQUE, Argentina, 1997. p. 18.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Empezaremos nuestras conclusiones, analizando brevemente la problemática metodológica que se enfrentó para poder llegar al momento de realizar una aseveración. Esto no fue sencillo porque desde un principio se presentaron ciertas limitantes de carácter formativo para llevar a cabo una investigación rigurosa. Por ejemplo al proceder a la compilación del material bibliográfico que aportara luz sobre el problema planteado, inicialmente se quiso realizar la lectura de los textos sin el rigor lógico que requiere el análisis de un contenido, tomando notas sueltas, separando páginas, fichando títulos o contenidos y comentarios sin hacer las anotaciones pertinentes como autor y número de página, solamente entrecomillando. Una vez conformado el cuerpo del trabajo, esto ocasionó una dificultad previsible: asentar las citas correspondientes y dar el crédito al autor consultado así como a las fuentes, no fue posible. Hubo, entonces, que volver a dedicar tiempo para encontrar los datos que en un primer momento se omitieron. La anotación correcta de citas a pie de página fue otro de los tropiezos que hubo que reconsiderar.

Leer y releer el texto para encontrar sentido hasta tener la convicción de que era entendible para otras personas, fue otra dificultad que se enfrentó porque se tiene la costumbre de escribir para uno mismo, pero no para los demás.

Sin embargo, como en el caso de cualquier persona que construye un conocimiento, precisamente esas limitaciones permitieron el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para profundizar más sobre la investigación (o realizar otras). El procedimiento ya está incorporado a los

esquemas conceptuales y, finalmente, a pesar de las limitaciones personales, el producto obtenido permite demostrar la validez de la hipótesis desde la cual se abordó esta investigación.

¿Cómo demostrar esa validez?

Actualmente, la currícula oficial para los primeros años de educación primaria no menciona la enseñanza de la historia como asignatura, lo que posiblemente propicie la errada conclusión, por parte del docente, de que en este ciclo no se estudia historia. Tal situación es consecuencia de una deficiente interpretación de los propósitos que se persiguen con la asignatura *Conocimiento del medio* propuesta para el ciclo inicial pues aun cuando en los contenidos se considera la historia personal, familiar, la de la comunidad y sus relaciones, etc., el análisis que el docente propone es muy sencillo, sin profundizar en el contenido, sin problematizar al alumno para que descubra relaciones, sin pensar en el método. El trabajo que se realiza en función del desarrollo de nociones históricas se concreta a la participación en fechas conmemorativas marcadas en el calendario escolar y distribuidas a lo largo de ocho bloques de contenidos.

Esta situación ha prevalecido por años. Así comenzamos el estudio de esta ciencia cuando ingresamos a la escuela primaria. Sin embargo, pensar en modificar radicalmente esta situación, no es fácil.

Citado por Silvia Gojman¹⁶ menciona Josep Fontana que

Sabemos lo que la vieja historia tradicional, que se nos enseñó a nosotros, tiene de malo, y la hemos sometido a una crítica despiadada y convincente. Pero no resulta tan fácil decidir cómo ha de ser la "nueva" que ocupe su lugar... Construir esta "nueva" historia es algo que no se logrará como resultado inmediato de una conversión moral o metodológica, a nuevas y más progresivas concepciones, sino que exigirá un largo trabajo colectivo de elaboración, tanteo, rectificación y enriquecimiento. La tarea es dura, pero merece la pena hacerla. Porque sólo así se podrá conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive.

(Josep Fontana, "Para una renovación en la enseñanza de la historia". *Cuadernos de Pedagogía*, No. 11, Barcelona, noviembre de 1975).

A manera de reflexión sobre el contenido de la cita, acerca de la forma en que, generación tras generación (incluyendo la del lector), se nos ha venido enseñando o transmitiendo la historia, ¿acaso no vale la pena el esfuerzo de cambiar esas prácticas tradicionalistas de enseñanza por una metodología que, a la vez que propicie el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, favorezca el interés y el gusto por estudiar, descubrir y comprender la historia?

Evidentemente sí. Y esto, a pesar de que en el intento se enfrenten dificultades. En efecto, analizando teóricamente el problema que diera origen a la presente investigación -la posibilidad de enseñar historia desde el primer ciclo de educación primaria aunque el pensamiento de los niños en esa etapa de su desarrollo cognitivo no sea formal- se ha llegado a la conclusión de que todo aprendizaje es posible si hay una adecuada mediación por parte del docente.

¹⁶ Silvia Gojman. "La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro". *Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui compiladoras). Paidós Educador, Argentina, 1993. p. 42.

Pero la enseñanza de la historia desde el primer ciclo implica un reto pedagógico que el docente, comprometido con la formación integral de sus alumnos, debe enfrentar.

Es triste reconocer que en la actualidad la enseñanza de esta ciencia ha sido descuidada, a pesar de las numerosas investigaciones que evidencian la necesidad de impulsar el desarrollo del conocimiento histórico desde etapas muy tempranas a fin de lograr la formación de personas críticas y reflexivas, capaces de tomar decisiones y de participar en los destinos de la sociedad. No son pocos los investigadores que, como Juan Delval mencionan, "Hoy la escuela y la vida siguen siendo dos cosas considerablemente alejadas. La enseñanza que se proporciona en la escuela es una enseñanza muerta, de escaso interés para el niño, que no se adapta a sus necesidades, y que en la mayoría de los casos no tiene en cuenta sus desarrollo intelectual".¹⁷

Lo anterior tiene mucho que ver con la observación que hace Mario Carretero acerca de que "la enseñanza de la historia, que implica el estudio del pasado, se ha venido desarrollando como una mera descripción -por parte del maestro- de las características sociales y políticas de los diferentes periodos, pero no enseña historia dado que no establece relaciones entre el pasado y el presente, o entre dos momentos en el tiempo".¹⁸

Ambas consideraciones son espejo fiel de la situación que prevalece y aqueja a la enseñanza de la historia e implican un reto para quienes se relacionan con la labor educativa, puesto que hay que considerar que para que haya aprendizaje hay que partir del interés del niño, tomar en cuenta su nivel de

¹⁷ Juan Delval. *Op. cit.* p. 44.

¹⁸ Mario Carretero. *Op. cit.* p. 18.

desarrollo y relacionar esto con su conocimiento previo. Esta combinación dará como consecuencia la estructuración sucesiva de conocimientos que resulten significativos. Esto puede generalizarse para la construcción del conocimiento de la historia. Para lograrlo, entonces, resulta indispensable el establecimiento real del compromiso del profesor con el deber ser en el ámbito educativo.

Pero, ¿por qué un reto? Porque es común considerar que a esta edad (6-8 años) no es posible aprender historia dadas las dificultades que tiene el alumno para comprenderla y aprenderla, por su naturaleza abstracta. Esta problemática se analizó e incorporó en la hipótesis inicial desde la cual se desarrolló esta investigación y en la que se sostiene que la educación histórica es posible desde el primer ciclo de educación primaria, si mediante su intervención el docente propicia situaciones que favorezcan el desarrollo de las nociones sociales. Esto significa que estamos considerando que la metodología empleada para el aprendizaje de la historia, y de cualquier asignatura, puede favorecer u obstaculizar dicho aprendizaje.

En efecto, se podría pensar, como se señalaba, que dadas las características del desarrollo intelectual de los niños del primer ciclo de educación primaria (descritas en el primer capítulo), no habría que esperar éxito en la enseñanza de la historia en los primeros grados. Pero en diferentes fuentes consultadas se sostiene que la construcción del conocimiento histórico es posible siempre y cuando éste se conciba como un instrumento formativo que favorezca el desarrollo de las capacidades de los niños.

Esto significa que la construcción del conocimiento histórico desde edades muy tempranas es posible si el docente, a partir del conocimiento de las características de los niños que atiende, crea situaciones problemáticas acordes a su desarrollo que permitan el análisis de contenidos insertos en el contexto inmediato del alumno para que se propicie el descubrimiento de relaciones entre diversas situaciones, de manera que éstas le resulten significativas. Por ejemplo, las relaciones económicas pueden muy bien analizarse mediante una visita al mercado porque dicha visita permite a los niños investigar sobre los fenómenos y sus relaciones, sobre los productos que observan (naturales -frutas, verduras, hortalizas-; procesados y envasados); entrevistar a las personas que venden para saber de dónde traen sus productos, quién los produce, cómo los transportan, cuánto cuesta transportarlos, cuánto queda de ganancia en algunos productos, por qué las personas tienen puestos o tiendas, qué hacen con el dinero de la venta, etc.

Desde los primeros años, los niños pueden registrar sus observaciones y respuestas mediante dibujos, escritos, simbologías individuales, etc., y, de regreso de una visita, compartir la información una vez en el aula bajo la coordinación del maestro, organizándola en murales, láminas, etc., con apoyo de recortes, dibujos, modelado con plastilina, notas relevantes (que incluso los niños pueden dictar al maestro si aún no dominan la escritura), etc.

Se les puede dejar de tarea que investiguen con sus papás o abuelos desde cuándo existe el comercio. La información que presenten deberá ser complementada por el maestro para enriquecer el trabajo realizado anteriormente, dividiéndolo en antes y después.

Esta actividad puede continuar con el análisis de los medios de transporte y conectar la relación histórica con la actividad del comercio, mediante cuestionamientos que despierten el interés y a la vez tiendan un puente entre lo que se pretende enseñar y el conocimiento previo de los niños que, como menciona Delval, debe ser el anclaje para la construcción del conocimiento. Tales cuestionamientos pueden ser ¿qué son los medios de transporte?, ¿para qué sirven?, ¿siempre han sido así?, ¿cómo eran antes?, ¿con qué funcionaban?, ¿saben con qué funcionan ahora? (tipos de combustible), ¿alguien sabe de dónde se obtiene el combustible?, ¿qué otros productos se obtienen del petróleo? (derivados). En las preguntas que no puedan contestar los niños, el maestro debe intervenir y facilitar diferentes materiales para que consulten, recorten, investiguen, colecten información y la organicen. Por ejemplo, solicitar que busquen fotografías, recortes de medios de transporte “viejos” y “nuevos” y organicen la información como “medios de transporte: antes y después”, de ser posible ubicando los datos en una cronología (con ayuda del maestro) colocada en una pared del salón. Un trabajo más complejo puede desarrollar varios aspectos, como el de considerar las características de los diferentes medios de transporte: aéreo, marítimo, terrestre, subterráneo. Otra posibilidad, siguiendo con el ejemplo escogido, sería que, a partir de los tipos de combustibles que actualmente se utilizan para los diferentes medios de transporte así como de los derivados del petróleo, se pueda encauzar la discusión hacia el análisis del tema “La expropiación petrolera”, fecha conmemorativa propuesta en los contenidos curriculares del ciclo que nos ocupa, bloque V de *Conocimiento del Medio* (la temática puede aún subdividirse en la historia de la expropiación petrolera y la historia del avance científico-tecnológico para la industrialización del petróleo).

Las interrogantes indispensables serían: ¿han oído hablar del petróleo?, ¿para qué sirve?, ¿en México hay petróleo?, ¿el petróleo siempre ha sido de los mexicanos?, ¿qué significa la palabra expropiación? Investigar por qué y quién propuso la expropiación petrolera. Continuar con interrogantes: ¿qué opinas de la expropiación petrolera?, ¿por qué? Posterior a la discusión, ver el contenido del video "El petróleo" (Enciclopedia Didavisión , duración 12 minutos). Comentar sobre el contenido y trabajar en organizar la información en láminas, murales, dibujos, maquetas, etc., sobre productos derivados del petróleo, energéticos, uso doméstico, uso industrial (plásticos, telas, cosméticos, fertilizantes, medicinas, etc.), apoyados con recortes, dibujos, etc. Se puede construir una maqueta con un pozo petrolero a escala con palitos y tablitas y, con cajas de cartón pequeñas, representar un complejo de industrias y fábricas industriales donde se procesan los derivados del petróleo.

Este tipo de actividades en las que la actividad del sujeto es preponderante, propicia la reflexión sobre el objeto de conocimiento y su comprensión y, definitivamente, resulta mucho más atractivo e interesante que escuchar la simple narración del suceso por parte del maestro. A la vez, favorece la descentración y la extensión de las ideas previas sobre el objeto de conocimiento que posee el alumno.

Andina y Santa María mencionan que

... es necesario que el niño "tome distancia" respecto de los objetos de experiencia cuando la participación o la observación son directas. En efecto, estas experiencias (cruzar la calle, visitar un mercado) se componen de más elementos de los necesarios para captarlos bien, y suelen estar demasiado cargadas con las afectividad del observador; esto dificulta la necesaria objetividad. Por ello, el docente debe ayudar al niño a rebasar esas experiencias, para que efectúe una reflexión teórica y extraiga lo abstracto de lo concreto. A esto llama Hannoun "descentración" respecto del objeto de conocimiento.

... es necesario que el niño amplíe su horizonte y extienda su búsqueda más allá del medio inmediato. De ahí las experiencias de participación simulada y de observación indirecta (dramatización, diapositivas, mapas, gráficas) que conducen al niño, con suficiente objetividad, hacia paisajes y modos de vida fuera de su alcance inmediato, introduciéndolo en el proceso de inducción. A esto llama Hannoun "extensión" del concepto.

Sostiene este autor que mediante esas experiencias de descentración y de extensión, el niño adquirirá las aptitudes fundamentales (aprender a observar el objeto físico, aprender a reconocer al ser vivo, aprender a descubrir la causa de fenómenos) y los conceptos fundamentales (el espacio y el tiempo).¹⁹

De acuerdo con las aportaciones teóricas que se han revisado, en la etapa concreta la construcción del conocimiento histórico tiene lugar con base en el conocimiento social y en el proceso de socialización que se desarrolla en tres vertientes: conductual, afectiva y cognitiva. El propósito de esta actividad intelectual es aprender a pensar sobre los procesos psicológicos o sociales del yo, de los otros y de los grupos humanos, así como sobre las interacciones sociales y las relaciones que se producen entre individuos, comunidades o instituciones.

Para que el niño lo logre es conveniente que el profesor utilice una metodología basada en la teoría constructivista del aprendizaje que apoye el desarrollo de nociones histórico-sociales en los niños desde el primer ciclo.

Por la amplitud de las propuestas metodológicas que existen, en este trabajo solamente se hace referencia y se sugieren las que, a nuestro juicio, son adaptables y funcionales en cualquier contexto, para la enseñanza de la historia.

¹⁹ Ana María Andina y Gerardo A. Santa María. *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. El Ateneo, Argentina, 1992. p. 40.

Hilda Taba, por ejemplo, sugiere se trabaje a partir de conceptos claves seleccionados para el estudio de las Ciencias Sociales y que son comunes a todas las ciencias que intervienen. Los propone como centros organizadores de contenidos escolares, los cuales se introducen progresivamente a medida que el niño los va comprendiendo; a partir de ese momento, se van repitiendo de manera cíclica y presentándose en diferentes contextos con grados de complejidad y profundidad crecientes.

Para el primer curso, algunos programas inspirados en la propuesta de Taba proponen, como ejemplo de trabajo, lo siguiente:

Las cosas que hacemos. Los niños examinan las similitudes y las diferencias entre los individuos: apariencia física, gustos, sentimientos. Cada niño explora sentimientos de tristeza, disgusto y miedo. Descubre que los hombres viven, trabajan y se divierten en grupos. Estudia cómo la lengua, la tecnología, las instituciones y las creencias se transmiten de una persona a otra. Considera cómo los seres humanos se diferencian de otros seres vivos en que se comunican, tienen herramientas y toman decisiones. Trabaja alternativas en el uso del espacio y aprende a hacer e interpretar dibujos y planos de su entorno.²⁰

Taba sostiene que hay que estimular el ejercicio reflexivo de las capacidades infantiles en los diferentes momentos del proceso de conceptualización y propone el modelo relativo. En este modelo podría entrar el ejemplo de la visita al mercado que mencionábamos antes. A la identificación de los diversos productos que se venden en un mercado podría seguir un proceso de preguntas: ¿qué ves aquí?, ¿podemos agrupar algunas de estas cosas?, ¿cómo las agruparías?, ¿qué tienen en común?, ¿crees que algunas de estas cosas podrían estar en otro conjunto?, ¿puedes hacer otros conjuntos con estas cosas?, ¿qué nombre pondrías a este conjunto?

²⁰ Pilar Benejam Arguimbau. *Op. cit.* p. 232.

Menciona la autora la importancia de problematizar al alumno para que éste anticipe lo que puede suceder en ciertas condiciones de forma razonada, por ejemplo, ¿qué pasará si el mar está cada vez más sucio?, ¿qué podrás hacer cuando seas mayor, que ahora no puedes hacer?

Tabla esquematiza la estrategia para enseñar a predecir o a formular hipótesis.

FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Procedimiento	Pregunta
Hacer una predicción o formular una hipótesis	¿Qué pasará si...? ¿Si... luego...? ¿Qué pasa cuando...?
Se dan razones o datos que apoyen la predicción o la hipótesis.	¿En qué basas tu respuesta?
Di en qué condiciones se cumple tu predicción o tu hipótesis.	¿Qué condiciones son necesarias para que ocurra?
Identificar los datos que se necesitan para comprobarlo.	¿Qué información necesitas para comprobar la hipótesis? ²¹

Por su parte, Retha DeVries, expone que “los aspectos afectivos y cognitivos del proceso constructivo, el interés del niño, la preocupación del niño; la acción del niño es lo que importa, más que el interés del maestro”.²²

Recurriendo a Piaget, esta autora señala que el interés es básico; sin él, “... el niño nunca haría el esfuerzo constructivo. Sin interés en lo que es nuevo, el niño nunca modificaría su razonamiento”.²³

En cuanto a la propuesta de Delval, lo central son los juegos de simulación en los que los niños pueden participar en situaciones sociales del

²¹ *Ibidem*. pp. 237-238.

²² Retha DeVries. *Op. cit.* p. 401.

²³ *Ibidem*. p. 23.

L. de la Cruz

mundo adulto como tomar decisiones, practicar y vivir la democracia y la libertad, negociar, etc.

Escuelas españolas proponen el inicio de la enseñanza de la historia con la elaboración de "El libro de la vida" o "Mis primeros años", "Protagonistas... los abuelos", etc., títulos utilizados por el profesor para desarrollar la actividad. El libro se compone de "capítulos" (de una hoja) que se organizan a partir de preguntas importantes para los niños: "¿dónde naciste?", "¿era de noche o de día?", "¿cuándo empezaste a caminar?", "¿cuál fue el juguete que más te gustó?", "¿lo recuerdas?", "¿cuál fue la primera palabra que dijiste?", etc.

En esta propuesta se considera acertadamente que las respuestas en un principio pueden ser fotografías o dibujos puesto que los niños aún no saben escribir, y los títulos deben ser escritos por el maestro. A medida que el niño avanza en el aprendizaje de la lectoescritura, él mismo registrará las primeras palabras escritas en el libro.

En resumen, propuestas hay muchas pero se requiere de un maestro que las concrete. Nuestra convicción es que, a largo plazo, la preparación del maestro que realice su trabajo siguiendo los pasos del investigador de historia, redundará en beneficio de sus alumnos quienes dejarán de ser personas pasivas que sufren la exposición del maestro y la lectura de manuales o textos históricos, para convertirse en seres activos, acostumbrados a la lectura de todo tipo de materiales (obras históricas, prensa, documentos, etc.) y a su análisis".²⁴

²⁴ Victoria Lerner S. "Hacia una didáctica de la historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clio". *Perfiles Educativos*. Núms. 45-46, CISE/UNAM, México, 1989. p. 53.

De lo que se trata es de que, mediante una metodología adecuada y un dominio disciplinar, se practique una enseñanza de la historia a nivel de la capacidad cognitiva de los pequeños y de sus intereses. Esta es una importante recomendación para los docentes.

Finalmente quisiéramos destacar que después de la revisión de diversas aportaciones teóricas que presentan un panorama bastante amplio de las posibilidades para la enseñanza de la historia desde los primeros años de escolaridad, encontramos que la propuesta oficial de la SEP incorpora casi todos los elementos revisados, por lo que se sugiere a los maestros una revisión a fondo de los propósitos y del enfoque de la asignatura *Conocimiento del Medio*.

En nuestro caso personal, una vez realizada la revisión, análisis y confrontación de dicha propuesta con los aportes de este trabajo, podemos observar que los contenidos que corresponden al primer ciclo presentan una estrecha vinculación, un seguimiento que va graduando el nivel de complejidad de un grado a otro, y que todos estos contenidos pueden relacionarse con el estudio de la historia si se conflictúa al alumno con cuestionamientos que impliquen investigar cómo era tal o cual situación, costumbre, objeto, etc., en el pasado y cómo es esto en el presente que es el resultado de la historia. Como dijo uno de los autores analizados, no se hace historia si no se reflexiona sobre la relación presente-pasado, pasado-presente.

Lo que hemos señalado en este trabajo es importante y sobre todo lo es mantener una actitud abierta hacia el cambio. Si logramos, con nuestro trabajo, apoyar o favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades,

destrezas y actitudes en nuestros alumnos, entonces estaremos sentando las bases de una sociedad más justa, participativa en la toma de decisiones y segura de erigir lo que por derecho le corresponde.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, Beatriz y Silvia Alderoqui (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Apuntes y reflexiones*. Paidós, Argentina, 1997.
- ANDINA, Ana María y Gerardo A. Santa María. *Aprendizaje de las ciencias sociales*. El Ateneo, Argentina, 1992.
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. "Ciencias sociales". *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Vol. 4. Planeta, Barcelona, 1988.
- CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. AIQUE, Argentina, 1997.
- DELVAL, Juan. "Crecer y pensar". *La construcción del conocimiento en la escuela*. Paidós, México, 1997.
- DEVRIES, Retha. "La integración educacional de la teoría de Piaget". *Teorías del aprendizaje. Antología*. UPN-SEP, México, 1988.
- GARCIA GONZÁLEZ, Enrique. *Piaget*. Biblioteca grandes educadores. Trillas, México, 1991.
- LERNER SIGAL, Victoria. "Hacia una didáctica de la Historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío". *Perfiles Educativos*, núms., 45-46, CISE/UNAM, México, 1989.
- MALANCA, Cristina. "La enseñanza de la historia en los niveles básicos". *Praxis Universitaria*, Región centro-norte de la Universidad Pedagógica Nacional, año 2, no. 6, abril-mayo-junio, 1993.
- ORTEGA, Rosario, Alfonso Luque y Rosario Cubero. "Constructivismo y práctica educativa escolar". Primera parte. *Cero en Conducta*. Año 10, Núms. 40-41, Educación y Cambio A.C., México, mayo-agosto, 1995.
- PORLAN, Rafael. *Constructivismo y escuela*. Col. Investigación y enseñanza. Serie Fundamentos No. 4. DIADA, Sevilla, 1993.
- PLUCKROSE, Henry, "Conceptos y destrezas". *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata, Madrid, 1993.
- SANCHEZ QUINTANAR, Andrea. "¿Para qué enseñar y estudiar historia?". *Cero en Conducta*. Año 6, Núm. 28, Educación y Cambio A.C., México, nov.-dic., 1991.

ASESORA: LIC. CRISTINA MALANCA HEREDIA

CAPTURA: C. BEATRIZ NIETO GUZMÁN