



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“PENSAMIENTO HISTÓRICO COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA: DESDE UN ENFOQUE
COMPLEJO”**

TESIS

EN LA MODALIDAD DE TEXTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS EN LA CATEGORÍA DE
TEXTOS DE REFLEXIÓN CRÍTICA QUE SE
PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A

JOSUÉ MEDINA DURÁN

DIRECTORA DE TESIS

DRA. LAURA REGIL VARGAS

MARZO DE 2021

Dedico entera y completamente la elaboración de este trabajo

A quién fue ayer, quién ahora es y por siempre será.

Agradecimientos

A mis amados padres y queridas hermanas, a quiénes debo prácticamente todo; quién soy, la manera en la que pienso y cómo percibo al mundo. Reconozco y agradezco cada uno de sus esfuerzos y sacrificios que han guiado y procurado mi bienestar. Gracias por sembrar en mí a través de sus acciones la premisa que sostiene a la educación libertaria como una acción política y emancipadora, capaz de erradicar y desafiar un Statu Quo privilegiado. Y, esencialmente por sus oraciones, así como manifestarme su amor de diferentes maneras.

Con respeto y admiración al pueblo, *“grupo de personas que más sufren en una sociedad”* (Vilar, 1992, p. 107). Quiénes a través de su fuerza de trabajo e impuestos hacen posible la gestión de una educación gratuita y popular.

A quiénes ya no están físicamente ni a mi lado, pero me acompañan y acompañaran por medio de sus enseñanzas hasta que el olvido los alcance. Del mismo modo agradezco a todas las personas y colectivos con quiénes tejí lazos de amistad y compartí experiencias, así como conocimientos en algún momento de mi vida y formación. ¡Gracias por su amistad, tiempo, enseñanzas de vida, amor y lealtad!

Externo mis más sinceros agradecimientos a la Dra. Laura Regil por guiarme y acompañarme en la elaboración de este trabajo; por enseñarme la importancia de la constancia y disciplina; y, principalmente por su tiempo, paciencia, apoyo moral y calidez humana. ¡Muchas gracias por ser y estar!

Al jurado de esta tesis, integrado por el Dr. Rodríguez, a quién agradezco su voto de confianza. A la Dra. Soria al posibilitar espacios para el dialogo y conocimiento. Y al Dr. Carpio, por compartir reflexiones acerca de la importancia de combatir por una historia más vasta, humana, compleja, inclusiva y, menos elitista.

“No soy una mercancía, soy una idea; y las ideas no se compran, se defienden”

José Práxedes Gilberto Guerrero.

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
CAPÍTULO 1. PENSAMIENTO HISTÓRICO.....	5
1.1 Conceptualización.....	7
1.2 Condiciones de desarrollo.....	17
CAPÍTULO 2. PENSAMIENTO COMPLEJO.....	28
2.1 La complejidad como contexto del pensamiento histórico.....	30
CAPÍTULO 3. CUALIDADES Y DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO HISTORICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	45
3.1 De los aprendizajes esperados a los aprendizajes significativos.	46
3.2 Estrategias didácticas.....	51
3.3 Pensamiento histórico como estrategia didáctica.	56
CAPÍTULO 4. PENSAR HISTÓRICAMENTE DESDE EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA.....	69
4.1 Constructivismo y pensamiento histórico.....	70
Conclusiones.....	86
Referencias.....	92

Resumen.

La didáctica de la historia, como acción educativa, ha manifestado casi siempre un estado estático durante la historia de la educación a causa de un sistema educativo, así como a una formación docente, carentes de fundamentos metodológicos y epistemológicos más vastos y críticos. La presente reflexión aborda al pensamiento histórico desde el enfoque complejo propuesto por Morin (1990), esto con la intención de identificar habilidades, atributos, virtudes y entre otros elementos complejos que lo constituyen; a fin de evaluar la viabilidad de concebir al pensamiento histórico como una estrategia didáctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. El objetivo general de esta investigación es contribuir al contenido teórico de la didáctica enseñanza-aprendizaje de la historia a través del análisis y fundamentación de nociones en torno a complejidad y educación histórica, con el propósito de cuestionar, innovar, pensar y repensar alternativas a problemáticas en el quehacer educativo. El análisis teórico realizado conduce al argumento que sostiene al pensamiento histórico como un sistema complejo, así como producto y reproductor de aprendizajes significativos que, permite aprender y enseñar historia con los mismos elementos que los historiadores la construyen y reconstruyen. Por tanto, este enfoque es el eje central para el desarrollo de estrategias de aprendizajes como de contenidos curriculares, en el que se contemplan algunos de sus atributos como lo son conciencia histórica, empatía histórica, evaluación de fuentes y representación histórica, con la finalidad de desarrollar habilidades de este pensamiento.

Introducción.

Díaz Barriga (1998) menciona que a finales del siglo XX en la gran mayoría de los sistemas educativos se priorizaba la necesidad de formar alumnos críticos. Objetivo que continúa vigente en los diferentes planes y programas como en la misión y visión de distintos centros escolares de diferentes niveles educativos, sin embargo, los contenidos curriculares y materiales didácticos no responden a tal prioridad. Aunque este proyecto fue presentado más como un discurso innovador y progresista que como un objetivo, el pensamiento crítico ya era una empresa en ciernes, tal como lo señala la investigación de Gómez (2014), dado que algunos didactas desde mediados del siglo XIX ya se habían planteado dicha necesidad.

El pensamiento histórico, siendo una arista del pensamiento crítico, surge del contexto histórico-científico y emigra al contexto histórico-educativo para ser presentado como un concepto que ofrece alternativas. Los elementos que constituyen a este tipo de pensamiento son el análisis, la reflexión y el sentido crítico, mismos que son esenciales en la formación de alumnos críticos.

Otro de los factores que influyeron en diferentes didactas para considerar al pensamiento histórico como una alternativa, fue la comprensión e interpretación de la temporalidad, característica y eje principal de pensar históricamente. Es decir, las habilidades del pensamiento histórico como la representación histórica, empatía histórica, conciencia histórica e interpretación de fuentes, permiten a los historiadores construir y reconstruir la historia a través de un conocimiento histórico razonado. Contextualizado en el ámbito educativo, este tipo de pensamiento permitirá al alumno comprender y asignar sentido y significado a los antecedentes históricos, enjuiciará a los caudillos y proceder de manera autónoma sin la influencia de relatos hegemónicos.

Es preciso señalar que los aportes de la psicología educativa en algunas líneas de investigación como el constructivismo, las teorías de aprendizaje y el desarrollo de aprendizajes significativos, han permitido a los didactas inmersos en el contexto educativo cuestionar, innovar, proponer, pensar y repensar alternativas ante ciertas problemáticas y necesidades. Elementos que se ven reflejados en las distintas propuestas y adecuaciones tanto en los contenidos curriculares como en las estrategias didácticas. Cabe mencionar que a la psicología educativa le atañe todo elemento relacionado al proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que es

una de las ciencias y disciplinas en las que siempre ha recaído la responsabilidad de evaluar la viabilidad de múltiples propuestas en diferentes niveles escolares y campos de conocimiento.

Por tal motivo, una de las razones por las que es importante abordar al pensamiento histórico desde el campo de la psicología educativa, es que permite repensar los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la historia. Además, que a partir de actividades como pensar, repensar y proponer alternativas se pueden identificar y priorizar tanto necesidades como problemáticas para actuar e intervenir directamente sobre las estrategias didácticas y el contenido curricular. Del mismo modo permite analizar los resultados de dichas intervenciones por medio de la praxis, mismos que abren espacios de dialogo en los que no únicamente se debate, sino también se comparten y contrastan experiencias, estrategias y métodos; elementos que ofrecen posibles alternativas a problemáticas y permiten la retroalimentación entre didactas de distintas áreas del conocimiento. Es así como la psicología educativa interviene en la consolidación del pensamiento histórico como un elemento que facilita el desarrollo de aprendizajes significativos, en el quehacer de la enseñanza-aprendizaje de la historia y esencialmente en la vinculación del pensamiento crítico con la educación histórica.

Esta investigación en la modalidad de reflexión crítica de textos teórico-metodológicos está constituida por cuatro capítulos. En el primer capítulo se exponen y contrastan diferentes conceptos sobre el pensamiento histórico y los elementos que lo constituyen, además de las condiciones de desarrollo de este.

El segundo capítulo explica la teoría de la complejidad y la relación que existe entre el pensamiento complejo con el pensamiento histórico. Concretamente porque el pensamiento histórico es un sistema complejo y la historia una unidad compleja.

El capítulo tercero destaca la importancia del pensamiento histórico como eje central en la elaboración de estrategias didácticas y contenidos curriculares en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia.

En el cuarto capítulo se exponen algunas de las investigaciones desarrolladas respecto al pensamiento histórico y su desarrollo en la educación histórica, sustentadas desde el enfoque constructivista ontogenético y sociocultural.

Finalmente, el apartado de las conclusiones destaca algunos de los puntos más relevantes de la presente investigación. Por ejemplo, la importancia del quehacer de la psicología educativa durante el desarrollo de la propuesta de incluir al pensamiento histórico en la enseñanza de la historia. Así como también la forma en la que las diferentes teorías de aprendizaje y el constructivismo han apoyado a los didactas en el replanteamiento de contenidos curriculares y estrategias didácticas, en pro al desarrollo de aprendizajes significativos.

El interés por desarrollar esta investigación radica en la indiferencia, apatía e inconsciencia que los ciudadanos del mundo manifestamos frente a problemáticas sociales y, porqué se sostiene la hipótesis que el pensamiento histórico puede aportar a que la educación sea libertaria, emancipadora y pueda transformar entornos sociales a través de elementos como la postura crítica, consciencia, empatía y solidaridad.

Pese a que ya se han elaborado diferentes investigaciones referentes al pensamiento histórico, el objetivo de esta investigación es aportar al contenido teórico en la didáctica enseñanza-aprendizaje de la historia desde un enfoque complejo en el que el pensamiento histórico sea el eje central del desarrollo de aprendizajes, contenidos, estrategias y de todos los elementos que giran en torno a la didáctica enseñanza-aprendizaje de la historia.

CAPÍTULO 1. PENSAMIENTO HISTÓRICO.

A principios del siglo XIX en la cultura occidental, el filósofo natural Whewell acuña el concepto ciencia, en consecuencia, surgen debates en torno a la clasificación de los campos de conocimiento, tomando como referencia a los siguientes elementos: objeto de estudio, método de investigación y finalidad de estudio. A partir de estas categorías se evaluaron a los conocimientos y saberes generados por las diferentes áreas de conocimiento, a fin de determinar si poseían con las características y cualidades necesarias para así ser clasificadas como ciencias o disciplinas.

Durante este proceso, Salazar (2006) expone que la historia fue cuestionada, ya que para algunos expertos estaba lejos de ser considerada una ciencia, pues no predecía fenómenos ni producía leyes que explicasen a estos. Por otro lado, también argumenta que durante el proceso en el que el historiador busca y selecciona fuentes de información se guía bajo el método científico, el cual legitima que la historia es una ciencia que no sólo permite al individuo comprender la temporalidad, sino también a la cultura que pertenece.

La historia en este ciclo de científicidad se enfrenta a una crisis atribuida principalmente a dos factores, tal como lo mencionan Bloch (1952) y Vilar (1992), en primer lugar, a la poca consciencia y reflexión manifestada por parte del historiador sobre su quehacer; segundo, a la forma en la que el historiador escribía historia, siendo meros relatos lineales. Al respecto, Farfán (1994) describe que a finales del siglo XX las ideas de muchos científicos sociales del siglo XIX continuaban vigentes, lo que implicaba que las ciencias estuvieran atadas a una representación de ciencia que ya no respondía a las necesidades actuales de los diferentes contextos. González Casanova (2017), considera que el problema reside en la imposición de conceptos, acción que conlleva a continuar investigando sobre la misma línea epistemológica; como resultado, se piensa ascendentemente en espirales, es decir, siempre se regresa al mismo punto de partida, aunque en niveles superiores.

Por otra parte, Bloch (1952) menciona la etapa de crisis de la historia en la que las ciencias sociales, principalmente la escuela de sociología de Durkheim, ejercieron presión al cuestionar el método de la historia, concretamente el papel de los historiadores, quienes para los sociólogos fungían como escribas, asegurando que los métodos y técnicas de la sociología podían describir y abordar a la temporalidad de mejor manera. En relación con lo anterior,

Aróstegui (1995) atribuye a la crisis de la historia a dos elementos. Primero, la formación del historiador carente de método y teoría, que, a diferencia de otras disciplinas como la antropología, psicología y sociología, la historia está en desventaja, ya que estas tienen una formación científico-social más amplia. Luego, al quehacer del historiador, basado en la construcción de relatos en los que únicamente se narraba sin explicación ni argumentos.

La crisis epistemológica de la historia tuvo lugar desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, como lo indica Vilar (1992). Del mismo modo, es importante señalar dos momentos históricos: primera y segunda guerra mundial, antecedentes que fueron significativos en la vida y durante las reflexiones de los pensadores de la revolución historiográfica, que surgió para hacer frente a esta crisis. Vilar expone que la génesis de esta revolución se desarrolló en Francia entre la década de 1930-1940, a causa de los temas clasificados como modas, en los que el historiador se interesaba por la economía o producción ignorando a su objeto de estudio: el hombre y su contexto. También agrega que, en este periodo la historia obligó a los historiadores a repensar el sentido y las exigencias de su disciplina.

Vilar (1997), postula que antes de 1914 lo más sagrado dentro de la ideología dominante eran las monarquías y dar la vida por ellas. Después de la primera guerra mundial cambia radicalmente esta concepción, lo más sagrado era morir por la nación. A partir de este hecho histórico, Le Goff (1991) da a conocer que en todo el mundo occidental la historia se populariza para fines nacionalistas, principalmente en las escuelas. De la misma manera, Vilar (1992) afirma que la historia se construye con carga ideológica, siendo la misma historia que se enseña como contenido curricular en los sistemas educativos.

Respecto a la segunda guerra mundial, antes, durante y después de esta, Vilar (1992) destaca la influencia de las reflexiones de Simiand, Lefebvre, Febvre, Bloch, Labrousse y Braudel, que tuvieron mayor impacto en la década de 1930 y al finalizar este conflicto bélico. Las reflexiones de Bloch (1952) escritas en 1941, mientras era perseguido por su origen judío y combatía con la resistencia francesa al régimen nazi, exponen la importancia de construir una historia más amplia y humana con un enfoque más crítico, analítico y reflexivo, que permitiera razonar a la historia como una acción política. Con el propósito de contrastar semejanzas y diferencias; plantear y abordar con mayor claridad problemáticas; hallar causas y el origen de fenómenos históricos; comprender fenómenos, sin enjuiciar a una sociedad por un momento

histórico, rechazar interpretaciones autárquicas y, sobre todo, para saber actuar. Pese a que Vilar (1992) no compaginaba con algunas ideas de Febvre, reconoce la creación de la escuela de los Annales en 1939 fundada por Bloch y Febvre, como un hito en la radicalización de la noción del quehacer de la historia y de la revolución historiográfica.

Las posturas generadas por los debates respecto a la clasificación de la historia como una disciplina y no como una ciencia, aunado a la primera y segunda guerra mundial, llevaron a algunos historiadores a reflexionar y repensar sobre su quehacer; emplear y desarrollar métodos y herramientas capaces de abordar a la temporalidad de forma responsable, evitando la simplificación y arbitrariedad de algunos hechos históricos. Es así como de esta dinámica el pensamiento histórico se fortalece, transforma y consolida en el quehacer del historiador, en verbigracia, innovó la historia construida a través del relato en una historia más razonada, amplía y compleja. Este concepto hace alusión a la forma en la que se piensa, razona e imagina la historia, conjugando el método científico con el pensamiento crítico. Sin embargo, a pesar de ser un concepto que engloba acciones y habilidades que ofrecen posibles alternativas tanto en el contexto histórico científico como en el histórico educativo, no se le ha otorgado la importancia necesaria en algunos centros escolares.

Actualmente el pensamiento histórico es uno de los temas que mayor interés ha generado en la gran mayoría de los didactas inmersos en la enseñanza-aprendizaje de la historia, por ende, ha sido abordado desde diferentes enfoques y perspectivas con el propósito de evaluar la viabilidad de considerarlo en los planes y programas. Dentro de esta probabilidad, existen posturas que se manifiestan a favor y en contra, para algunos autores es una herramienta o un concepto que podría optimizar el proceso tanto de la enseñanza como el aprendizaje de la historia, del mismo modo existen didactas que sustentan la exclusividad de este pensamiento en el contexto histórico-científico. Sin mayor preámbulo, en el presente capítulo se exponen algunos conceptos propuestos por algunos autores considerados como referentes en la didáctica enseñanza-aprendizaje de la historia.

1.1 Conceptualización.

Pensar históricamente y pensamiento histórico son conceptos acuñados por el historiador francés Pierre Vilar. Al respecto, cabe señalar que, algunos didactas han tergiversado este dato, pues en la búsqueda de la exactitud de la fecha, han afirmado que surge de la obra “Pensar

históricamente: reflexiones y recuerdos” publicada en 1997. Sin embargo, Vilar ya había reflexionado sobre este concepto, como prueba, su discurso “Pensar históricamente” en 1987 y su ensayo “Maravall y el saber histórico” en 1990. Por otra parte, Lévesque (citado por Gómez, 2014) expone que el pensamiento histórico también conocido por algunos autores como pensar históricamente, ha sido abordado desde el siglo XIX por la American Historical Association en los Estados Unidos. Del mismo modo, Le Goff (1991) indica que, el pensamiento histórico lleva siglos y ha tenido dos mutaciones:

- 1) Tuvo lugar en la antigua Grecia, alrededor del año 460 a. de C. con Heródoto, quién fue el primer historiador en razonar la historia, contextualizando y contrastando un hecho histórico con diferentes versiones y testimonios. Abordaba a la historia desde el mito colectivo en la búsqueda de un conocimiento desinteresado por la verdad pura.
- 2) Surge cuando los historiadores tomaron gradualmente conciencia de que todo objeto por minúsculo o insignificante que sea en apariencia, es digno de abordarse históricamente.

Evidentemente el pensamiento histórico no es un tema nuevo, sin embargo, fue hasta la década de 1990 que la mayoría de los didactas alrededor del mundo se interesaron por este pensamiento en el contexto histórico-educativo debido a las virtudes que aporta, específicamente por la construcción de un aprendizaje crítico. Cabe destacar que a este pensamiento se le asocia como una arista del pensamiento crítico e incluso como un sinónimo por las habilidades similares que desarrolla en el individuo, tales como el análisis, comprensión, reflexión e interpretación de antecedentes históricos. La finalidad de que el alumno pueda pensar históricamente radica en la comprensión de la causalidad de los hechos históricos, evitando la simplificación y la reproducción de relatos hegemónicos.

Es importante mencionar que el pensamiento histórico es un concepto con múltiples definiciones e interpretaciones, tal y como lo exponen Éthier, Demers & Lefrançois (2010). Quienes en su investigación argumentan que la conceptualización de este pensamiento está relacionada con los referentes culturales del contexto en el que se pretende abordar, por esta razón algunas definiciones pueden ser similares o diferir entre ellas. Soria (2014) ratifica que desde la década de 1980 algunos didactas de países como Francia, Inglaterra, Canadá, Estados

Unidos y a partir de la década de 1990 países de la península ibérica y América latina, así como en el resto del mundo, han abordado la conceptualización de pensamiento histórico. Y, hasta el día de hoy sin llegar a un consenso de un sólo concepto, de la misma manera indica que existen coincidencias entre ciertos conceptos propuestos por estos didactas.

Al respecto, Éthier et al. (2010) y Plá (2005) clasifican al pensamiento histórico en tres categorías, tomando como referencia a las nociones y características expuestas por algunos didactas desde el origen de este concepto hasta principios del siglo XXI.

Tabla 1

Clasificación del pensamiento histórico

Autor	Categoría
Éthier, Demers & Lefrançois (2010).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procedimiento metodológico: el pensamiento histórico es una herramienta que compete únicamente a los historiadores. 2. Cultura histórica: es una combinación de actitudes morales, identidad y procedimientos metodológicos. 3. Dimensión argumentativa: para algunos autores es un elemento que complementa a las dos posturas anteriores, sin la cual el razonamiento histórico crítico no se puede construir.
Plá (2005).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicogenética: el desarrollo del pensamiento histórico depende de más factores biológicos que socioculturales. 2. Académica: el dominio epistemológico de la historia como los conceptos históricos y la temporalidad, son fundamentales para profundizar en el aprendizaje. 3. Sociocultural: el eje principal de esta postura es la construcción de significados, a través de la escritura como instrumento psicológico por el cual se puede desarrollar este proceso, además de considerar las micro-relaciones que se establecen entre los distintos actores educativos del aula.

Elaboración propia a partir de Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente (la escritura de la historia en el bachillerato)*. México: Plaza y Valdez. Y Éthier, M., Demers, S. & 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), 61-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609007>

A pesar de que existe un intervalo de poco más de quince años de diferencia entre la investigación de Éthier et al. (2010) desarrollada en 1990 y la de Plá (2005), coinciden en los siguientes puntos:

- Ambas investigaciones toman de base teórica al constructivismo y cuestionan la viabilidad de contemplar al pensamiento histórico en los planes y programas de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos.
- El pensamiento histórico como método exclusivo de la historia y la clasificación psicogenética de Plá argumentan que, para pensar históricamente se deben contar con los cimientos ontogenéticos necesarios, los cuales sólo los historiadores y algunos individuos que pueden comprender la metodología de la historia ya han desarrollado.
- La cultura histórica y la dimensión argumentativa de Éthier et al. compaginan con la clasificación sociocultural de Plá, en la que se construyen aprendizajes por medio de las relaciones y conexiones que se tejen entre los diferentes individuos de cierto contexto.
- La dimensión argumentativa se relaciona con la clasificación academista en la que ambas requieren de un dominio de elementos para construir aprendizajes.

La categorización del pensamiento histórico presenta la diversidad y las diferentes nociones que existen referentes a este. Por otro lado, también existen similitudes entre los distintos conceptos de este pensamiento, como muestra, los cuatro atributos que lo constituyen expuestos por Éthier et al. (2010):

1. El pensamiento histórico es una construcción: este atributo se fundamenta a partir de la perspectiva de la mayoría de los historiadores, filósofos y psicólogos sociales que consideran a la historia como un constructo humano, del mismo modo la manera en la que se intenta conocer y comprender. El pensamiento histórico funge como un constructor y reconstructor de narrativas, mismo que llena los vacíos que existen en los relatos, principalmente de las versiones hegemónicas apoyándose de datos, testimonios críticos y del análisis de fuentes.
2. El pensamiento histórico es metódico: se guía de un procedimiento basado en el análisis y la reflexión. Por ejemplo, el pensamiento histórico y otros actos

desnaturalizados de Wineburg (citado por Éthier et al., 2010), constituido por cuatro herramientas que permiten la construcción y reconstrucción de narrativas:

- I. Lectura a profundidad.
 - II. La heurística de la corroboración, en la cual el individuo confronta una fuente con otra.
 - III. La heurística de indexación evalúa e identifica el documento.
 - IV. La heurística de contextualización resitúa los hechos en su contexto.
3. Perspectiva temporal: aunque en la mayoría de las ocasiones se confunde con la sincronía y diacronía, este elemento desarrolla una empatía histórica que contextualiza las acciones y acontecimientos del pasado empleando un lenguaje temporal con el propósito de que el individuo pueda comprender e interpretar la temporalidad.
 4. Construcción crítica: es un elemento esencial que permite concebir al pensamiento histórico como el resultado de procedimientos epistémicos, metodológicos y argumentativos que responden a una problemática específica por medio de la construcción de una narrativa. Durante este proceso, se contemplan a otras narrativas que ya se han hecho sobre un mismo antecedente histórico, del mismo modo se emplean métodos, estrategias y otros recursos para comprender la complejidad de la temporalidad. Éthier et al. (2010), Bloch (1952) al igual que otros historiadores y didactas, conciben que la historia no se descubre, sino que se construye a través de preguntas, problematizando, indagando sobre las causas, testimonios, documentos, relatos alternos y entre otras fuentes contemplando la confiabilidad de estas.

A fin de comprender la complejidad de la conceptualización del pensamiento histórico, es importante retomar uno de los puntos expuestos anteriormente por Éthier et al. (2010) y Soria (2014). Por parte de Soria (2014), la inexistencia de un consenso referente al concepto de pensamiento histórico, así como de la confluencia entre elementos de conceptos de este mismo. En otros términos, no existe una opinión unánime en torno al significado de pensamiento histórico, pero existen elementos de diferentes conceptos que coinciden con otros. La autora declara que la mayoría de los didactas perciben al pensamiento histórico como un constructo

que requiere desencadenar un trabajo cognitivo, procedimental, actitudinal, además de que su desarrollo hace referencia a habilidades cognitivas por desarrollar y no a pasos a seguir.

Por parte de Éthier et al. (2010), expresan la importancia de considerar a los referentes culturales en los que se pretende abordar el pensamiento histórico, puesto que estos mismos determinan su definición, aportes y específicamente la viabilidad de su aplicación. Por ejemplo, mientras algunos sistemas educativos lo emplean con la finalidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales e historia, otros además de usos educativos también buscan generar una conciencia social en sus futuros ciudadanos. Otro factor que influye es la importancia que se le otorga a la enseñanza de la historia, debido a que no es la misma en todos los países y sistemas educativos. Al respecto, Plá & Pagès (2014) mencionan que los países que le prestan mayor interés a la enseñanza de esta son los que tienen traumas sociales más recientes como dictaduras o genocidios.

A continuación, se presenta una tabla con algunos conceptos fundamentales del pensamiento histórico, de acuerdo con la noción de algunos didactas referentes en la didáctica enseñanza aprendizaje de la historia, en la cual se puede constatar que las definiciones e interpretaciones están determinadas por el contexto sociocultural.

Tabla 2*Nociones y perspectivas del pensamiento histórico*

Autor	Concepto
Plá:	es una herramienta que permite acceder al pasado a través de estrategias como el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad.
Martineau:	es un concepto que beneficia al desarrollo de la democracia y de una conciencia histórica ante problemáticas sociales, permite al individuo razonar sobre el pasado, por medio de un lenguaje apropiado.
Heimberg:	permite establecer relaciones y contrastar sociedades humanas: comparar (constatar puntos, diferencias) periodizar (establecer sucesiones, rupturas) y distinguir la historia y sus usos (la historia y su memoria).
Hassani:	la primera etapa del pensamiento histórico parte de la necesidad de saber. El punto de partida son algunas interrogantes de algunos hechos conocidos, que requieren de poner y descomponer el problema en forma de preguntas y realizar una hipótesis. Es necesario analizar tres dimensiones de la historia: tiempo, espacio y sociedad.
Lévesque:	aporta nociones a los didactas de la enseñanza y aprendizaje de la historia para repensar estrategias, a fin de facilitar el desarrollo de aprendizajes y la formación de ciudadanos críticos.
Boix-Mansilla y Gardner:	ayuda a los individuos a reinterpretar su presente y orientar su futuro.
Pagès:	implica tanto el desarrollo de competencias ciudadanas como cognitivas, partiendo de una problemática a la que el alumno se enfrenta utilizando y analizando evidencias, formulando preguntas, sintetizando y comunicando información, así como comprendiendo el cambio y causalidad

Elaboración propia a partir de Pagès, J. (octubre, 2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Historia*, (7), 69-91.

En la tabla 2, se destacan tres puntos sobre la conceptualización del pensamiento histórico:

1. Plá, Martineau, Pagès, Heimberg, Hassani, Boix-Mansilla y Gardner perciben al pensamiento histórico como una herramienta o un concepto que permite acceder, comprender, reflexionar e interpretar la temporalidad y desarrollar una conciencia social.
2. Pagès, Martineau, Lévesque, Boix-Mansilla y Gardner consideran que el pensamiento histórico es un pilar para el desarrollo de la democracia, el cual permitirá a los ciudadanos construir un mejor porvenir.
3. La mayoría de los autores expuestos por Pagès (2009) mencionan, que el pensamiento histórico aporta a lo educativo. Lévesque comparte esta idea, sin embargo, es el único autor que percibe al pensamiento histórico como una alternativa para la educación y no sólo como un método, ya que también permite repensar contenidos, estrategias y entre otros elementos de la didáctica de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Como se ha expuesto durante este capítulo existen diferentes posturas sobre el pensamiento histórico. Para algunos autores debería ser considerado un objetivo fundamental para la enseñanza de la historia, o bien un requisito para la formación de la democracia y ciudadanía, e incluso hay quienes argumentan que es una herramienta exclusiva de historiadores. Se puede afirmar entonces, que el pensamiento histórico es un concepto polisémico.

Así pues, pensar históricamente implica tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como intelectuales. Tal y como lo expone Pagès (2009) quien considera a este pensamiento como una competencia intelectual, es decir, como un sinónimo de habilidad cognitiva que posee una serie de conocimientos que le permitirá construir al alumno saberes históricos de manera autónoma y no sólo consumir narraciones, aunque sean muy buenas. En otras palabras, fomenta una postura crítica que permitirá al alumno futuro ciudadano tener conciencia del tiempo y espacio en el que vive como de los problemas sociales, así actúa, decide y ejerce su democracia.

Al respecto, Santisteban (2010) se refiere al pensamiento histórico como:

Una de las finalidades de la historia con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia

representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente (p. 35).

Santisteban (2010) sostiene la existencia de ciertas necesidades sociales como lo es la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, que no se mantengan indiferentes ante problemáticas sociales de su entorno. También menciona que la historia debe estar al servicio de las personas y de la democracia, así como su conocimiento debe ser público, siendo necesario proporcionar elementos para el desarrollo del pensamiento histórico en la educación histórica a fin de una mejor interpretación y comprensión de la temporalidad. Tiene sentido esta aportación si se considera a una de las amplias definiciones de la historia, la cual hace hincapié a que los errores que se cometieron en el pasado no se repitan de nuevo, aunque el futuro es incierto, pensar históricamente ayudara a los ciudadanos a actuar con mayor consciencia.

Por otra parte, Salazar (2006) así como Arteaga & Camargo (2014) le atribuyen al pensamiento histórico la responsabilidad de proporcionar sentido y significado al aprendizaje en la enseñanza de la historia. Salazar (2006; 2017) expone que el pensamiento histórico no es univocó, su interpretación no puede medirse a partir de acumular un saber por arriba de otro, además ayuda a evitar a que el contenido curricular sea obsoleto, permitiendo asimilar y acomodar información al alumno. Pensar históricamente para Salazar (2006), es dar sentido a lo que se aprende, mas no repetir verdades absolutas y univocas que no tienen sentido para el alumno, desarrollando aprendizajes que sirvan de fundamento y anclaje con conocimientos subsiguientes que se relacionaran en otros contextos tanto académicos como en la vida cotidiana.

Arteaga & Camargo (2014) conciben como una alternativa al pensamiento histórico en la educación histórica, para los docentes es un recurso que les permite valorar la manera en la que cambian las concepciones de los estudiantes sobre la historia a través del manejo de fuentes, planteando interrogantes sobre ciertos hechos históricos. Al mismo tiempo, facilita a los alumnos la comprensión compleja de la temporalidad y que el presente no es una casualidad o producto de la evolución humana, ofreciendo una explicación de los antecedentes históricos. De igual forma Gómez, Ortuño & Molina (2014), perciben al pensamiento histórico como el desarrollo de habilidades de interpretación del pasado, más allá de un contenido conceptual o

memorístico. Gómez et al. afirman que formar a los alumnos bajo este enfoque conseguirá desarrollar las habilidades propias del pensamiento crítico, al mismo tiempo serán capaces de valorar diferentes argumentaciones o afirmaciones sobre el pasado interesándose por la historia.

Pensar históricamente para Vilar (1992), implica desmitificar hechos históricos exponiendo las falsas imputaciones, plantear problemas e interrogar documentos. Afirma que las críticas históricas de los modos de pensar no históricos evidencian la necesidad del pensamiento histórico. Dicho en otras palabras, al abordar una crítica histórica es necesario contextualizar, ofrecer datos que permitan pensar la historia, más no que impongan una idea.

Pese a que Bloch (1952), no aborda el concepto de pensamiento histórico, menciona que comprender la historia no es una actividad pasiva, involucra procesos cognitivos de análisis y reflexión acompañados de sentido crítico, además de un razonamiento histórico, es decir, razonar problemas, plantearlos con claridad y describir sus condiciones. Comprender la historia para Bloch significa razonar la complejidad de los datos, problemáticas, antecedentes históricos y desarrollar una consciencia. Y, pensar históricamente conlleva a comprender la complejidad de la historia a través de un razonamiento histórico de datos y problemáticas, así como el desarrollo de una consciencia, como lo señalan Pagès (2009), Santisteban (2010), Salazar (2006) y entre otros teóricos.

A diferencia de algunos autores Plá (2015) especifica que pensar históricamente y el pensamiento histórico no son lo mismo. El primer concepto está relacionado a los procesos cognitivos como el análisis, la reflexión y la postura crítica que el alumno desarrolla cuando consulta, contrasta y cuestiona diferentes fuentes de información. Mientras que el pensamiento histórico es el producto de este proceso, concretamente cuando el alumno o individuo se apoya de estos elementos para construir conjeturas que le permiten tejer e hilar su propia versión histórica. En otras palabras, pensar históricamente es un proceso cognitivo y el pensamiento histórico es el producto.

Plá (2015) también manifiesta que a pesar de que el pensamiento histórico haya surgido del quehacer del historiador, es un concepto que aporta mucho a la educación. En representación de, permite a los actores educativos del aula contrastar la historia como ciencia y la historia nacionalista, otro elemento que este autor destaca sobre este tipo de pensamiento, es que no es un proceso natural o intuitivo con el que se haya nacido por lo que la edad cronológica no

depende ni se relaciona con su desarrollo. Por esta razón, es importante la gestión de fuentes de información, relatos alternos y entre otros recursos dirigidos a los alumnos con el propósito de facilitar y enriquecer la construcción de aprendizajes como el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico.

1.2 Condiciones de desarrollo.

El desarrollo del pensamiento histórico es un tema que atañe a la gran mayoría de los especialistas que están inmersos en la enseñanza de la historia, centrándose en la complejidad de este concepto, dicho de otro modo, en los elementos que lo constituyen. La diversidad de opinión referente a este tema se ha manifestado a través de debates que sostienen dos posturas: quienes se manifiestan a favor arguyen que las habilidades del pensamiento histórico contribuyen a la formación de individuos críticos y conscientes. Del mismo modo quienes están en contra reconocen estas habilidades, sin embargo, argumentan que los estudiantes de educación básica presentan dificultades durante el desarrollo del pensamiento histórico, por lo que sugieren la exclusión de este elemento en algunos grados escolares.

Serna (2015) es uno de los autores que delega la responsabilidad a las ciencias sociales, principalmente a la historia en el contexto educativo para gestionar el desarrollo del pensamiento histórico. Este autor es consciente de la importancia de proporcionar a los alumnos datos e información para que puedan pensar históricamente, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones por falta de interés el alumno no les asigna sentido ni significado. Para contrarrestar este fenómeno sugiere abrir espacios de dialogo en los centros escolares entre los distintos actores educativos del aula. Estos espacios permiten a los alumnos y docentes abordar y reflexionar problemáticas en conjunto, así como compartir, contrastar y complementar opiniones, datos y posturas referentes a la temporalidad, elementos esenciales para construir aprendizajes colaborativos y al mismo tiempo puedan pensar históricamente.

Pensar es una actividad cognitiva compleja que conlleva a tejer e hilar ideas, abre camino a la imaginación y casi siempre se llega al punto de reflexión. Soria (2014) expresa que la dificultad del desarrollo del pensamiento histórico en infantes no sólo radica en la complejidad del trabajo cognitivo, sino también en la falta de claridad de los dispositivos didácticos, responsables de desencadenarlo y sostenerlo de manera intensional y sistemática desde el espacio escolar. Asimismo, Soria afirma que este proceso implica un trabajo complejo para

desarrollar habilidades cognitivas siendo necesario adecuar los contenidos curriculares y que las estrategias didácticas sean claras en torno al desarrollo del pensamiento histórico, concretamente en nivel de educación primaria.

Otro elemento de suma importancia que algunos autores como Salazar (2006) y Arteaga & Camargo (2014) han propuesto, son los contenidos curriculares acordes a la edad cronológica considerando el desarrollo cognitivo y psicosocial del alumno. Salazar hace referencia a que el currículo de historia debe ser abierto y flexible en el que el profesor tenga la libertad de agregar, omitir y adecuar contenidos para que el alumno pueda pensar históricamente. Siendo necesario el manejo de la temporalidad, causa, cambio o continuidad y de conceptos históricos como revolución, independencia, cardenismo y entre otros. Arteaga & Camargo consideran que si se pretende que el alumno pueda pensar históricamente es necesario un cambio radical en la didáctica de la historia, lo que implica el abandono de ciertas estrategias que fomentan el aprendizaje memorístico como los libros de historia con fuentes secundarias y narrativas hegemónicas.

Plá (2005) al igual que Salazar (2006) considera necesario el manejo de conceptos históricos para poder pensar históricamente. Comprender el significado que guardan estos conceptos como lo argumenta este autor, permiten contextualizar elementos al alumno dentro del espacio en el que se desarrollan, así como crear esquemas mentales. Es necesario enfatizar sobre la perspectiva de Plá referente al pensamiento histórico, quien argumenta que su desarrollo no es biológico ni forma parte de la naturaleza humana, sino que pertenece al contexto sociocultural por lo que requiere de un proceso formativo constante. Salazar (2017) también relaciona el desarrollo del pensamiento histórico con un proceso de construcción sociocultural, en el que el estudiante interpreta la realidad social-histórica de forma gradual, siendo necesario ofrecer fuentes a los alumnos para facilitar la comprensión y reflexión de la realidad.

Referente al proceso formativo del pensamiento histórico, Sáiz & López (2015) plantean la viabilidad de considerar estrategias metodológicas y didácticas durante este proceso, contemplando a los dos componentes del pensamiento histórico: datos y metaconceptos. Elementos propuestos en las investigaciones desarrolladas por Lévesque, Vonsledright y Wineburg (citados por Sáiz & López, 2015). Pese a que la mayoría de los currículos de historia se enfocan más en la representación del pasado a través de los datos que en los metaconceptos,

esta dualidad se complementa, pues los datos no tienen significado sin los metaconceptos y estos no pueden desarrollarse sin los datos como fechas, personajes y conceptos. El proceso formativo al que se refiere Plá (2005) podría resultar más sencillo si se considerase esta dualidad, además de permitir a los alumnos comprender la temporalidad e interpretar diferentes tipos de fuentes históricas.

Al respecto, Gómez (2014) prioriza a los siguientes metaconceptos en la elaboración y diseño de los libros de historia: relevancia histórica, pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia. Este autor al igual que Arteaga & Camargo (2014) cuestiona las fuentes secundarias con las que son elaborados los contenidos de los libros empleados en la enseñanza de la historia. Considera que se puede pensar históricamente con los libros que incluyen metaconceptos, a partir de cuatro momentos:

1. Planteamiento de problemas históricos, basado en la trascendencia del contexto actual.
2. Análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas.
3. Desarrollo de conciencia histórica, relacionando fenómenos del pasado con el presente.
4. Construcción de narrativas, argumentando e identificando causas, consecuencias, cambios y permanencias.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje Gómez (2014) menciona que los libros de historia casi siempre son el principal material didáctico en el que se apoyan los docentes, por lo que sugiere que su elaboración se le de mayor importancia. Siendo necesario repensar el uso y desarrollo de los contenidos, lo ideal es que sus actividades encaminen a la reflexión, análisis y comprensión de la temporalidad con la intención de que el alumno pueda pensar históricamente. Además de proporcionar datos, información, bibliografía y recursos audiovisuales extras, que puedan consultarse en distintas fuentes impresas o digitales. Gómez et al. (2014) refieren que saber historia de ninguna manera es equivalente a la acumulación memorística de hechos históricos, conceptos o fechas del pasado, la comprensión histórica implica procesos complejos de pensamiento que permitan interpretar estos contenidos. Para estos autores es necesario que los contenidos de los libros planteen preguntas y al mismo tiempo ofrezca información y respuestas especificando el qué, quién, cuándo y dónde.

En las siguientes líneas se exponen las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico desde las nociones de algunos referentes de la historia como Bloch (1952) y Vilar (1992).

A lo largo de este capítulo, se ha mencionado que las reflexiones de Bloch (1952) no abordan el concepto de pensamiento histórico. A pesar de ello, hace énfasis en algunas condiciones necesarias que involucran a algunos elementos para que el individuo pueda razonar y comprender la unidad compleja de la historia. En primer lugar, para el estudio de cualquier hecho histórico es necesario salir del margen de la historia para una mejor interpretación de las condiciones en las que se desarrollaron ciertos antecedentes y, así evitar juicios apresurados. En segundo, problematizar la historia con el propósito de dar mayor claridad y buscar las causas y origen de estas. Por último, destaca la importancia de criticar y cuestionar documentos, así como testimonios y datos, moviéndose en dos extremos: la similitud que acredita y la que descalifica. Referente a la última condición, argumenta que la lingüística, los conceptos y las palabras guardan un significado histórico y en cada época dicen algo. Como es evidente, Bloch aborda elementos para el desarrollo del pensamiento histórico.

Uno de los conceptos abordados por Vilar (1992) es el conocimiento razonado de la temporalidad, mismo que ofrece dos virtudes a la historia. En primer lugar, le permitió consolidarse como una ciencia. En segundo, es considerado como un antídoto contra los malos usos de la historia totalitaria impuesta por la ideología dominante y representa en gran medida la esencia del pensamiento histórico. Para desarrollar un conocimiento razonado, es necesario abordar contenidos que problematicen no sólo al pasado, sino también al presente. Partiendo de esta necesidad, Vilar destaca la importancia del papel del historiador, responsable de construir y reconstruir narrativas que permitan contextualizar y ubicar al lector en el tiempo, ofreciendo datos que le permitan pensar y no que le impongan una realidad.

Contextualizadas en la educación histórica, las reflexiones de Vilar (1992) afirman la importancia de desarrollar un contenido curricular que ofrezca datos para pensar y no que impongan una carga ideológica, así como contextualizar al estudiante y lo ubiquen en el tiempo. En otros términos, los contenidos curriculares y los encargados de desarrollarlos deben apearse a un contenido razonado de la temporalidad con el objeto de desarrollar habilidades del pensamiento histórico, lo que significa, dejar de priorizar contenidos patrióticos.

La importancia de ofrecer datos al alumno para pensar históricamente radica en que es percibida como una acción que hace frente a los contenidos denominados como estado de interpretado. Para Feinmann (2016), este concepto encuentra su origen en los trabajos del filósofo alemán, Heidegger, el cual hace alusión que existe un sistema que piensa todo por los humanos y les ahorra la tarea de pensar, concretamente en la reproducción de discursos, ideas, argumentos y opiniones de otros. Dicho de otra forma, cuando se recitan discursos ajenos no se piensa por sí mismo, se está siendo hablado y pensado por un sistema, a esta acción llaman los filósofos: vivir en estado de interpretado. Los contenidos de este estado se caracterizan por adoctrinar inconscientemente a los individuos por diferentes canales y medios de comunicación.

En este sentido, las narrativas hegemónicas no son las únicas que imponen una verdad o realidad, sino también, algunos medios como: la televisión, radio, biografías populares, películas político-policiacas, que como señala Vilar (1992) imponen a los hombres que las consumen a pensar la historia sentimentalmente, es decir, sin autonomía, criterio ni crítica propia. De igual modo, Vilar expresa que: “hay varias maneras de pensar históricamente; ellas concuerdan rápidamente ante las formas de pensamiento ahistóricas o antihistóricas, hagan o no profesión de serlo” (p. 77), con base a la anterior cita textual, se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué tan próximas o alejadas de la realidad, están las diferentes maneras de pensar históricamente?

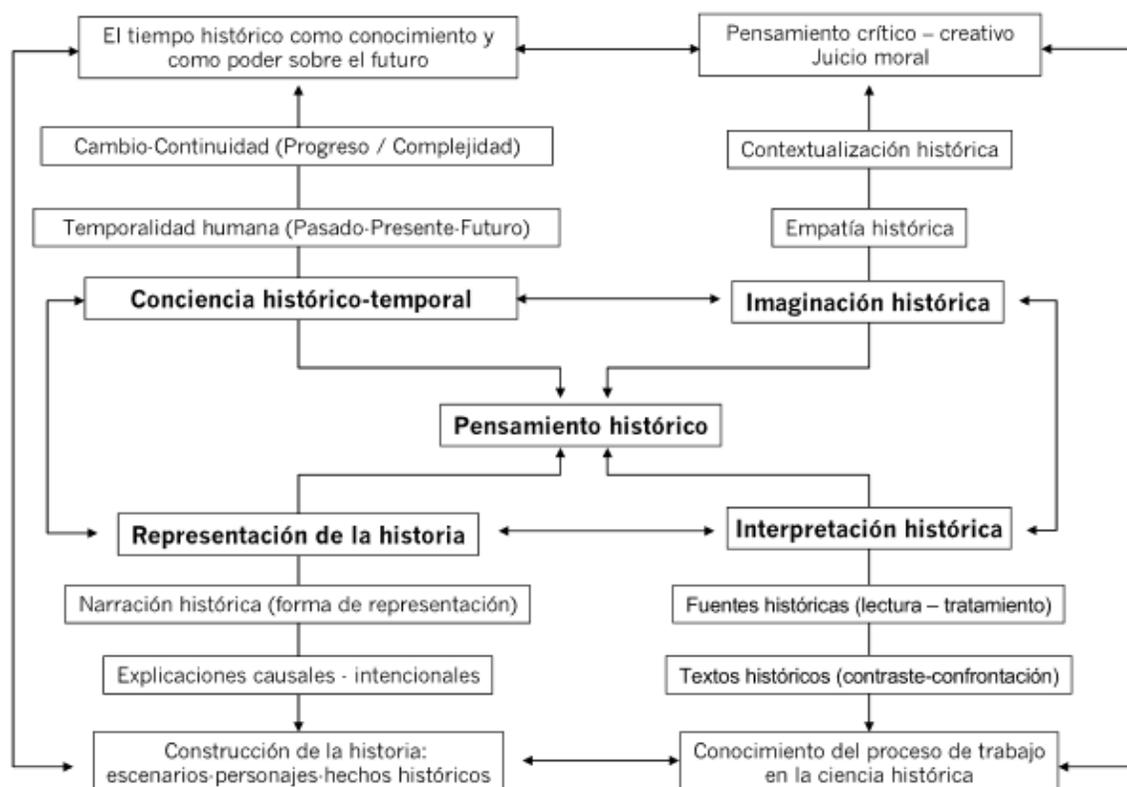
Referente a las posturas de Bloch (1952) y Vilar (1992), Plá & Pagès (2014) exponen que existe una gran diferencia entre la investigación historiográfica profesional y la educación histórica, al ser conocimientos distintos, requieren de metodologías diferentes para acceder a la información y crear nuevo conocimiento. Lo ideal para Plá & Pagès en la educación histórica es enseñar a pensar como historiador y ya no a enseñar historia o a historiar, puesto que el nivel más alto de conciencia histórica y pensamiento histórico es desarrollado por los historiadores, para ello, es necesario que se enseñe historia ciencia y no historia nacional, sentimental o hegemónica.

Así pues, el desarrollo de un currículo apropiado que excluya todo contenido que no sea historia ciencia, el cotejo de estrategias didácticas y el papel del profesor son esenciales para el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico. En cuanto a los puntos ya mencionados, el siguiente esquema elaborado por Santisteban, González & Pagès (2010), muestra la estructura

conceptual basada en la formación del pensamiento histórico, que ayuda a establecer conceptos de investigación y propuestas de enseñanza.

Figura 1

Estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico



Extraído de Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila., P. Rivero & P. L. Domínguez (Coord.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el católico.

El esquema anterior expresa cuatro puntos fundamentales, mismos que los autores sugieren que durante la elaboración de propuestas y actividades se contemplen para gestionar el desarrollo del pensamiento histórico en el contexto histórico-educativo:

1. Conciencia histórico-temporal: Rüsen (citado por Santisteban et al., 2010) la define como la experiencia que se construye a través del tiempo que interpreta el pasado, comprende el presente y anticipa al futuro. Se recomienda que se desarrollen estrategias en las que se aborden hechos históricos y los alumnos puedan identificar los elementos del cambio y continuidad.

2. La representación de la historia: la narrativa es un punto crucial en este elemento. Cuando la historia se reconstruye se hace a través de narrativas que proporcionan datos al alumno, la conciencia histórica permite interpretarlos y comprenderlos, además, intuye el impacto de la temporalidad en perspectivas futuras. Los docentes deben reiterar a los alumnos que las narrativas reconstruyen la historia, por medio de datos, causas, consecuencias y explicaciones sobre el actuar de los personajes.
3. La empatía histórica y competencias para contextualizar: la enseñanza de la historia es un instrumento que permite desarrollar habilidades del pensamiento crítico y creativo. Crítico para valorar, comparar y relacionar el pasado con el presente, creativo para imaginar lo alternativo en problemáticas sociales actuales. La empatía histórica es una habilidad que conjuga a estos elementos para contextualizar, plantear y responder a interrogantes. Las estrategias que busquen el desarrollo de este elemento deben procurar que los alumnos reflexionen sobre los motivos que orillaron a los personajes a actuar de determinada manera. El juicio moral es un factor importante por considerar en este punto, Santisteban (2010) descarta la opinión de la inexistencia de una relación entre este y la enseñanza de la historia, ya que los juicios morales están relacionados con prejuicios y estereotipos que ayudan a valorar el pasado. Al igual que Plá (2005), quién considera casi imposible narrar sin moralizar.
4. La interpretación de la historia a partir de las fuentes: cuando se pretende que el alumnado desarrolle habilidades del pensamiento histórico y pueda pensar históricamente, las fuentes son elementos centrales para facilitar el proceso. Además de que estas ayudan a superar los relatos hegemónicos y permiten que el alumno penetre en contenidos problemáticos. Santisteban (2010) manifiesta que cuando se trabaja con fuentes directas con problemas históricos, la interpretación es fundamental y necesaria, ya que ayuda a superar la estructura de libros, conocer la historia más próxima y a establecer relaciones con otras realidades. También motiva a abordar el pasado desde el contenido problemático, además de facilitar la autonomía del alumno. Usar fuentes no tiene sentido si no son interpretadas, como lo considera este autor son

mudas y necesitan quien las haga hablar. Bloch (1952) también arguye en que los documentos no hablan por sí solos, es necesario interrogarlos, cuestionarlos e interpretarlos. En las fuentes se encuentra información explícita, pero también existe información implícita, de ahí radica la necesidad de interpretar.

Santisteban et al. (2010) consideran que el modelo del esquema anterior ayuda a los docentes a poder abordar y gestionar el desarrollo del pensamiento histórico en los diferentes grados académicos de una manera más clara. Pues les permite anteponer contenidos, conceptos, estrategias y propuestas para la formación de competencias de este pensamiento.

Las competencias en la educación desde la perspectiva de Ordiales (1996), representan la elaboración de contenidos curriculares basados en la lógica de la economía y producción, la cual predomina alrededor del mundo y por lo tanto en casi todos los sistemas educativos. Continuando con el enfoque de Ordiales, las competencias más que formar individuos críticos y conscientes, buscan desarrollar productores y pensar en una educación para la producción, respondiendo a los intereses de un sistema económico. En otras palabras, los contenidos curriculares basados en competencias enajenan y simplifican el proceso educativo al pretender que se enseñe, aprenda y evalúe a través de un enfoque cuantitativo.

Al respecto, Díaz Barriga (2011) considera que:

las competencias ofrecen virtudes a lo educativo, entre ellas enfrentar problemas viejos que no han sido resueltos, pero que no tienen conciencia de ello, las competencias desean mostrar que son una alternativa para la educación, pero en el fondo su mérito es reivindicar aquello que la historia de la educación no ha resuelto, pero que han intentado de múltiples formas atender, lamentablemente sin el éxito deseado. (p. 22).

A pesar de ello, Díaz Barriga (2011) también considera que las competencias pueden aportar a lo educativo, si se aplican adecuadamente. Por otra parte, en la investigación de Santisteban et al. (2010) las competencias en la educación histórica son abordadas como un sinónimo de habilidades a desarrollar por el estudiante y no como criterios a evaluar. En relación con lo anterior, Pagès (2012) las concibe de la siguiente manera:

una competencia es una capacidad, un sistema o disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuestas de todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. [Las competencias están constituidas] por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene un acto educativo y social (motivación, valores, emociones), las competencias se construyen en la práctica y en donde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente. (p. 23).

Plá & Pagès (2014) reconocen que las condiciones sociales, culturales y hasta económicas no son las mismas entre Latinoamérica y España. Por esta razón comprenden que el concepto de competencia en el contexto educativo del Caribe, Centroamérica y Sudamérica se entiende como una política que excluye o un discurso hegemónico y global. Así como una imposición de visión utilitaria de la educación por organismos internacionales como: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Como se mencionó anteriormente, las competencias desde la perspectiva de los autores citados en este documento son sinónimos de desarrollo de habilidades, más no como un enfoque educativo-cuantitativo que pretende evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, tal y como se puede constatar en sus argumentos.

La conciencia histórica es una de las habilidades a desarrollar del pensamiento histórico, como lo argumentan Santisteban & Anguera (2014) es una herramienta que permite comprender mejor la temporalidad humana. A partir de los planteamientos de Ferro (citado por Santisteban & Anguera, 2014) los autores mencionan que existen cuatro fuentes de la conciencia histórica:

1. La historia oficial construida por fuentes priorizadas por el poder, que oculta los hechos vergonzosos y establece determinados tabúes. Como los contenidos curriculares entre ellos los relatos que utiliza la SEP para enseñar historia bajo un enfoque que refuerza el sentimiento nacional.
2. La contra-historia construida por los silencios de las minorías, de los perseguidos o vencidos. Por citar algunos casos el movimiento estudiantil de 1968, Acteal 1997, Atenco 2006, Ayotzinapa 2014 y entre otros movimientos sociales alternos.

3. La memoria de las sociedades, individual o colectiva, oral o escrita con sus vacíos u objeciones.
4. La ciencia histórica en construcción surge como una alternativa a las contradicciones de las diversas fuentes, con la mayor honestidad posible.

La conciencia histórica es una arista del pensamiento histórico, por lo tanto, es crítica y permite ampliar el panorama histórico, así como también fomenta debates sobre antecedentes históricos. Esta habilidad aporta a la educación histórica como el desarrollo de aprendizajes con la esencia del pensamiento crítico. Desde la perspectiva de Santisteban & Anguera (2014) existe una relación entre estos dos elementos, el pensamiento crítico dota de instrumentos a fin de comprender e interpretar la temporalidad, la conciencia histórica con base a los instrumentos reflexiona sobre el pasado y los futuros posibles. La razón por la que se le otorga mayor importancia a la conciencia histórica es porque su desarrollo significa que el estudiante está pensando históricamente, o bien, es el resultado de razonar la historia.

Plá & Pagès (2014) advierten sobre algunos probables riesgos y describen algunas virtudes durante la elaboración de planes y programas ligados a la conciencia histórica. Señalan que, en algunos países europeos, Israel, Sudáfrica y, principalmente en Portugal y Brasil, se sigue la propuesta de Rüsen. Dicha propuesta consiste en que el riesgo de exclusión del pensar históricamente parece solucionarse con la inclusión del concepto de conciencia histórica. De la misma manera, destacan como una virtud de la educación histórica lograr reunir bajo un mismo concepto a algunas categorías de conciencia histórica y pensamiento histórico, por desgracia, se omiten los problemas generados por la memoria colectiva, como lo es priorizar la construcción de recuerdos. Específicamente, al priorizar elementos como relatos alternos para contrastar diferentes versiones, ignorando al pensamiento histórico y al elemento argumentativo. Acciones que encaminan a una mala aplicación de estos recursos y a la construcción de una verdad absoluta, incitando a dar mayor peso a narrativas alternas sin cuestionarlas y dar por hecho que cierto acontecimiento pasó tal y como se relata.

Durante el documento se han expuesto las opiniones de algunos autores, quienes sugieren ciertas actividades referentes a la didáctica, metodología y estrategias que aproximen al alumno al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico. Sin embargo, la gran mayoría se enfoca en actividades dirigidas a estudiantes. Por otra parte, Hassani (citado por Pagès, 2009)

prioriza la formación de profesores bajo fundamentos metodológicos y epistemológicos en la didáctica del pensamiento histórico. Gómez et al. (2014) también lo manifiestan como una prioridad, debido a que algunas investigaciones como las de Vonsledright y Reddy exponen datos alarmantes referentes a los profesores de historia en formación, ya que algunos tienen una visión muy tradicional de la historia. La gran mayoría de los didactas inmersos en el contexto histórico educativo, aunque no aborden directamente la formación docente, reconocen la necesidad de que los profesores en formación y en servicio se formen o actualicen bajo el concepto de pensamiento histórico.

Del mismo modo que se percibe la imprescindibilidad de la formación del docente bajo fundamentos metodológicos y epistemológicos del pensamiento histórico, es necesario que también se perciba con el enfoque del pensamiento complejo. De igual forma, los responsables de desarrollar los contenidos curriculares, alumnos, así como el diseño y aplicación de estrategias didácticas, deberán pensarse y desarrollarse bajo la perspectiva de la complejidad.

La epistemología del pensamiento complejo permitirá a los diferentes actores educativos, incluidos a los diseñadores del contenido curricular, a evitar la simplificación, fragmentación y reduccionismo de conocimientos. Así como tejer una epistemología multi, inter y transdisciplinar a través de la interacción con otras disciplinas, metodologías, estrategias y elementos que facilitan el planteamiento y replanteamiento de hipótesis. Condiciones que facilitaran la búsqueda de otros elementos, a fin de superar el aprendizaje poco significativo y memorístico, enlazando el pensamiento histórico, conciencia histórica y postura crítica a la vida cotidiana, además de traducir el pensamiento científico en pedagógico. Y, esencialmente, permitirá a los actores educativos percibir a la educación, historia, conocimiento histórico, pensamiento histórico y a ellos mismos como lo que son: unidades, sistemas, elementos y seres complejos que ambulan sobre el contexto de la complejidad tejiendo relaciones y conexiones.

CAPÍTULO 2. PENSAMIENTO COMPLEJO.

La complejidad ha sido abordada desde diferentes perspectivas, uno de los autores referentes en teorizar al respecto fue Morin (1990). Él sostiene que etimológica, filosófica y científicamente es un concepto noble, que hace referencia a la interacción que existe entre los elementos, sistemas y unidades que constituyen al todo. Por lo tanto, la complejidad es cada elemento que forma parte del cosmos, desde una partícula hasta el universo, así como la vida, el hombre, la historia e incluso las relaciones y conexiones que se conocen y desconocen. Morin argumenta que a diferencia de otros paradigmas el pensamiento complejo rechaza ideas reduccionistas, es decir, no parte de lo complejo a lo simple, ni fragmenta sistemas o unidades a fin de comprender a cada uno de sus elementos, sino que propone una paradoja de orden, desorden y organización. Misma que presenta la posibilidad de comprender y describir adecuadamente la realidad al igual que los fenómenos que se manifiestan sobre esta.

Una de las razones por las Morin (1990) propone el paradigma de la complejidad, para organizar, aclarar y comprender la realidad desde todas las perspectivas posibles, es debido a las inconsistencias manifestadas en el paradigma de la simplificación y disyunción propuesto por Descartes. Cabe destacar que la simplificación y disyunción han influenciado con su método a las ciencias y disciplinas desde el siglo XVI hasta en la actualidad, se caracteriza por emplear el razonamiento deductivo e inductivo con el propósito de comprender saberes, conocimientos, problemáticas, alternativas y a otros elementos.

La postura crítica que Morin (1990, 2001 & 2013) manifestaba hacia la simplificación y disyunción, reconocía que gracias a este paradigma la ciencia avanzó a pasos agigantados, sin embargo, evidencio que durante la historia de las ciencias hubo fenómenos que no pudo explicar. Esto se debe a los principios de fragmentación, simplificación y reducción que gobiernan sobre este paradigma, los cuales promueven que los elementos se aislen, del mismo modo que los sistemas y las unidades se fraccionen. Por consiguiente, durante su estudio pierden parte de su esencia y se aproximan a una malinterpretación, induciendo a lo que Morin (1990) denomina inteligencia ciega.

Otro aspecto que destacar sobre la noción de Morin respecto a la complejidad, fue el creciente interés que causó a finales del siglo XX entre las diferentes ciencias y disciplinas,

debido a que expone una problemática y al mismo tiempo plantea una alternativa. Presentada en dos elementos:

1. El método y la epistemología multi, inter y transdisciplinar que este paradigma ofrece permite explorar y contrastar recursos, con el objetivo de dar una posible solución a problemáticas específicas.
2. La fragmentación de saberes, concebida como un obstáculo. Siendo el resultado de la metodología del paradigma de la simplificación y disyunción, quien en la búsqueda de establecer un orden termino reduciéndose a una ley o principio, anulando la diversidad. Además, rompe con la complejidad entorpeciendo el tratamiento adecuando de problemas particulares que pueden ser abordados en otros contextos. Se responsabiliza a este elemento como la causa principal del estado estático de las ciencias y disciplinas.

El método de la simplificación y disyunción induce a cualquier campo de estudio a resolver sus problemas con sus propios conocimientos y recursos, en contraste a la complejidad, quien se apertura a posibles alternativas y propuestas que pueden provenir de los métodos, técnicas y estrategias de cualquier contexto. Además, permite que las ciencias y disciplinas interactúen entre sí, con la finalidad de facilitar el planteamiento y replanteamiento de hipótesis, generar nuevas interrogantes y principalmente mejorar tanto el estudio como la investigación. Otro elemento por destacar es la migración de conceptos que para Morin (1990; 2013) es un proceso necesario e importante durante la interacción de elementos, de lo contrario las ciencias y disciplinas estarían estancadas, teniendo en consideración que todas en algún momento llegan a presentar dificultades metodológicas y epistemológicas.

A través de la migración de conceptos, diferentes campos de estudio se enriquecen y benefician por el intercambio de nociones, métodos, estrategias y otros elementos. Tal como el caso de la psicología que se consolido como ciencia gracias a la metodología de la probabilidad y estadística. Cabe señalar que la psicología es una de las ciencias que más se ha beneficiado de la complejidad, como lo menciona Wilhelm Wundt (citado por Rosa, 1997), en representación de, los estudios de los procesos cognitivos: atención, memoria, lenguaje y pensamiento, lograron desarrollarse mediante la aplicación de los métodos de la antropología e historia, mas no por un método experimental.

Contextualizado en la educación histórica, los problemas como aprendizajes poco significativos asociados con la memorización de datos y con la nula aplicación en la vida cotidiana, provocaron que algunos didactas consideraran métodos y alternativas de otros contextos. Entre estos el pensamiento histórico, quien por las habilidades cognitivas que desarrolla en el individuo, emigro del contexto histórico-científico al contexto histórico-educativo como una posible alternativa ante la crisis de la educación histórica.

2.1 La complejidad como contexto del pensamiento histórico.

Como se ha mencionado anteriormente, el pensamiento histórico emigro del quehacer del historiador al contexto educativo. Pagès (2009) y Santisteban (2010) arguyen que es un concepto que aporta y enriquece al contexto de la educación histórica durante el proceso enseñanza-aprendizaje, se caracteriza por abordar a la historia con autonomía, contrastar hechos históricos, desarrollar aprendizajes críticos, así como fomentar el análisis y la reflexión. Las habilidades cognitivas que este pensamiento desarrolla son consideradas por la mayoría de los especialistas en educación como cimientos necesarios para la formación de individuos críticos. Además, facilitan el desarrollo de aprendizajes significativos entre los actores educativos del aula.

La premisa respecto a la complejidad como contexto del pensamiento histórico, se fundamenta a partir de las nociones de Morin (1990) en la que manifiesta que todo átomo que constituye al cosmos es complejo, así como todo aquello que no puede resumirse en una sola palabra, ley e idea. La historia y el pensamiento histórico no son la excepción, debido a que albergan múltiples elementos, por ejemplo, la historia quien a través de la temporalidad, hechos y antecedentes históricos que la conforman se considera como una unidad compleja. Por otra parte, el pensamiento histórico es un sistema complejo, dado que permite a los elementos que lo constituyen, tales como el análisis, la comprensión, la reflexión y el sentido crítico, interactuar entre sí, con el propósito de que el individuo asigne sentido y significado a los datos que le permitirán comprender e interpretar a la temporalidad.

De la misma manera Pereira (2010) expone que la complejidad tiene como principio que cualquier elemento en el mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene. Pese a que este autor considera que el paradigma complejo permite al hombre desarrollarse e interactuar como sujeto y no como simple objeto, la historia como unidad

compleja y el pensamiento histórico como sistema complejo, interactúan con una multiplicidad de elementos e incluso con objetos. En otros términos, la importancia de concebir al pensamiento histórico como un sistema complejo, radica de la necesidad de conocer las relaciones y conexiones que se desarrollan en la unidad compleja de la temporalidad, así como evitar la simplificación de los elementos que forman parte de esta. Aunque para algunos científicos sociales, sean irrelevantes ciertas interacciones protagonizadas por alguno de estos, desde el paradigma complejo no lo son, ni mucho menos significa que sean objetos ahistóricos.

Algunos historiadores como Le Goff (1991) y Aróstegui (1995), afirman que la historia es una cualidad que tienen las cosas, por ende, todo elemento es digno de abordarse históricamente. De igual forma, Bloch (1952) reconoce la complejidad que guardan los objetos y cada elemento que gira en torno a la unidad compleja de la historia, ya que, es imposible comprender la complejidad de la temporalidad de los fenómenos sociales cuando la interpretación está aislada. Bloch menciona que, el estudio del origen de las causas de los fenómenos históricos es simplificado cuando no se respeta su complejidad, pues para explicar el origen es necesario: contextualizar; exponer las causas y fundamentos; evitar enjuiciar y no confundir filiación con explicación.

Otro de los elementos a destacar sobre las reflexiones de Bloch (1952), respecto al paradigma de la simplificación y disyunción del principio reduccionista, es la postura crítica que sostiene al concebir que, atribuir una causa al destino es banalizar y trivializar a la historia. En este sentido, Bloch asegura que toda acción tiene causas y fundamentos, nada pasa por casualidad o coincidencia, todo origen tiene una explicación en la unidad compleja de la historia, aunque en la mayoría de las ocasiones se desconozca. Tal como lo menciona en la siguiente frase “para decirlo todo, en una palabra, las causas en historia más que otra cualquier disciplina, no se postulan jamás. Se buscan” (Bloch, 1952, p. 151).

En relación con el párrafo anterior, Campos (2020) ratifica la postura de Braudel, quién afirmaba que no existe conocimiento que no se teja o no esté relacionado con la unidad compleja de la temporalidad, por esta causa, todo elemento se investiga históricamente. Para este autor, el hombre tenga o no la formación de historiador, siempre recurre a la historia en la búsqueda de respuestas, concretamente por el deseo e interés de conocer el origen de las cosas, para saber: qué, cómo, dónde pasó, quién y qué fue lo que se hizo. Apelando a un ejemplo, la pandemia

mundial por Sars-Cov-2 o coronavirus de 2019-2020, los especialistas de la salud y virología recurrieron a la unidad compleja de la historia para saber cómo se habían tratado, resuelto y superado pandemias pasadas, para actuar y elaborar un protocolo de prevención y atención.

Por otro lado, es importante destacar que el principio reduccionista del paradigma de la simplificación y disyunción no sólo predominó en las ciencias y disciplinas, sino también influyó en diferentes contextos, como en el educativo. Por ende, la educación histórica como en el resto de las asignaturas se rigen bajo los principios de la fragmentación de conocimientos. Morin (1990) considera que la influencia del principio reduccionista de este paradigma ha sido una desventaja, puesto que anula la diversidad de opinión y en la búsqueda de una verdad absoluta encamina a un adoctrinamiento. Como muestra, durante la enseñanza de la historia los contenidos curriculares ignoran relatos alternos, optando por simplificar hechos históricos, además se priorizan datos y contenidos impuestos por la denominada historia oficial, bajo un orden casi perfecto, en el que los alumnos deberán memorizar principalmente nombres y fechas.

Por consiguiente, Morin (2001) propone que la complejidad sea considerada como una alternativa en los centros escolares en donde la simplicidad ha fallado. Esta propuesta pretende reducir el margen de error e ilusión que involuntariamente existe en el contexto educativo, ya que como lo menciona este autor todas las teorías, ideologías, doctrinas y conocimientos son propensas a caer en ellas. Como prueba de ello, a lo largo de la historia han existido malinterpretaciones de fenómenos que han sido argumentadas, por citar algunos ejemplos, la tierra como el centro del universo o como una superficie plana. Desde este enfoque la educación formal e informal juegan un papel importante, pues han sido las responsables de transmitir los conocimientos, saberes y creencias que en muchas ocasiones son producto del error e ilusión. Se puede concluir que ningún contexto está exento a caer en estas, sin embargo, la complejidad reduce considerablemente el riesgo cuando cuestiona conocimientos y los contrasta.

Uno de los motivos por los que Morin (2001) arguye sobre la importancia de considerar a la complejidad en la educación, es la racionalidad que desarrolla en el individuo, la cual es crítica y autocrítica, elementos necesarios para saber enfrentar los problemas actuales del mundo. También favorece a la enseñanza de lo que denomina la condición humana, que tiene como propósito aportar a la formación de individuos conscientes. Morin señala que para desarrollar esta condición es necesario apoyarse de un pensamiento policéntrico, en el que la

innovación y la alternativa pueden provenir de cualquier contexto. El pensamiento histórico es un ejemplo de ello, quien además de ser un sistema complejo apoya a la enseñanza de la condición humana en la educación histórica, siendo una herramienta que permite comprender los problemas del mundo y del contexto en que se desarrolla el individuo por medio de la temporalidad.

Al respecto, Pulido (2009) menciona que la historia como acción educativa es considerada un recurso que aboca a los estudiantes a pensar de forma compleja, tal como se ha concluido en los debates llevados a cabo en torno a la complejidad. Mediante este paradigma y la historia como asignatura, Pulido percibe que los alumnos podrán desarrollar tres habilidades cognitivas: establecer redes de conocimiento, comprender el tejido social y pensar históricamente. Para este autor durante el desarrollo del pensamiento histórico se buscan relaciones y conexiones entre las partes y el todo, como es evidente bajo los principios de la complejidad. Soria (2014) al igual que Pulido, manifiesta que el pensamiento histórico implica una actividad cognitiva compleja que, teje una red de relaciones cognitivas y sociales que no simplifican una explicación histórica con datos o fechas. Desde estas perspectivas, gestionar el desarrollo del pensamiento histórico permitirá al alumno comprender la realidad por medio de la temporalidad, percibir a la temporalidad como una unidad compleja e introducir la complejidad al contexto de la educación histórica.

Otro aspecto por el que se considera al pensamiento complejo como contexto del pensamiento histórico, es que ambos están en contra de la hegemonía y unanimidad. La complejidad rechaza principios, leyes e ideas reduccionistas, dicho de otra forma, verdades absolutas, al igual que el pensamiento histórico quien no reconoce a la historia oficial y a sus relatos hegemónicos como la verdad absoluta. Como muestra, la postura de Vilar (1992), quien percibe a la historia totalizadora como el producto de una doctrina de unanimidad, que adoctrina e impone voluntariamente a las masas sociales miedos y esperanzas colectivas mediante una identidad nacionalista, por lo que considera que pensar históricamente y ofrecer datos para ello, es un antídoto para la doctrina de unanimidad e historia oficial.

Un factor importante por destacar es uno de los principios de la complejidad expresados por Morin (1990), el cual implica un reto, en el que no suprime a un desafío, sino que ayuda a revelarlo y a superarlo. Este principio ha beneficiado a diferentes contextos, ciencias y

disciplinas, porque han podido hallar posibles alternativas a sus problemáticas, e incluso han sido beneficiadas ignorando que fue gracias al método de la complejidad. Barberousse (2008) argumenta que, el paradigma de la complejidad establece interrelaciones e intercomunicaciones reales entre diversas disciplinas, estableciendo un dialogo entre especialistas, metodologías y lenguajes específicos. Contextualizado en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, la complejidad como contexto del pensamiento histórico, ha permitido la interrelación e intercomunicación entre la historia como ciencia y como acción educativa. Asimismo, ha establecido un dialogo entre psicólogos educativos, pedagogos, historiadores, docentes y entre otros didactas inmersos o no, en el contexto de la enseñanza de la historia.

Como es del conocimiento de la mayoría de los didactas de la educación histórica, el pensamiento histórico es un concepto que surge de la dinámica de la historia, sin embargo, la mayoría ignora que fue por medio de la complejidad que llega al campo de estudio de diferentes ciencias y disciplinas. Como prueba, desde la mitad del XIX hasta hoy en día ha sido abordado desde diferentes contextos como el histórico científico o educativo, del mismo modo que de enfoques y perspectivas como el de la pedagogía o la psicología educativa, e incluso desde corrientes epistemológicas como el constructivismo histórico-cultural o cognitivo.

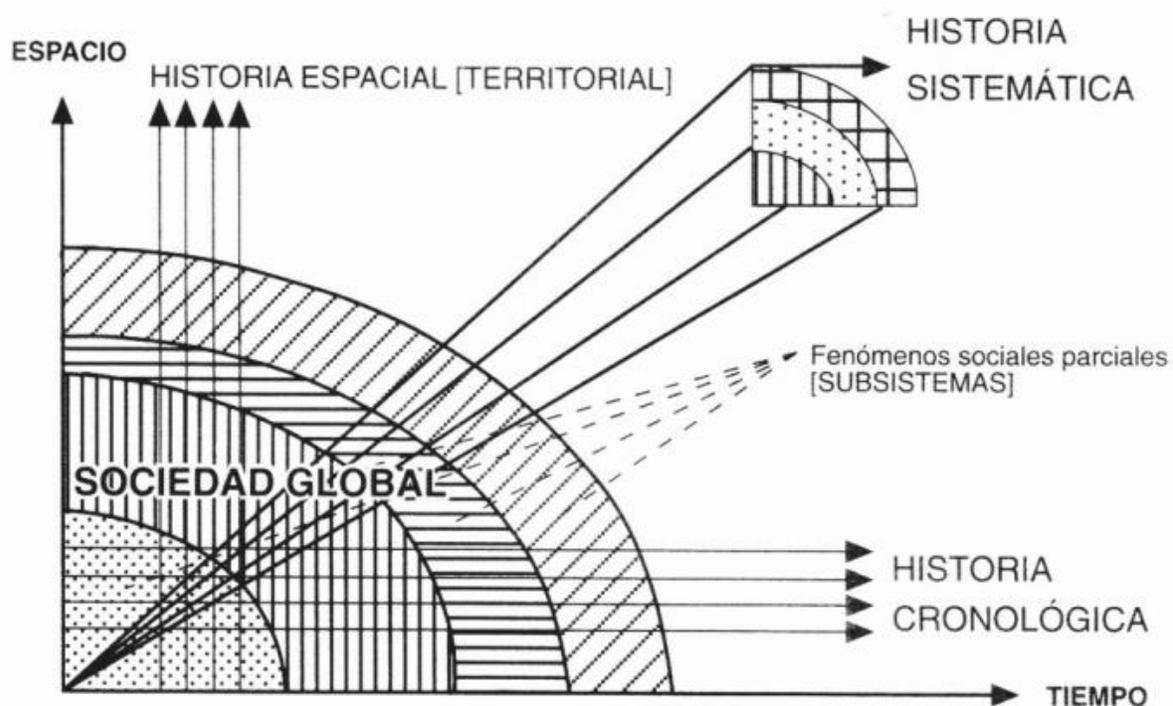
Una de las características del pensamiento histórico es que se ha desarrollado en el contexto de la complejidad, pues a pesar de que el origen de su estudio tuvo tintes pluri y multidisciplinar, actualmente es abordado desde un enfoque inter y transdisciplinar. Dicho de otro modo, paso de ser una herramienta exclusiva del contexto histórico-científico a un pensamiento policéntrico que ofrece alternativas para el contexto histórico-educativo; transformándose en un concepto que se enlaza con otros elementos como el pensamiento crítico y la consciencia, trascendiendo a otros contextos como la vida cotidiana y los escenarios que la constituyen.

Por otra parte, la historia tiene como actor principal al hombre, el cual para Morin (1990; 2013) es un ser biológico, psíquico, sociológico y religioso, en otras palabras, la historia y la esencia del hombre son complejas, por esta razón es ilógico e imprudente que se presenten narraciones lineales. Tal como lo manifiesta Morin (2001), el eje en el que transita la historia y la manera en la que se teje, no es lineal. Así como tampoco lo son sus métodos ni campos de investigación.

En representación de, el esquema presentado por Aróstegui (1995), en el que indica que el objetivo de una investigación histórica puede distinguirse en al menos cuatro planos: secuencia temporal, espacio sociohistórico, sociedad global y fenómenos sociohistóricos particulares. La investigación, puede comprender los cuatro planos o cualquier combinación posible. A su vez, puede abordar una o tres de las siguientes aproximaciones o perspectivas formales e instrumentales: espacial o territorial, cronológica y sistemática.

Figura 2

Los campos de investigación de lo histórico



Extraído de Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: CRÍTICA.

En el esquema se puede constatar la idea de Morin (2001), donde señala a la historia como una unidad compleja, por la manera en la que se teje. Tal como lo expresa Aróstegui (1995) en las siguientes líneas “del entrecruzamiento, o de la combinación ordenada de planos y aproximaciones, se deriva toda una maraña de historias plausibles distintas, de especializaciones de investigación posibles y de complejidad metodológica, en suma, la historiografía.” (p. 180), como es evidente, en el abanico de los fenómenos sociohistóricos como objeto de investigación existe diversidad.

El proceso y los métodos con los que el historiador construye la historia o reconstruye algún momento histórico transitan en la unidad compleja. En verbigracia, Bloch (1952) señala que, la historia se apoya de métodos de análisis críticos, así como de técnicas de investigación como la observación, documentos, testimonios de diferentes campos disciplinares como la antropología, etnohistoria, lingüística, sociología, psicología, estadística y entre otros. En otros términos, para comprender la complejidad de un fenómeno se debe considerar la visión de otras disciplinas, para salir del margen histórico disciplinar. En este sentido, Aróstegui (1995) desarrolla dos ideas en las que se reafirma la complejidad, no sólo en la historia, sino también en otras áreas de conocimiento. La primera, ratifica que todas las ciencias y disciplinas se construyen a través de un lenguaje, por último, manifiesta que la historia debe a otras disciplinas el método con el que construye la historia.

Retomando el argumento de Bloch (1952), da a conocer que los límites de todas las ciencias se fijan por la naturaleza de sus métodos. También, postula la importancia de un lenguaje histórico y apropiado:

Todo análisis requiere de un lenguaje apropiado; un lenguaje capaz, de dibujar con precisión el contorno de los hechos. Un lenguaje, sobre todo, que aun conservando la flexibilidad necesaria para adaptarse progresivamente a los descubrimientos no tenga fluctuaciones ni equívocos. (p. 122).

La nomenclatura como lenguaje histórico y apropiado permite al historiador, abordar e interpretar fenómenos sociohistóricos adecuadamente, es decir, en el contexto de estos. Bloch (1952) describe que, en este proceso, el historiador problematiza la temporalidad apoyándose de la lingüística para comprender el contexto de un fenómeno sociohistórico a través del lenguaje. Este proceso complejo, no sólo implica comprender las significaciones de los conceptos y palabras, sino también comprender los elementos como creencias, prácticas, emociones, que constituyeron o constituyen a las instituciones como la política y religión de cierto contexto y época. La nomenclatura se constituye de elementos conceptuales, describiendo características, aplicación, significado de palabras según contexto y época.

Es preciso señalar que, desde la perspectiva de Bloch (1952), la nomenclatura involucra un gran esfuerzo de análisis, busca líneas interpretativas y el historiador las clasifica, de la misma forma señala que para aproximarse a la realidad es necesario interpretar el contexto

histórico-político-social con un lenguaje apropiado. Además de sugerir al historiador no buscar la exactitud de fechas porque sacrificaría datos importantes, tampoco de imponer una nomenclatura, ya que deformaría la historia y podría caer en anacronismos.

Como se puede constatar, la historia, sus campos de investigación, los métodos y herramientas como la nomenclatura, así como la manera en la que se construye y reconstruye, son complejas, al igual que cada elemento, sistema y unidad que la constituye. Tal como lo señala Morin (2001):

La historia no constituye entonces, una evolución lineal. Ella conoce turbulencias, bifurcaciones, desviaciones, fases inmóviles, estadios, periodos de latencia seguidos de virulencias. Es un enjambre de devenires enfrentados con riesgos, incertidumbres que involucran evoluciones, enredos, progresiones, regresiones, rupturas. La Historia es un complejo de orden, de desorden y de organización. Obedece a determinismos y azares donde surgen sin cesar el ruido y el furor. Tiene siempre dos caras opuestas: civilización y barbarie, creación y destrucción, génesis y muerte. (p. 45).

La historia como unidad compleja está compuesta de elementos, en los que sus antecedentes hasta cierto grado son algo paradójicos. En representación, el 12 de octubre de 1492 catalogado como: el encuentro entre dos mundos, el descubrimiento de América y la conquista. Existen posturas que se manifiestan a favor o en contra, pues es un hecho histórico considerado como un descubrimiento que sin duda marcó a un siglo y trajo consigo beneficios como la rueda, la importación y exportación de semillas y animales. Por otro lado, ocasiono uno de los mayores genocidios registrados a lo largo de la historia universal, esclavitud y desigualdad social.

Desde la perspectiva de Pérez (2012), se traduce que la mayoría de las posturas que se manifiestan a favor y en contra, respecto a ciertos hechos históricos que en la mayoría de las ocasiones no tienen espacio en la historia oficial, son el resultado de la memoria colectiva, la cual se construye a través de expresiones como huellas y rastros que legitiman el paso del hombre sobre la temporalidad. Es un sistema complejo que se teje principalmente de recuerdos, a los que se les asigna un sentido y significado convirtiéndolos en memorias de cierto espacio y época, con el propósito de crear una historia y cultura en común entre los individuos, misma

que se transmite de una generación a otra. Pérez le atribuye la responsabilidad de controlar la existencia de la sociedad y mantener la complejidad tanto psicológica como social.

A pesar de que la memoria colectiva sea un sistema complejo que se teje en colectivo, en la mayoría de las ocasiones se aborda de una forma arbitraria y subjetiva, las memorias de cierto grupo o grupos que poseen sentido y significado son simplificadas cuando los recuerdos se convierten en meros datos. Pese a que guarda traumas sociales y acción política que se niegan a olvidar, casi siempre se les imponen verdades históricas que terminan minimizando momentos históricos coyunturales. Estas verdades históricas impuestas fomentan pensamientos egocéntricos, en el que cierta época se considera más, o menos importante que otra. Del mismo modo que las problemáticas que existen o hayan acontecido durante cierto periodo o en otro contexto, no benefician ni perjudican al individuo por no haber vivido en dicho periodo o desarrollarse en cierto contexto.

En lo que respecta a Morin (2001), considera que los pensamientos egocéntricos abren paso al etno y sociocentrismo, cuyas características son concebirse como el centro del mundo y considerar como secundario todo lo extraño o lejano, además de guiar a la simplificación. Partiendo de esta opinión, sí se pretende que el alumno penetre en la complejidad de la historia es necesario proporcionar los medios y estrategias para que pueda lograrlo, como lo es el desarrollo de pensamiento histórico y de conciencia histórica.

En este sentido, Le Goff (1991) plantea que existen dos tipos de historia, la del historiador y la de la memoria colectiva, la historia del historiador debe ayudar a la memoria colectiva a rectificar sus errores a través de una explicación suplementaria que precise sus ideas sobre la historia, es decir, con el pensamiento histórico. Argumenta que la televisión, radio, prensa, pueden deformar o fortalecer la memoria colectiva, sin embargo, no sólo depende de las novelas históricas, sino también del historiador, de las diferentes perspectivas y nociones de la temporalidad.

Gonzales et al. (2014) declaran que la conciencia histórica tiene un concepto más amplio y complejo que memoria colectiva o memoria histórica. Toman como referencia las investigaciones de Éthier, Demers y Lefrançois, Seixas y Fronza, reconocen a la memoria colectiva como un constructo social del grupo al que se pertenece. Por otra parte, la conciencia histórica para estos autores implica un mayor grado de reflexión e interpretación en torno a la

representación del tiempo con base a fenómenos históricos. En cuanto a las reflexiones de Plá & Pagès (2014), exponen ventajas y desventajas en el contexto educativo: el problema de este concepto radica en la jerarquización de competencias narrativas de conciencia histórica, donde la genética es superior a la crítica. Una de sus virtudes es ofrecer mayor diversidad de evaluación y planeación, incluir conceptos como memoria histórica o memoria colectiva.

La mayor virtud expuesta por Plá & Pagès (2014) referente a la conciencia histórica, es que permite desarrollar investigaciones comparativas entre varias naciones sobre un mismo fenómeno. Sobre este aspecto, Aróstegui (1995) agrega que es imprescindible comparar todo fenómeno inmerso en la unidad compleja de la temporalidad, como sociedades globales, determinados factores, movimientos particulares de actividades y entre otros fenómenos históricos, pues la historia se construye problematizando, mas no justificando, la explicación permite conocer el por qué y el porqué. Desarrollar habilidades de la conciencia histórica, a tenor de Le Goff (1991) es razonar la historia y reconocer que cierto fenómeno histórico, tuvo lugar en el tiempo histórico, de ningún modo puede ser tratado como irreal o ficticio, su pertenencia al pasado lo diferencia de cualquier otro episodio que podría parecerle. De igual forma, expresa que aseverar que no hay nada nuevo bajo el sol, es propio de una mentalidad ahistórica.

Fomentar actividades que encaminen a los estudiantes a desarrollar una consciencia social e histórica es crucial, el pensamiento histórico y el pensamiento complejo son algunas opciones para encaminar a una educación que sea vanguardista y enseñe a pensar. Tal como lo expone Morin (1990, 2013), la conciencia permite organizar información ligando conocimientos y saberes, a fin de saber enfrentar las incertidumbres. Para Saramago (2018) es un elemento que encauza a la reflexión, apertura debates, intercambia ideas, examina problemáticas y circunstancias. Por otro lado, Vilar (1992) asegura que existe una tendencia de miedo a despertar una consciencia pública con demasiada lucidez, por esta razón los contenidos que problematizan la historia son sustituidos por los de identidad nacional. Como es notorio, la consciencia desarrolla en el alumnado una postura crítica y evita que aborden a la temporalidad y problemáticas de una forma subjetiva.

La formación de individuos conscientes de las necesidades de su contexto como de los que le rodean, es elemental, al igual que es importante que la educación presente alternativas

ante las problemáticas que emergen. Balladares, Avilés & Pérez (2016) consideran que reflexionar sobre la educación, es una actividad que debería de ser abordada desde el enfoque del paradigma complejo, dado que la inter y transdisciplinariedad abre espacios, integra expresiones y nuevas relaciones simbólicas. Por tal motivo, arguyen que es necesario considerar a los conocimientos y saberes que no son contemplados por el aprendizaje tradicional.

A pesar de que el pensamiento histórico no sea novedoso y hasta la década de 1990 haya generado un creciente interés, sobre sus habilidades y condiciones de desarrollo, ha sido ignorado y desplazado por el aprendizaje tradicional y dominante como el memorístico. Partiendo de la premisa en la que se pretende construir una educación vanguardista, se considera a la complejidad como una alternativa, por lo tanto, se deben buscar elementos que aproximen a ella. Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, el pensamiento histórico propone una metodología transdisciplinar. Además de que pensar históricamente implica analizar, comprender y reflexionar, al mismo tiempo desarrolla una consciencia con el propósito de que los estudiantes puedan enfrentar las incertidumbres, comprender la realidad y sean conscientes de las necesidades o problemáticas tanto del contexto en el que viven como de los que le rodean.

Al respecto, Barberousse (2008) destaca que el pensamiento complejo cuestiona la construcción de saberes y aprendizajes que ocurren en el contexto educativo a causa de los cambios generados por la globalización, el neoliberalismo y la posmodernidad. Siendo de gran ayuda para la educación, debido a que encamina a la reflexión, empatía, solidaridad, consciencia y no solamente se enfoca a consumir ideas. Es así como dentro de la alternativa compleja se considera al pensamiento histórico para la formación de individuos conscientes, a través de la reflexión y el análisis que ofrece en la educación histórica durante el desarrollando de aprendizajes, que al mismo tiempo pueden interactuar en otros contextos.

Cerrar la puerta al pensamiento complejo en cualquier contexto para Pereira (2010), es fomentar las leyes generales simples y cerradas que ya han predominado durante algunos siglos. Además de que se ha esparcido una serie de saberes que muy pocas veces tienen interacción entre sí, en consecuencia, se fomenta una visión simplificadora del mundo, de las problemáticas y de los fenómenos. Por ejemplo, la lógica de la economía y la producción están aisladas con el de la ecología, el exceso de contaminación por hidrocarburos pasa a segundo término siendo más importante la cantidad y calidad de producción. Llevando a un proceso de deshumanización

e indiferencia, es decir, a una inconsciencia pues aun existiendo fuentes de energía renovables se priorizan las que le generan más ganancias a la economía, aunque estas repercutan más en la deterioración del medio ambiente.

Sucede algo similar con la educación histórica, los discursos y relatos hegemónicos impuestos por la historia oficial simplifican a los hechos y antecedentes históricos con nombres y fechas, aunado con la prioridad de la enseñanza de la historia de la mayoría de los centros educativos en la que los alumnos deben memorizar estos datos y desarrollar una identidad nacional.

A continuación, se presentan algunos autores que hacen alusión a la necesidad de la metodología de la complejidad, aunque algunos de ellos no la aborden directamente:

Prats (2001) desde un enfoque pluridisciplinar exclusivo de las ciencias sociales, propone que entre estas se retroalimenten, aunque cada una de ellas tenga objetivos independientes. Específicamente sugiere la construcción de un campo propio de investigación, el cual se nutrirá de conocimientos producidos por otras ciencias sociales. Asimismo, cuestiona la posibilidad de construir un conocimiento que permita intervenir científicamente sobre la realidad social. Como es evidente prioriza el avance de las ciencias sociales y el desarrollo de una consciencia social, sin embargo, ignora la simplificación y fragmentación de conocimientos ya que se enfoca en un sólo en un campo de investigación. Con relación a lo anterior, una de las características de la complejidad, es la interacción que sucede entre todas las ciencias y disciplinas, sin importar que sean etiquetadas como ciencias blandas o duras. Por esta razón, la complejidad contribuye a la construcción tanto de conocimientos sociales como de otras ramas e interviene en la realidad.

Por otra parte, el enfoque inter y transdisciplinar de Plá & Latapí (2014) respecto a la educación histórica y su relación con otras ciencias y disciplinas, se apertura a la posibilidad de que un contexto se puede enriquecer por medio de la metodología y epistemología de otro, sin la necesidad de pertenecer a un mismo campo. Exponen que para que esto sea posible, es necesario un trabajo interdisciplinario en el que se contemple y enriquezcan tanto perspectivas teóricas como metodológicas, antropológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas y lingüísticas. Los autores manifiestan la importancia de establecer una comunicación entre las

normales y los profesionales inmersos en la didáctica de la historia, a fin de conocer la interacción entre los diferentes actores educativos con los conocimientos históricos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad desde este enfoque ofrece posibles alternativas para solucionar algunas crisis de la educación histórica, así como enriquecer al contexto educativo, con métodos y epistemología de otros contextos.

De la misma manera Plá & Pagès (2014) reflexionan sobre el enfoque inter y pluridisciplinar que se manifiesta en la educación histórica. Señalan que el carácter fronterizo de la enseñanza de la historia le ha permitido abordar diferentes campos disciplinarios para formular preguntas, establecer metodologías, y, concretamente, para establecer categorías permitiendo construir un conocimiento más completo en medida de lo posible. Para definir categorías se han apoyado de la psicología, historia, pedagogía, antropología y sociología, al menos en Brasil, Argentina, Colombia, Portugal, España, México, Chile, Nicaragua, Perú y Uruguay. Como muestra, Campos (2020) desde un enfoque inter y transdisciplinar, postula seis categorías del pensamiento histórico en el contexto educativo, permitiendo a todos los profesores de cualquier disciplina, abordar al pensamiento histórico a través de alguna de estas categorías o de sus elementos:

- 1) Tiempo: personal, cronológico, social y natural.
- 2) Espacio: objetivo, subjetivo y construcción social.
- 3) Narración: formas narrativas, tipos de historias fuentes y lenguajes.
- 4) Categoría política: poder, conflicto, acción e intersubjetividad.
- 5) Categoría económica: producción, distribución y consumo.
- 6) Categoría relacional: representaciones e imaginarios, identidades y formas simbólicas.

Es necesario mencionar que, estas categorías y sus elementos también interactúan entre sí. Campos (2020) expone los siguientes ejemplos: en el caso de un profesor de economía, quién a través del análisis de producción, formas espaciales, política y transformación espacial, interactuará con otros elementos. Un profesor con formación politóloga relacionará economía y espacio con la categoría relacional simbólica y tiempo. En el caso de profesores con disciplina artística, cultural y antropológica lo harán a través de la categoría racional involucrando y tejiendo con otros elementos que forman parte de. Pensar históricamente para Campos, es

comprender la complejidad e interacción que teje cada elemento inmiscuido en alguna problemática a través del tiempo. Específicamente, implica comprender los problemas desde todas sus aristas: razones políticas, relaciones económicas, culturales, temporales y la manera en la que se narran y plantean dichas problemáticas a través de los tipos de historia.

Campos (2020) también propone la siguiente relación entre el pensamiento histórico y dichas categorías: categoría temporal y espacial, por las transformaciones del espacio a través del tiempo; categoría política, por medio de las políticas y usos del espacio; categoría de economía, en distribución de la tierra; categoría relacional, a través de la construcción de identidad y de la pertenencia de un lugar; y categoría narrativa, por las representaciones narrativas de un lugar.

Estas categorías en la propuesta de Campos (2020), a su vez se relacionan con los demás actores del curriculum escolar. El pensamiento científico y tecnológico, por medio de la categoría del tiempo con políticas de uso de los recursos naturales, empleo a través de la tecnología y su impacto en el tiempo; pensamiento matemático, con la categoría de economía y la relación de datos estadísticos demográficos con la distribución y uso de la tierra; comunicación, arte y expresión, a través de las formas de expresión que reflejan la construcción social y cultural de un espacio (grafitis, murales, monumentos, etc.). Este autor, propone que el entrettejido en el que el currículo debe moverse es en el entorno de las diferentes problemáticas, asimismo, alude a que la correlación debe ser compleja, pues las soluciones no competen sólo a un carácter, sino a todas la categorías y elementos.

Sin embargo, la epistemología compleja refiere que existen algunas limitaciones en el enfoque inter y pluridisciplinar, como lo es la resistencia metodológica disciplinar; diferencias de lenguaje y en las formas de asumir la explicación, descripción y fundamentación de conocimientos. Estas diferencias se han manifestado en el estudio del pensamiento histórico, sistema complejo abordado por diferentes países con mismo o distinto idioma, así como similitudes y disimilitudes en los significados y contexto sociocultural. Por ejemplo, educar bajo el enfoque de competencias en países hispanos de Latinoamérica no se interpreta igual que en España, caso similar entre Brasil y Portugal o entre Haití, Dominica, Martinica y Francia. Pese a estas circunstancias, los esfuerzos de algunos didactas por superar esta limitación al menos en la epistemología del pensamiento histórico, ha permitido no caer en unanimidad, reconociendo

las diferencias interpretativas, sociales, culturales y económicas. Construyendo cada vez más un conocimiento más vasto y aproximándose a una transdisciplinariedad.

Respecto a la necesidad de una epistemología y metodología compleja expuesta en los puntos anteriores, Reynoso (2012) hace una reflexión sobre la similitud entre lo que ha sucedido en la fragmentación de las ciencias con la educación; en donde la mayoría de los elementos interactuaron de forma separada con la realidad conduciendo en dirección a la simplificación de conocimientos. Reynoso considera que, sucede lo mismo con los contenidos curriculares y aunque la política educativa hace referencia a educar para la vida compleja se le ha ignorado, puesto que si se llevase a la praxis los centros escolares cambiarían su organización a visiones inter y transdisciplinarias. Es decir, las asignaturas educativas compartirían objetivos y trabajarían en colaboración, con el propósito de ver más allá de los saberes de la modernidad occidental. Similar a la postura y propuesta de Campos (2020), Plá & Pagès (2014) y Plá & Latapí (2014), quienes a través de la propuesta del trabajo interdisciplinario pretenden que exista una comunicación entre los didactas a fin de evitar la fragmentación del conocimiento.

Retomando la postura de Reynoso (2012), quien considera que los encargados de traducir el pensamiento científico en pedagógico deberán hacerlo desde el paradigma del pensamiento complejo, con la finalidad de que se comprendan los elementos que constituyen a la vida. Contextualizado en la educación histórica, es necesario traducir el conocimiento histórico científico en contenidos que respondan a la complejidad de la vida cotidiana. Teniendo en consideración que el pensamiento histórico está constituido por habilidades y elementos que ofrecen herramientas y estrategias que facilitan la comprensión e interpretación compleja de la temporalidad, así como de la realidad en los distintos grados académicos; surge como una estrategia didáctica en la educación histórica. En la cual deberá fungir como el vínculo desde un enfoque complejo entre el conocimiento histórico científico y el conocimiento histórico pedagógico.

CAPÍTULO 3. CUALIDADES Y DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO HISTORICO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

Uno de los recursos en los que la gran mayoría de los profesores del nivel básico se apoyan durante la enseñanza de la historia, es el uso de los libros oficiales de la SEP. A pesar del esfuerzo que algunos didactas dedican en el diseño de estos libros, al incluir y tratar de desarrollar un contenido curricular adecuado que responda a las necesidades e intereses de los diferentes actores educativos del aula, históricamente, la gran mayoría de los responsables del diseño de estos libros, no le han asignado la importancia necesaria, tal como lo señala Gómez (2014). En representación de, estos son algunos títulos extraídos del libro de historia de quinto grado de la SEP: “las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz” y “Reformas en la organización política, la alternancia en el poder y cambios en la participación ciudadana”. Como es evidente, son títulos que sin un manejo de conceptos históricos atenúan con el interés de los alumnos por aprender historia.

Esta problemática, aunada al aprendizaje memorístico que predomina como estrategia durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, son algunos de los factores por los que la mayoría de los didactas consideran que la historia como acción educativa está en crisis, además de dificultar el desarrollo de aprendizajes. Pese a que los conceptos y datos como fechas y nombres son importantes para comprender la temporalidad, Salazar (1999) menciona que sin la asignación de un sentido y significado son obsoletos, lo cual dificulta la comprensión de la temporalidad.

En la presente investigación se ha mencionado en reiteradas ocasiones que el pensamiento histórico enriquece al contexto educativo. Por ejemplo, durante el desarrollo y diseño de contenidos curriculares como de estrategias didácticas, se beneficia a través de elementos como el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico, pues facilita la construcción de aprendizajes significativos. Es importante señalar que, los contenidos curriculares y las estrategias didácticas deben percibirse como el puente o eslabón entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes significativos. Es por esta razón que surge la necesidad de abordar al pensamiento histórico como una estrategia didáctica y no como un método sistemático, al percibirse como una estrategia didáctica existe mayor flexibilidad y complejidad debido a que

se apoya de otros elementos para facilitar la comprensión de la temporalidad. Logrando trascender de los aprendizajes esperados a los aprendizajes significativos.

3.1 De los aprendizajes esperados a los aprendizajes significativos.

A modo de síntesis, dentro del contexto educativo se entiende como un aprendizaje esperado al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los planes y programas se trazan como un objetivo específico o general. En el actual modelo educativo de México se perciben desde un enfoque cognitivo humanista como aprendizajes o productos esperados, desarrollados en tres pilares: saber, saber ser y saber hacer. El aprendizaje significativo es el sentido y significado que el alumno le asigna a un aprendizaje nuevo, interiorizando y relacionándolo con nociones y aprendizajes previos, este proceso permite reestructurar o reforzar aprendizajes y aplicar conocimientos en la vida diaria.

Dentro de las necesidades que giran en torno al proceso de la enseñanza y aprendizaje de la historia, se prioriza el desarrollo de aprendizajes significativos en el alumnado. Pagès (2012) destaca que el desarrollo y la adquisición de un aprendizaje significativo en la educación histórica, permitirá al alumno aplicar habilidades en otros contextos y situaciones, como en la vida cotidiana y en los diferentes escenarios en los que el individuo se desarrolla.

Durante el trayecto de la enseñanza de las ciencias sociales e historia, algunos didactas como psicólogos educativos, historiadores, pedagogos y entre otros, se han cuestionado las problemáticas o circunstancias, por las cuales en ocasiones no se generan aprendizajes significativos en la educación histórica. Tal como Carretero (2000), quien realizó una reflexión sobre la investigación de más de cuatro décadas por parte de estos didactas, en las que se han aportado ideas, estrategias y nociones con la finalidad de que el alumno desarrolle aprendizajes significativos en el contexto educativo. También considera que existen los elementos necesarios como propuestas y estrategias metodológicas, para modificar el currículo de historia como del resto de las materias.

Desafortunadamente, estos aportes no son considerados por los responsables de realizar los contenidos curriculares, a pesar de que contemplan puntos importantes como alcances y limitaciones. Las posturas de Reimer (1972) e Illich (2006a), ratifican lo complicado que es el cambio o modificación de las prácticas de un que un sistema educativo, puesto que su objeto no

corresponde a formar seres pensantes, sino al recurso humano del capital. Evidentemente, el sistema educativo y los responsables del diseño curricular no tienen interés por cambiar los contenidos ni implementar estrategias a fin de mejorar la metodología de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se sigue enseñando y aprendiendo historia de manera tradicional, es decir, memorizando nombres y fechas.

Desde esta perspectiva, Santisteban (2010) plantea que no se puede esperar a que la historiografía lo resuelva, ya que esta tarea no está dentro de sus objetivos. Por lo tanto, es necesario proponer y buscar alternativas que hagan frente a estas problemáticas. Al respecto, Bruner (1997) considera que no sólo es importante cuestionar cómo o qué aprenden los alumnos, sino también cómo enseñan los maestros. Argumenta al igual que Carretero (2000), que las ciencias sociales en casi todos los centros escolares siempre se han enseñado igual, por ende, los alumnos y maestros toman una postura dura ante la enseñanza de estas. En otros términos, las ciencias sociales han caído en una enseñanza de rutina, la cual no es vanguardista ni responde al interés ni a las necesidades de los alumnos, pues se centra en una enseñanza transmisiva sin datos que permitan analizar, cuestionar, reflexionar ni construir aprendizajes significativos.

Brom (1996) considera que la educación se convierte en rutina cuando se ha impartido mil veces el mismo contenido curricular, en lugar de abrir espacios de debate y reflexión. Por tal motivo los recursos y estrategias metodológicas empleadas por el profesorado de historia son fundamentales, así como los contenidos curriculares adecuados a fin de desarrollar aprendizajes significativos. Estos recursos enriquecen la clase de historia, en donde se pretende evitar la clase tradicional en la cual el aprendizaje memorístico sea el eje central de la enseñanza y aprendizaje. Así como pretender que la clase sea dinámica y del interés del alumno con finalidad de que sepa de la importancia y aplicación de la historia, además de que cambie su percepción de esta como una materia tediosa, aburrida e inservible.

Al respecto, Salazar (2006) propone que los contenidos del currículo deben buscar la meditación a través de datos, ya que, estos proporcionan información para pensar, meditar y construir aprendizajes. El currículo en espiral ayuda a esta perspectiva consiste en que los contenidos estén dentro de los límites cognitivos del alumnado y cada vez se desarrollen habilidades más complejas y abstractas. La autora menciona que para enseñar estos contenidos debe considerarse la edad cronológica para la elaboración de material ideal y adecuado del

estudiante, pues no es suficiente la elaboración de una versión adecuada, sino priorizar el desarrollo de contenidos y estrategias que faciliten al alumno aprendizajes significativos.

Continuando con el punto anterior, Salazar (2006) sostiene que la educación puede ser el medio para formar ciudadanos críticos y, la educación histórica a través del desarrollo del pensamiento histórico aporta a ello. Teniendo en consideración que el sistema educativo no provee las estrategias necesarias, recomienda que el currículo sea abierto y flexible, debido a que si no existe una situación referencial habrá poco significado a lo aprendido o en el peor de los escenarios no se genera un aprendizaje. Por el contrario, si el currículo se conecta con cosas que el niño sabe tendrá significado, proporcionando elementos necesarios para razonar y reflexionar, beneficiando al escolar, quien será un futuro ciudadano respecto a las ideas que se le quieran inculcar enjuiciando si son buenas o malas.

Arteaga & Camargo (2014) contextualizan el caso de México, perciben que las actuales autoridades quienes son responsables de elaborar los contenidos curriculares les dan mayor prioridad a contenidos cronológicos, basados en la reproducción y memorización de datos y fechas. Partiendo de esta problemática consideran que debería de buscarse una historia que sea incluyente, es decir, que recupere las historias y memorias de los pueblos originarios y de sus habitantes como de movimientos sociales alternativos, mismos que no tienen espacio en la historia oficial como en los libros de la SEP.

La necesidad de construir una historia inclusiva ha sido manifestada por distintos referentes de la historia ciencia, entre estos, Vilar (1992) y Le Goff (1991). Vilar, argumenta que escribir la historia de un país requiere de empatía y respeto para no imponer una carga ideológica. Le Goff, expresa lo siguiente:

[Es imprescindible escribir] historia de los hombres, y no sólo historia de los reyes y de los grandes. Historia de las estructuras y no sólo de los acontecimientos. Historia en movimiento, historia de las evoluciones y transformaciones, y no historia estática, historia-marco. Historia explicativa, y no meramente historia narrativa, descriptiva, o dogmática. En fin, historia [compleja]. (p. 83).

En algunos sistemas educativos se puede percibir que el diseño de las dos líneas curriculares de historia: nacional y universal, no responde al ideal de Bloch (1952), pues se enseña una historia poco humana y elitista, Campos (2020), declara que en estos contenidos curriculares asignan mayor peso e importancia a la historia de Estados Unidos y Europa. Caso similar en los contenidos de historia de México con el imperio Azteca y Maya. Pesé a que los contenidos de la SEP aborden culturas como la Olmeca, Zapoteca, Teotihuacana, Tolteca y entre otras, se ha ignorado el estudio de otras culturas, por citar algunos ejemplos, la Mazahua, Otomí, Yaqui, Tzotzil e imputado juicios a la cultura Tlaxcalteca. Además de omitir la participación de diferentes culturas en antecedentes históricos como la guerra de independencia o revolución mexicana. En este sentido, Campos propone integrar la memoria de los pueblos indígenas olvidados y excluidos por la historia oficial en el proceso enseñanza aprendizaje de la historia, a través del pensamiento histórico.

Al igual que Plá (2015) expone que los contenidos curriculares deberían ser inclusivos, pues considera que la SEP tiene un currículo hegemónico y exclusivo que promueve sólo una manera de pensar la historia, aunque busque el desarrollo y manejo de habilidades como tiempo histórico, manejo de información y conciencia democrática. Para este autor lo más adecuado en la enseñanza de la historia sería: “que se pueda pensar históricamente contemplando el derecho a la educación con un contenido apropiado según su contexto social, pues el currículo hegemónico es negar la educación a los marginados [y lo contrario a la inclusión]” (Plá, 2015, min.34).

Partiendo del enfoque de Salazar (2006), Arteaga & Camargo (2014), Vilar (1992), Le Goff (1991), Campos (2020) y Plá (2015), se puede concluir que, la historia hegemónica basada en la reproducción de datos y fechas que sólo representan a algunas culturas, atenúan con el interés de los actores educativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de historia. Pues al sentirse ajenos o que no son parte de estas culturas, su interés mengua.

En un contexto multicultural como el de México en donde existen diferentes culturas, tradiciones, costumbres y 68 lenguas maternas, es necesario reconstruir una historia inclusiva que considere a las diferentes culturas. Hernández (2017) deduce que, la historia oficial es la memoria del poder y una contrahistoria o una historia contrahegemónica son la memoria de las clases subalternas. Partiendo de esta postura, es necesario integrar relatos alternos que

enriquezcan la comprensión de ciertos hechos históricos. Aunque esta perspectiva pareciera descabellada o considerada como la saturación de datos, no lo es, pues se tendrán que realizar las adecuaciones pertinentes a las versiones alternas por medio de estrategias como narrativas y recursos audiovisuales, acordes a las condiciones del centro escolar e interés de los estudiantes.

El pensamiento histórico, además de ser considerado como una de las habilidades cognitivas a desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, también es percibido como un concepto que aporta alternativas en la educación para el desarrollo de aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva se destacan dos ejes, el primero enfatiza en que el pensamiento histórico es concebido como la habilidad esencial a desarrollar en la educación histórica. En la cual a través de la gestión de materiales didácticos y estrategias metodológicas como: la narrativa, la comprensión lectora, imágenes, recursos audiovisuales y entre otras estrategias, se pretende proporcionar elementos al alumno con el propósito de que construya aprendizajes significativos y al mismo tiempo pueda pensar históricamente.

El segundo eje, considera que, a partir de las habilidades del pensamiento histórico como: el análisis, crítica y reflexión se pueden desarrollar aprendizajes significativos. Por ejemplo, el sujeto debe estar interesado sobre cierto antecedente histórico, contrastara fuentes, las analizará, criticará, así como reflexionará sobre lo que cree, sabe y conoce, es decir, con un aprendizaje previo para desarrollar aprendizajes significativos sobre cierto antecedente. A través de las habilidades del pensamiento histórico, se pueden desarrollar aprendizajes significativos, por tal motivo, los recursos de las estrategias didácticas deben fomentar actividades que impliquen analizar, reflexionar y cuestionar. Es decir, el pensamiento histórico desde un enfoque complejo es el producto del desarrollo e interacción de aprendizajes significativos y, al mismo tiempo es productor de estos.

Ausubel, Novak & Hanesian (1983) exponen que un elemento que influye en el desarrollo de aprendizajes significativos es la disposición de los actores educativos del aula por aprender y enseñar. Por tal motivo el apoyo de materiales, de estrategias didácticas y de contenidos curriculares son importantes en el fomento e interés por el aprendizaje de la historia. Además, estos elementos facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, también permiten al alumno trascender de los aprendizajes esperados a los aprendizajes significativos y pensar históricamente.

Respecto al punto anterior es importante que, durante el desarrollo de contenidos curriculares y el diseño de estrategias metodológicas y didácticas, se consideren factores como las necesidades, límites, alcances y entre otros elementos que influyen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, estos aspectos son fundamentales a fin de que la educación histórica priorice la necesidad de desarrollar aprendizajes significativos en el alumnado. Por lo que se considera como necesario releer, repensar, contrastar y evaluar la posibilidad de poder considerar algunas de las nociones y estrategias que ya se han propuesto por algunos didactas. Las cuales tienen como ventaja la diversidad de investigaciones desarrolladas con diferentes temáticas como contenido, estrategias metodológicas, didácticas, además de considerar al pensamiento histórico como eje central en la educación histórica.

3.2 Estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas se han empleado en la educación histórica con la finalidad de desarrollar aprendizajes significativos, aunque algunos didactas también las han utilizado para facilitar el desarrollo del pensamiento histórico. La narrativa, la consulta de fuentes, los debates, los recursos digitales y audiovisuales, la comprensión lectora y redacción, son actividades que tienen algo en común, no son únicamente aplicables o propias de la materia de historia. Lo cual tiene como ventaja, ya que en algunos centros escolares se cuenta con un sólo maestro, el cual es responsable de impartir todas las materias. Por lo que implementar estrategias didácticas propias de la materia, sería percibida por el maestro como más trabajo y demandaría más tiempo. Las estrategias mencionadas están ligadas a otras materias, además de desarrollar habilidades que también son aplicables en múltiples contextos.

Desde el enfoque de Éthier et al. (2010), exponen que el pensamiento histórico casi siempre se desarrolla afuera del aula, por lo que la elaboración de contenidos curriculares adecuados y el diseño de estrategias favorecen su desarrollo en el contexto educativo. El diseño de un contenido curricular es fundamental para la construcción de aprendizajes, como también lo es el diseño de estrategias didácticas que facilitan este proceso y el desarrollo del pensamiento histórico. Tal como el elemento narrativo que tienen como ventaja su aplicabilidad en todos los grados académicos sin importar la edad cronológica, aunado que fomenta la imaginación y la interpretación, como lo considera Salazar (2006).

Plá (2005) considera que, el elemento narrativo en la enseñanza de la historia ha sido mal empleado debido a que se centra únicamente en las hazañas de héroes nacionales, afectando al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, ya que se narra con el propósito de que el alumno memorice nombres y fechas. Por otra parte, también destaca a este elemento como condición necesaria en el desarrollo del pensamiento histórico. Además, menciona que es imposible narrar sin moralizar, ya que siempre se persigue alguna finalidad.

Al respecto, Arteaga & Camargo (2014) consideran que la narrativa pretende resurgir revestida de innovación y como alternativa ante la crisis de la historia como acción educativa. Por lo que no consideran a la narrativa como optimizador del desarrollo del pensamiento histórico, sino como la estrategia que predominó durante cierto ciclo en la educación histórica. Ken Osborne (citado por Arteaga & Camargo, 2014) expone tres formas que la educación histórica ha adoptado a través del tiempo, en la cual la narrativa era una herramienta con el objetivo de consolidar la construcción de un estado o nación.

1. La transmisión de la narrativa sobre la construcción de la nación.
2. En un enfoque más cercano al de las ciencias sociales, en el cual se analizaron problemas contemporáneos.
3. Se considero en la educación histórica como el proceso por el cual los estudiantes comprenden la temporalidad y aprenden a pensar históricamente.

Como se puede observar, la narrativa en sus primeras fases fue una estrategia empleada con el objetivo de relatar hazañas y generar un sentimiento nacionalista. No obstante, Santisteban (2010) destaca al elemento narrativo para comprender la temporalidad, sin embargo, al igual que Plá (2005) y Salazar (1999; 2006) menciona que ha sido mal empleada ya que siempre se habla de caudillos y de grandes hazañas. Hasta cierto punto algo ficticio cuando la esencia de la narrativa debe ser un reflejo de la realidad, una ventaja del uso del elemento narrativo es que busca sentido a conexiones causales y se liga con la conciencia histórica, además ayuda a representar a la temporalidad.

Soria (2014) da a conocer que, pese al creciente interés manifestado desde las dos últimas décadas por el elemento narrativo en torno al desarrollo del pensamiento histórico por la mayoría de los didactas, en México la cantidad de trabajos es mínima, solamente Plá y Salazar lo han abordado. Argumenta que la narrativa como elemento complejo o científico no sólo puede

ser empleada como una estrategia didáctica, sino también es un método para construir y reconstruir la historia. Tal como lo demostró en su investigación, en la que participaron 57 alumnos de la escuela activa Paidós de la ciudad de México del nivel primario; los niños a través de narrativas pudieron observar vacíos y huecos históricos, manifestando la necesidad de reconstruir y abordar concretamente ciertos episodios históricos en los que se requiere de una mayor explicación.

Por lo tanto, el elemento narrativo debería de ser considerado como una estrategia que aporta al desarrollo del pensamiento histórico. Por otro lado, una desventaja del elemento narrativo desde la postura de Santisteban (2010) es cuando se concibe como verdad absoluta e incluso cuando son relatos alternos. Una de las consecuencias del uso de narrativas hegemónicas es que se centran en el aprendizaje memorístico de datos, en consecuencia, los alumnos perciben a las ciencias sociales e historia como materias aburridas y tediosas, además de no lograr penetrar en los contenidos curriculares y aprendizajes esperados.

Serna (2015) hace referencia a la importancia de la narrativa en la educación histórica, la cual permite comprender conceptos a partir de la interrogación de las fuentes e interpretación de los datos, ya que la representación social y la construcción de conceptos son fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico y el elemento narrativo ayuda a la construcción de estos. Similar a la postura de Bruner (1997), quien menciona que las explicaciones científicas están adosadas a la narrativa y viceversa, pues las historias tratan de los significados humanos de teorías, e incluso algunos esfuerzos teóricos en las ciencias sociales se enriquecen y aclaran mediante narraciones responsables. Al igual que los relatos para Bruner (2003) independientemente del estilo que sean, llevan la postura o creencia del autor, por lo que siempre existe una intención por la que se narra. En efecto, la narrativa forma parte esencial de la vida cotidiana del ser humano, desde la niñez hasta la vejez está inmerso con relatos científicos como cotidianos.

Otro aspecto que Salazar (1999; 2006) destaca es la interpretación como uno de los pilares para el desarrollo del pensamiento histórico, además de especificar que está en constante construcción. Al igual que la imaginación es considerada por Salazar (2006) como una habilidad que aporta mucho a lo educativo y en consecuencia al desarrollo del pensamiento histórico, permite al individuo integrar datos, esquemas, reconstruir y crear imágenes del pasado. Aunque

la narrativa fomenta habilidades como la interpretación y la imaginación, la autora percibe que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia que se lleva a cabo en el aula, no se le da un uso adecuado. También arguye sobre el uso de las estrategias metodológicas que mejoran el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia y permiten al alumno pensar históricamente como:

- La narrativa: es una estrategia que beneficia a todos los estudiantes, pero principalmente a los más jóvenes, los motiva a aprender historia, promueve la elaboración de preguntas, hipótesis que posteriormente los alumnos podrán externar su propia interpretación a partir de las fuentes. Para Salazar (2006) únicamente se puede generar un aprendizaje significativo si se respeta la manera natural en la que aprende un niño y la narrativa permite hacer uso de la imaginación.
- Interpretación de fuentes: esta estrategia es empleada para estudiantes adolescentes y jóvenes que permite contrastar las diferentes posturas de las fuentes de información, reconstruyendo el pasado a partir de problemas abordados en el presente.
- Debates: al igual que la interpretación de fuentes, es empleada para trabajar con estudiantes más grandes, les permite conocer los puntos de vista de los demás y al mismo tiempo cuestionando los mismos, desarrollando un aprendizaje colaborativo.

Las tecnologías de la información y comunicación también son un recurso para facilitar el desarrollo del pensamiento histórico. Por ejemplo, Dettmer (2013) a través de recursos audiovisuales facilita la adquisición de conceptos históricos, así como el desarrollo de la noción del tiempo entre cambio y continuidad. Del mismo modo Ramírez (2013), destaca el uso de las WebQuest, al considerar que son una herramienta que funciona en cualquier nivel educativo y área de aprendizaje. Estos recursos coadyuvan a que el alumno desarrolle habilidades de pensamiento histórico y a partir de los conocimientos previos con los que cuenta y el manejo de información, les permita construir y ampliar su perspectiva. Sin embargo, las TIC se ven limitados en algunos centros escolares ya que es indispensable para su uso contar con equipo de cómputo, internet y energía eléctrica.

Con relación al uso de recursos y contenidos digitales, es importante considerar elementos que faciliten una mayor lucidez en los alcances y limitaciones en el uso de estos, así como en la información proporcionada. Regil (2011), describe que:

Frente a la sobreabundancia de información y la velocidad con la que franquea distancias, el desafío para el aprendizaje comienza por conseguir y desarrollar información de calidad. La investigación en esta área nos orienta a entender la importancia en la creación de andamios para la metacognición; entendemos ésta desde dos perspectivas: por una parte, el procesamiento de la información, en el que se pasa del dato a la información por medio de su comprobación, comparación, análisis y evaluación, por otra, el diseño de estrategias para ser mediadores entre la información y el aprendizaje (p.96).

Por otro lado, también existen actividades y estrategias didácticas que son aplicables en todos los contextos educativos, pero es indispensable que se proporcionen los elementos necesarios, como relatos alternos y entre otros factores que involucren a un contenido curricular adecuado. Robles (2014) fomenta la comprensión de textos históricos, los cuales permiten interpretar y reflexionar sobre los contenidos, además de que el alumno construya su propio aprendizaje, sus ideas y significaciones. Algunos de los objetivos que esta estrategia permite alcanzar son: fomento de la lectura y la participación del alumnado, luchar contra el abuso del aprendizaje memorístico y desarrollar el pensamiento histórico. Mira (2016) expone que el uso de imágenes en la educación histórica permitirá a los alumnos proporcionar un sentido y significado a estas, además de una interpretación a partir de un hecho histórico.

Las estrategias didácticas y sus recursos metodológicos deben percibirse como el eslabón o el puente entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes significativos, entre la historia como ciencia y la historia como acción educativa. Al igual que deben estar en constantes adecuaciones con la finalidad de que respondan a las necesidades educativas y necesidades educativas especiales de los estudiantes y, al mismo tiempo a las necesidades de un contexto sociocultural que cambia constantemente, a fin de ser consideradas como alternativas para el desarrollo de aprendizajes significativos. Además, las estrategias didácticas se enriquecen cuando perciben al pensamiento histórico como el eje central en la enseñanza y aprendizaje de la historia, pues se enfocan en facilitar el desarrollo de habilidades como el análisis, la crítica y

la reflexión en el alumnado. Quienes serán futuros ciudadanos y aplicaran estas habilidades en los diferentes contextos en los que se desarrollan y, el pensamiento histórico aporta al desarrollo de una consciencia social interesada en las problemáticas de los diferentes contextos.

3.3 Pensamiento histórico como estrategia didáctica.

A finales de la década de 1990 hubo un creciente interés reflejado en los planes y programas, así como en la visión y misión de algunos centros escolares respecto a la formación de alumnos críticos. Del mismo modo, algunos docentes y especialistas han tratado de sincronizar en la educación histórica la enseñanza-aprendizaje de la historia con la esencia del pensamiento crítico. El pensamiento histórico, surge como respuesta a este planteamiento, como lo considera Plá (2015) a pesar de ser una herramienta empleada por historiadores, emigro del contexto del quehacer del historiador al contexto histórico-educativo, debido a las virtudes que ofrece a la educación histórica como empalmar la enseñanza-aprendizaje de la historia con el pensamiento crítico. Otro aspecto que relaciona al pensamiento histórico como un concepto que ofrece alternativas al contexto educativo, es la noción que tienen Salazar (2006), Pagès (2009) y Santisteban (2010) como un sinónimo de pensamiento crítico.

Las habilidades cognitivas e intelectuales que el pensamiento histórico permite al individuo desarrollar, son el análisis, la crítica y la reflexión. Estas habilidades no sólo se aplican en el contexto educativo sino también trascienden y enlazan a otros contextos tanto formales e informales, tal como en la vida cotidiana.

Una de las virtudes de pensar históricamente desde la visión de Santisteban (2010), es que le permite al individuo abordar a la historia con autonomía. Desde este enfoque, el pensamiento histórico se presenta como alternativa ante el adoctrinamiento en la educación histórica, fomentando un criterio propio que le permite al alumnado reflexionar y enjuiciar sobre algunos antecedentes históricos. Dewey (1989) expone que existe un adoctrinamiento de pensamiento cuando se emplean narraciones hegemónicas, se dice qué pensar, cómo razonar e incluso cómo imaginar la historia. En representación de, la denominada historia totalizadora, que desde la óptica de Vilar (1992) es el resultado de una doctrina de unanimidad que se caracteriza por abrazar o rechazar una teoría o una filosofía de la historia, justificando y juzgando acciones de personajes históricos. Además de imponer a las masas sociales, miedos y esperanzas colectivas a través de la enseñanza de la historia.

Se considera que hay un adoctrinamiento en la educación histórica cuando se utiliza a la historia como un arma de doble filo, en otras palabras, como lo expone Pagès (2012), cuando se utiliza la misma historia que estuvo al servicio de dictadores para ser aplicado en el contexto escolar y se pretende que sea utilizada por los ciudadanos con la finalidad de construir una democracia.

Uno de los aportes del pensamiento histórico a fin de evitar el adoctrinamiento en la educación histórica, es la enseñanza de una historia inclusiva y más amplia presentada a través de relatos alternos, la cual pretende evitar la unanimidad por medio de diferentes versiones sobre un sólo hecho histórico. Además, permite al individuo ampliar su visión histórica, que hará visible las necesidades de su contexto y las posibles alternativas que existen, a través del desarrollo de una consciencia social con el propósito de evitar la indiferencia.

Las contribuciones del pensamiento histórico en el contexto educativo tienen la finalidad de aportar en la formación de los alumnos, como prueba de ello, el aprendizaje crítico. Reflejado en la narrativa, el pensamiento histórico permite erradicar con la hegemonía de los relatos con verdades absolutas y univocas que refuerzan el sentimiento e identidad nacional. Propiciar su desarrollo aportará nociones en la mejora de la enseñanza de la historia y facilitará el estudio de la temporalidad de una forma no arbitraria. De esta manera el alumno comprenderá la temporalidad, podrá cuestionar porque cierto antecedente sucedió de esa manera o bien imaginar que hubiera pasado si hubiera sucedido de otra forma. Lo que de alguna manera coadyuvará a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos ante problemas sociales de su entorno.

Desde el enfoque piagetiano, Delval (1992) expone que una de las dificultades a las que los niños se enfrentan en la educación histórica es la construcción de la noción del tiempo, siendo necesario la comprensión de cierto sistema, el cual es ajeno al suyo, lo que lo complica aún más. Por otro lado, el desarrollo del pensamiento histórico no es propio ni característico de alguna edad en específico, por lo que los alumnos más jóvenes como los niños pueden desarrollar las habilidades de este y pensar históricamente, pero es necesario que se le proporcionen los medios adecuados, como adecuaciones a los contenidos curriculares y estrategias de enseñanza. Otro aspecto por considerar es que el ser humano es un ser social y cada vez que aprende algo busca comunicar dicho contenido, por tal motivo, se deben de proponer estrategias que permitan el intercambio de opiniones y perspectivas entre los diferentes

actores educativos, actividad que beneficiará en la acción educativa de contextos formales e informales.

Otro aspecto por considerar como una problemática que afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, involucra a los actores educativos del aula debido al poco interés que algunos de ellos manifiestan por la historia y su aplicación. Como lo muestran las investigaciones realizadas por Díaz Barriga (1998) y Rodríguez (1999) en las que exponen que los alumnos y maestros le dan mayor prioridad al ámbito lógico-matemático que al histórico-social.

Las reflexiones de Carretero (2000) y Bruner (1997) también afirman que los maestros y alumnos toman una postura dura ante la enseñanza de las ciencias sociales, el motivo es porque siempre se han enseñado de la misma manera a través de la memorización de nombres y fechas. Mientras no se priorice como una necesidad repensar estrategias con el objetivo de innovar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, estas posturas seguirán presentándose y como consecuencia, el interés por aprender y enseñar historia continuara siendo nulo.

Villoro (1998) menciona que después de la consumación de la guerra de independencia de México, con el temor de una nueva invasión se planteó la necesidad de fomentar una identidad nacional a través de la enseñanza de la historia. Fue así la manera en la que se optó por una enseñanza de una historia transmisiva de grandes hazañas, a través de la narrativa y como eje principal al aprendizaje memorístico. Al menos en México esta estrategia ha perdurado por casi dos siglos.

Al respecto, Prats (2001) arguye que la historia es una de las disciplinas más proclives a la manipulación desde diferentes ideologías, pues menciona que la burguesía desde el siglo XIX vio en la historia un excelente medio para transmitir una historia hegemónica, en otras palabras, la historia se ha tergiversado ya que está al servicio de los Estados, como prueba de ello el sentimiento patriótico, el cual ha sido mal empleado por regímenes totalitarios. Por otro lado, como lo expone la visión de este autor, no se puede negar que la historia es una disciplina científica que permite la transformación del presente y de la sociedad.

Salazar (2012; 2015) ratifica que las elites usaron la historia para legitimar el poder e imponer una memoria histórica a la medida de sus intereses, basada en una enseñanza de historia

y civismo de pertenencia e identidad nacional empleando mitos históricos. González Casanova (1998) expone que, el sistema y pensamiento dominante impuesto por el G7, se apropiaron de la historia para usos de su propio beneficio. Pese a que la historia tanto científica como educativa siempre han sido funcionales a diferentes sistemas, el pensamiento y sistema dominante interesados en la guerra, política y economía, arraigaron todavía más a la disciplina histórica a continuar formando ciudadanos bajo el mismo enfoque nacionalista con narrativas hegemónicas.

Salazar (2015), en las siguientes líneas parafrasea al revolucionario socialista Ernesto Guevara y, señala que la historia hegemónica distorsiona la realidad:

Una sociedad que no conoce su pasado, está condenada a vivir eternamente manipulada al poder. Conocer el pasado y las minorías silenciadas [como lo son: los pueblos originarios, las mujeres revolucionarias y entre otros desterrados] implica desestructurar la identidad impuesta y abrir nuevos sentidos de identidad. (p. 6).

Salazar alude que a quienes les tocó vivir a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se enfrentan a un reto como lo es lidiar no sólo con una historia patriota sino también con una cultura homogenizante como la globalización. Apelando a un ejemplo, la UNESCO sugirió hace un par de años a todos los sistemas educativos subordinados a este, a educar para formar ciudadanos del mundo. Salazar (2012; 2015) agrega, que una de las necesidades, retos y tareas que competen al quehacer de la historia y a su enseñanza, es comprender y explicar los procesos de la globalización y el neoliberalismo para poder responder a las problemáticas de este siglo.

Con relación a lo antes citado, se prioriza la necesidad de cambiar la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de la historia a fin de innovar la metodología de enseñanza-aprendizaje. Retomando la reflexión de Díaz Barriga (1998), en la que expone que algunos centros escolares han priorizado el interés de formar alumnos críticos, aunque paradójicamente no mencionan la manera en la que lo harán posible ni proporcionan los elementos necesarios. Partiendo de este punto, el pensamiento histórico proporciona elementos a la educación histórica, como lo concibe Lévesque (citado por Pagès, 2009), por consiguiente, permite repensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de historia. Además, pensar

históricamente es considerado como sinónimo de pensamiento crítico, el cual es priorizado como una necesidad en la formación de los alumnos en el contexto educativo y social.

La metodología del pensamiento histórico es una arista del pensamiento crítico, debido a que fomenta el análisis y la reflexión a fin de comprender los antecedentes históricos y ampliar la visión que se tiene de estos. Para ello es necesario emplear fuentes, las cuales deben adecuarse a la capacidad cognitiva y penetrar al interés del alumno. La finalidad de estas fuentes es que permitan a los alumnos incluyendo a los más jóvenes contrastar un hecho histórico con diferentes versiones. Así como contextualizar las acciones de los actores históricos y sus procederes para comprender los motivos que los orillaron a actuar de cierta manera. Es decir, la metodología del pensamiento histórico fomenta el análisis a través de las fuentes, las cuales permiten desarrollar debates entre los actores educativos del aula con argumentos sólidos que deben justificar. Al mismo tiempo, les permita conocer la historia de su contexto e interesarse sobre las necesidades de su entorno, las cuales deberán de abordar con el propósito de aportar alternativas.

Pensar históricamente permite al alumno abordar a los antecedentes históricos desde en un enfoque crítico, a causa de que implica habilidades cognitivas, como el análisis, la crítica y la reflexión, mismas que le permitirán comprender los contenidos curriculares, además de asignar sentido y significado a la historia. Al mismo tiempo, podrán superar el obstáculo de la noción del tiempo a través de herramientas como la conciencia histórica, concibiendo al pasado como un tiempo que los separa del presente y sobre todo sabrán de la importancia de aprender historia y el impacto que ha tenido en su contexto.

El desarrollo del pensamiento histórico beneficia a diferentes contextos como se expone en los siguientes puntos:

- Contexto educativo: el aporte esencial en este contexto son los aprendizajes significativos y críticos, que se desarrollan a partir de dos elementos, como las estrategias didácticas y los contenidos curriculares. Mismos que son beneficiados por considerar en su diseño y desarrollo a las habilidades del pensamiento histórico como eje central.
- Contexto social: desarrolla una consciencia en los individuos, que les permite reflexionar sobre algunas problemáticas, así como contrastar las condiciones

sociales actuales con las de antes. Esto beneficia a la comunidad, pues sus ciudadanos detectan problemáticas y priorizan algunas de ellas (ya que algunas generan a otras) con la finalidad de aportar alternativas para solucionarlas. Además, para algunos autores como Pagès (2009) y Santisteban (2010) consideran que el pensamiento histórico ayuda a la consolidación de la democracia, por otra parte, la esencia del pensamiento histórico no solamente ofrece virtudes al Estado ni a un único sistema de gobierno, sino también a otros sistemas de organización. Por ejemplo, en las comunidades autónomas que se rigen bajo el apoyo mutuo y la autogestión como las comunidades zapatistas, Cheran, Exarchia, Christiania y entre otras, también serían beneficiadas por las habilidades del pensamiento histórico en la formación de individuos críticos y conscientes.

- Contexto cultural: el pensamiento histórico proporciona elementos que permiten reflexionar y cuestionar factores cruciales en una cultura, no necesariamente problemáticas, pero sí elementos que se presentan constantemente y atañen a la comunidad. Uno de estos elementos son los valores que para Ordiales (1996) se transmiten a través de la educación, además de que implican reflexionar sobre cuáles son los que se deben de transmitir y que harán posible una sociedad más justa. Dicho de otra forma, el pensamiento histórico no sólo compara una época con otra, también permite saber los valores que regían en ese entonces y si es necesario reconsiderarlos. Desde este enfoque, el pensamiento histórico aporta a elementos que permiten repensar y priorizar valores como la tolerancia, empatía y solidaridad con el propósito de construir una educación vanguardista que responda a las necesidades de un contexto sociocultural que cambia constantemente. De igual forma, permite cuestionar y reflexionar la existencia de una posible imposición cultural y los motivos por los que se deberían dejar de lado ciertas prácticas sociales o continuar con estas.
- Individuo: desarrolla habilidades como el análisis, la crítica y la reflexión, mismas que van de la mano. El análisis le permite observar virtudes y problemas de diferentes contextos, como el propio. Las habilidades del pensamiento crítico, le proporciona elementos con el propósito de cuestionar los motivos por los que

existen ciertas problemáticas. La reflexión le permite llevar a la praxis lo que sabe, con la finalidad de mejorar el contexto en donde vive, de igual forma, compartir y tejer aprendizajes con otros individuos en otros contextos. La interacción de estas habilidades ayuda a la construcción de una reflexión y postura libres de manipulaciones y de todo peso ideológico, Vilar (1992) señala que, pensar históricamente evitará consumir opiniones impuestas por algunos medios de comunicación sobre algunas problemáticas e incitará a tejer un conocimiento razonado de fenómenos sociohistóricos. Las habilidades y atributos de este pensamiento forman seres pensantes que prolongan el estado de duda y, en la búsqueda de una respuesta adecuada encaminan a la autogestión educativa, Enkis (2018), expone que esta actividad significa apropiarse de recursos para aprender de forma autónoma incentivando la imaginación y creatividad. Además de que el pensamiento histórico le permite abordar la historia con autonomía, crear su propia versión histórica, cuestionarse problemáticas e incluso imaginar otro mundo posible con mejores oportunidades para todos, lo que implica la propuesta de alternativas. Y lo más importante, crear una conciencia social activa que se enlazará a otros contextos como: la ecología, la política, la economía y entre otros.

El docente también será beneficiado en gran medida por medio del desarrollo de las actividades y métodos que facilitaran la enseñanza de la historia, ya que le permitirá innovar y remplazar las estrategias de enseñanza tradicionales. Además de realizar más dinámica la clase, en donde se pretende que todos los alumnos sean beneficiados con la diversidad de métodos para aprender historia. En el que el eje central sea el desarrollo del pensamiento histórico mas no el aprendizaje memorístico.

El aprendizaje critico hace referencia a la interacción entre el proceso de la construcción del aprendizaje y al método del pensamiento crítico, el cual está ligado al análisis de fuentes y a los debates que permiten expresar ideas y concepciones que los actores educativos deberán de fundamentar con argumentos sólidos frente al resto de ellos. Efectuando así un aprendizaje colaborativo, además de que les permitirá contrastar relatos alternos de un sólo hecho histórico considerando la confiabilidad de las fuentes. Estos cimientos le permitirán al alumnado

desarrollar un pensamiento crítico, a fin de abordar y comparar a la historia nacionalista y la memoria colectiva con la contra-historia. Formando alumnos críticos, reflexivos y conscientes, considerando que los alumnos serán futuros ciudadanos como lo menciona Pagès (2009) podrán ejercer su democracia participando en las decisiones que beneficiaran o perjudicaran a su contexto.

Al respecto, Gardner (1999) menciona que uno de los aportes de la ciencia es poner en duda la verdad provisional y sustituyéndola por una más fundada en evidencia. Similar al método del pensamiento histórico, quien pone en duda los relatos establecidos por la llamada historia oficial, empleando narrativas alternas con el fin de ampliar la visión histórica. Es decir, no se cierra a una verdad absoluta ni impone una manera de pensar la historia, busca elementos a fin de contrastar desde diferentes versiones y ópticas un hecho histórico, de esta manera pretende erradicar con la hegemonía nacionalista y la historia univoca. Como se ha mencionado anteriormente no se pretende formar historiadores, pues Gardner destaca que la finalidad de toda materia curricular debería de ser que el alumno tenga acceso a la esencia intelectual de cada disciplina que le permitirá tener una visión más amplia del mundo. Y el pensamiento histórico ofrece una visión más amplia, además forma parte del corazón intelectual de la historia.

A pesar de que el pensamiento histórico sea considerado como una habilidad que aporta a lo educativo, a la democracia y al desarrollo de una conciencia social, los responsables de realizar los contenidos curriculares no le dan la importancia que deberían al desarrollo de este. Aunque lo consideren dentro de sus propósitos no proporcionan los elementos necesarios para que el alumno pueda pensar históricamente. Como se ha mencionado las únicas estrategias empleadas son la narrativa, en la cual priorizan datos como nombres y fechas, aunado que en algunos casos la única fuente de información consultada tanto por alumnos y maestros es el libro de historia de la SEP. Este contenido curricular y la metodología ofrecida está encaminada a obstruir el desarrollo de un aprendizaje crítico, lo que implica romper con la hegemonía y contrastar un hecho histórico desde diferentes versiones.

Otro de los motivos que también han influenciado a los responsables de elaborar los contenidos curriculares a no considerar al pensamiento histórico, es por la influencia del constructivismo piagetiano. Como lo argumentan los resultados de la investigación de Hallam (citado por Éthier et al, 2010) en la que expone que es casi impracticable e implica esfuerzo y

es desgastante tratar que los estudiantes menores de 16 años puedan pensar históricamente. Debido a que el pensamiento histórico no responde a las habilidades de las estructuras cognitivas del estudiante.

Además, la enseñanza de la historia en los centros educativos se refuerza a través de efemérides, honores a la bandera y textos con relatos hegemónicos. Aunado con la formación de los docentes de historia la cual no los dota de los recursos metodológicos necesarios, como la consulta de fuentes de información y relatos alternos para los estudiantes. Así como el vínculo que se hace entre el pensamiento histórico y utopía, más aún en la educación pública, no obstante, como menciona el cineasta argentino Birri, la utopía nos permite caminar. A pesar de ello, romper con estrategias de enseñanza y aprendizaje tradicional es complicado, tanto por la SEP, como por algunos maestros que optan por el aprendizaje memorístico.

Uno de los contextos que más es beneficiado con los aportes del pensamiento histórico, es el educativo. Percibir al pensamiento histórico como estrategia didáctica desde un enfoque complejo para la enseñanza de la historia, es reconocer su esencia compleja y que transita en el contexto complejo en el que confluye con otras ciencias, disciplinas y elementos, además de establecer conexiones, enlaces y tejer características como intereses, métodos, problemáticas y alternativas. Con la finalidad de reconsiderar y repensar algunas propuestas a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. El pensamiento histórico no pretende surgir como la respuesta a todas las problemáticas, pero si contribuye elementos para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pareciera paradójico proponer al pensamiento histórico como una estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva lineal en la que se concibe al pensamiento histórico como el producto final o esperado del curso de historia. Sin embargo, desde el contexto complejo es necesario comprender a la unidad para conocer a los elementos y viceversa, pues desde el enfoque de Morin (2013) la complejidad implica dar una respuesta adecuada y, en la actualidad existen necesidades en la educación histórica como en el resto del contexto educativo que requieren de respuestas adecuadas.

Antes de enunciar dicha propuesta, es necesario precisar lo que es una estrategia didáctica y una estrategia metodológica dentro del contexto del quehacer educativo. La estrategia metodológica desde la perspectiva de Montenegro, Cano, Toro, Arango, Alveiro,

Vahos, Pérez & Coronado (2016), se entiende como la acción sistemática para seleccionar y organizar actividades, recursos y los tiempos para alcanzar objetivos de formación definidos por la estrategia didáctica. La estrategia didáctica para Burgess y Russel (citados Montenegro et al. 2016), es la planificación del proceso formativo; involucra un diagnóstico de la realidad, definición de objetivos, selección de métodos didácticos, tareas y actividades por realizar, planeación de recursos y forma de evaluación del proceso formativo.

Del mismo modo, es necesario retomar algunas ideas anteriormente expuestas. Vilar (1992) revela que existen diferentes formas de pensar la historia, las más comunes son sentimental y enciclopédicamente. En este sentido, lo ideal es pensar la historia complejamente, en palabras de Bloch (1952), abordar, construir, reconstruir y razonar la historia de una manera “más amplia y humana” (p. 7), es decir, desde un enfoque complejo que permita organizar, aclarar y comprender la realidad desde todas las perspectivas posibles. Como ya se ha mencionado en el capítulo II, desde la perspectiva de la epistemología compleja propuesta por Morin (1990), el pensamiento histórico es un sistema complejo tejido por elementos como el análisis, la reflexión, así como de otros sistemas complejos como el pensamiento crítico.

A diferencia de los planes y programas lineales y simplistas, en los que el pensamiento histórico es concebido como un producto final del curso de historia, desde el enfoque de la complejidad, además de ser un sistema complejo es producto y al mismo tiempo reproductor de aprendizajes significativos. Cuando las habilidades del pensamiento histórico son empleadas como pilares en el desarrollo de estrategias didácticas o metodológicas, este pensamiento funge como productor de aprendizajes significativos. Pensar involucra procesos cognitivos en los que se tejen e hilan diferentes elementos, pensar históricamente implica desarrollar aprendizajes significativos, en otros términos, el pensamiento histórico es el producto del entretejido del conjunto de aprendizajes significativos cuando el alumno razona y discurre en el entendimiento de la historia, tejiendo e hilando elementos para construir y expresar argumentos.

Plá & Pagès (2014) argumentan que la educación histórica debe reestructurarse y enseñar a pensar como historiador y ya no a historiar, pues los niveles más altos de pensamiento histórico y conciencia histórica son desarrollados por los historiadores. En este aspecto, percibir al pensamiento histórico desde el contexto complejo como una estrategia didáctica, permitirá que los objetivos, métodos, actividades, recursos, formas de evaluación y entre otros elementos

inmiscuidos en el proceso enseñanza y aprendizaje de la historia; se piensen, planteen, desarrollen y formen con el objeto de enseñar a pensar históricamente desde una epistemología compleja y dejar de simular que enseñan historia. Además, obligaría a los didactas como maestros, historiadores, pedagogos, psicólogos a modificar y replantear estrategias de enseñanza y, principalmente a los responsables de realizar el contenido curricular a enriquecer el diseño del currículo.

Esta propuesta puede percibirse como un discurso más, o un discurso simplista con tinte innovador y progresista. Sin embargo, la elaboración y diseño de una estrategia didáctica conlleva una mayor complejidad que en una estrategia metodológica, es la planificación de lo que se va a hacer y los modos en los que será posible. Durante este proceso de diseño y desarrollo, se integra un diagnóstico en el que se priorizan las necesidades y problemáticas. En la educación histórica, el nulo desarrollo de aprendizajes esperados que no trascienden a aprendizajes significativos y las dificultades a las que el alumno se enfrenta para asignar sentido y significado a la historia, son las necesidades priorizadas.

La noción del pensamiento histórico como estrategia didáctica, se teje a partir de las de las ideas de Vilar (1992 & 1997), en las que se puede interpretar que los contenidos curriculares y estrategias de enseñanza encaminan a un adoctrinamiento en la forma de pensar la historia. Se pretende que a partir de esta estrategia didáctica los contenidos se reestructuren y cambien de enfoque. Por ejemplo, en lugar de priorizar el desarrollo de un dominio de conocimiento enciclopédico y memoria histórica sobre algún momento específico, se prioriza ofrecer diferentes fuentes y versiones sobre hechos históricos y, a través de estos se pueda pensar históricamente de una forma más vasta, humana, compleja y como una acción política.

Acción política o políticamente son conceptos con un significado complejo, que han sido abordados desde la época de Aristóteles hasta la fecha. Tatián (2006) describe que, estos conceptos no tienen que ver con una esfera profesional ni con el Estado o partidos políticos. Expone que la política reemplaza al destino, es la construcción colectiva de la libertad como el deseo de no ser esclavo u oprimido ni el opresor del amo, patrón, mercado, burócrata, sistema; es la virtud de lo que los humanos pueden cambiar. La acción política es todo acto que produce un efecto en el mundo orientado a la emancipación colectiva de las personas. Tatián señala que es un concepto que desaliena, incide, actúa y tiene el deseo por hacer cosas por otros y en

colectividad. La praxis en la acción política es definida por este filósofo como un razonamiento práctico que, produce acontecimientos que rompen con la repetición de formas injustas o sometimientos, globales o mínimas; acontecimientos orientados a la construcción de un escenario de mayor igualdad y libertad para todos.

Desde esta óptica filosófica propuesta por Tatián (2006), es un error considerar como víctimas a quienes se encuentran en situaciones desfavorables, ya que todos los seres políticos como los humanos estén donde estén y sean quienes sean, tienen la posibilidad de transformar sus vidas y emanciparlas, de no aceptar la situación en la que se encuentran como un destino. También agrega que, conviene al sistema que los hombres y mujeres se vean como víctimas y no como sujetos políticos, “una víctima no es peligrosa ni genera transformaciones ni abre espacios nuevos ni inventa nada, sólo emite resignación, lamentaciones improductivas y apiadándose de sí” (p. 8), para hacer política deben existir otros y, un interés por cuidar del mundo, personas y de otros seres vivos.

Pensar la historia como una acción política desarrolla una consciencia social comprometida, aproxima a la realidad que por medio de la praxis entendida como un razonamiento práctico, no sólo asignará sentido y significado a los contenidos académicos, sino también logrará desinstitucionalizar y sacar de la academia al pensamiento histórico, trasladándolo a los distintos escenarios complejos de la vida cotidiana. Cabe resaltar que, de ningún modo el desarrollo del pensamiento histórico debe percibirse como un producto final como sí se tratase de una manualidad de fin de curso escolar, sino como una habilidad que está en constante desarrollo durante el curso y los elementos que se les proporcionen a los alumnos le servirán de cimientos para pensar históricamente.

De la misma manera en la que se percibe la elaboración de contenidos curriculares adecuados y el diseño de estrategias didácticas y metodológicas, como el vínculo entre los aprendizajes esperados y el desarrollo de aprendizajes significativos, se debería de considerar al pensamiento histórico. Es decir, las habilidades de este pensamiento se deben percibir como la estrategia o puente entre la educación histórica y el pensamiento crítico. Si se pretende formar alumnos con aprendizajes generados a través de la esencia del pensamiento crítico, es necesario percibir al pensamiento histórico como una estrategia didáctica en el que cada elemento que gira

en torno de la articulación de la teoría y práctica, también lo hagan desde los cimientos de este pensamiento.

De igual forma, es necesario disipar ideas en las que se conciba al pensamiento histórico como un modo de pensar o un método exclusivo de la historia científica. Pues las habilidades de este pensamiento no están alejadas de las necesidades del contexto educativo, además, gracias a la epistemología compleja se logró la migración del pensamiento histórico a la academia. Como es notorio, la tarea de los didactas y de todo actor educativo inmerso en la enseñanza de la historia, ahora corresponde a desinstitucionalizar el pensamiento histórico y aproximarlos a toda la ciudadanía, tal como lo manifiesta Vilar (1992), a fin de una mejor reflexión e interpretación de la realidad, para construir una postura o criterio propio. Y, el pensamiento histórico como estrategia didáctica ayuda a esta tarea, asimismo, permite a los actores educativos llevar a la praxis en colectividad a los aprendizajes significativos y habilidades desarrolladas en la enseñanza de la historia en la cotidianidad de sus contextos. En este sentido, Vilar (1992) demostró que se puede pensar históricamente a partir de una noticia, siendo necesario cuestionar: qué, cómo, dónde, cuándo y en favor de quién, para comprender mejor la realidad.

Concebir al pensamiento histórico como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia desde un enfoque complejo, implica considerar diferentes planteamientos como los de: la pedagogía, historia, psicología educativa y entre otras áreas de conocimiento. Desde la perspectiva de la psicología educativa, es imprescindible considerar los planteamientos desde diferentes enfoques como el constructivismo histórico-cultural y cognitivo, así como de diferentes corrientes y teorías de aprendizaje, con el propósito de comprender los procesos cognitivos inmersos en estos y reflexionar de una forma más vasta y completa sobre el quehacer educativo y sus necesidades.

CAPÍTULO 4. PENSAR HISTÓRICAMENTE DESDE EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

En los capítulos II y III se ha mencionado que pensar históricamente implica el desarrollo de habilidades ligadas a la meditación, análisis y reflexión de la temporalidad y del entorno en el que se desarrolla el individuo, del mismo modo que de los contextos con los que guarda relaciones y conexiones complejas. El pensamiento crítico y la consciencia son algunos ejemplos de estas habilidades, mismas que los planes y programas de diferentes niveles educativos consideran, lamentablemente sólo con el afán de revestirse como innovadoras y progresistas.

Como es del conocimiento de la mayoría de los didactas interesados en la enseñanza y aprendizaje de la historia, se han desarrollado múltiples debates sobre el pensamiento histórico, durante estos espacios de dialogo algunas nociones, teorías e ideas de la psicología educativa han sido cruciales para lograr cambios radicales en estas. Por ejemplo, los temas de discusión que anteriormente giraban en torno a manifestarse a favor o en contra de considerar a este pensamiento en la educación histórica, pasaron a discutir la edad ideal de los alumnos para pensar históricamente. Actualmente lo que le atañe a gran mayoría de los didactas, es tanto el replanteamiento de contenidos curriculares como de las estrategias didácticas para fomentar el pensamiento histórico durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en todos los grados académicos, principalmente del nivel básico.

Continuando con el punto anterior, la psicología educativa no solamente ha fungido como un pilar en la innovación de la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la historia, sino también en diferentes campos de conocimiento y niveles académicos. Por tal motivo, esta rama de la psicología ha generado grandes expectativas entre los diferentes didactas, tal como lo menciona Musterberg (citado por Vygotsky, 2005) “La pedagogía debe examinar los objetivos y tareas de la educación, a lo cual la psicología pedagógica sólo dicta los medios para hacerlo” (Musterberg, 2005, p. 53). Por el contrario, Vygotsky (2005) creía que la psicología pedagógica como se le denominaba anteriormente en la psicología soviética a la psicología educativa era más que una rama de la psicología que dictaba los medios a la pedagogía o didactas para cumplir con algunas tareas. Que en efecto lo hace, sin embargo, reducirla a ello es simplificarla y denigrarla, la psicología pedagógica es mucho más compleja, permite cuestionar, innovar,

pensar y repensar alternativas para la mejora continua de la acción educativa y no únicamente a resolver algunas dificultades de ciertas tareas.

Sin duda, las diferentes teorías del aprendizaje y el constructivismo son algunos de los principales elementos por los que la mayoría de los didactas se han interesado por la psicología educativa, debido a que les permite evaluar la viabilidad de implementar estrategias metodológicas y didácticas, además de construir argumentos. La inclusión del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia es una prueba de ello, pues las investigaciones que se han desarrollado se apoyan de las nociones del constructivismo de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y entre otros, desde un enfoque biológico hasta sociocultural. Dicho de otro modo, existe una diversidad de opinión respecto al desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia, mismas que están fundamentadas por las diferentes nociones de la psicología educativa.

4.1 Constructivismo y pensamiento histórico.

El constructivismo es una corriente epistemológica en la que diferentes ciencias y disciplinas como: la pedagogía, la filosofía y la psicología se han interesado. Ortiz (2015) menciona que el origen de esta corriente data de principios del siglo XVIII, específicamente del año de 1710 atribuida al filósofo napolitano desconocido, quién influencio a Vico y Kant. Este filósofo sostenía que las personas que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, únicamente pueden conocer lo que sus estructuras cognitivas les permitan conocer. En el contexto educativo el constructivismo ha influenciado a las estrategias de enseñanza-aprendizaje a facilitar la autonomía del alumno para construir sus propios aprendizajes interactuando con el medio u objeto de conocimiento, experiencias previas entre pares y círculos de dialogo en los que el profesor funge como estimulador de aprendizajes.

Es importante señalar que, las primeras investigaciones referentes a la integración del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia fueron abordadas desde el enfoque constructivista de Piaget, tal como las investigaciones realizadas por Carretero & Pozo (1987), Limón & Carretero (1995) y Díaz Barriga (1998). El punto central de estas investigaciones se basa en conocer las habilidades cognitivas en la enseñanza de la historia, así como en la edad ideal y la capacidad innata del alumno para el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico.

La investigación de Díaz Barriga (1998) con alumnos de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM sobre habilidades cognitivas en la enseñanza de la historia, se desarrolló bajo tres ejes. El primer eje es la perspectiva que los alumnos tienen sobre la historia, la cual es concebida como una ciencia exacta, haciendo referencia a que sucedió tal y como lo describen los relatos y narraciones de la historia oficial. Otra postura que los estudiantes comparten es que asumen que el ámbito lógico matemático es más importante que la enseñanza de la historia. El segundo eje se centra en el papel del profesor, en el cual los estudiantes señalan que gracias a sus explicaciones pueden comprender la temporalidad y les facilita el proceso de la asignación del sentido y significado. El último eje destaca la importancia del constructivismo en la educación histórica, esta corriente cumple con dos funciones esenciales en el contexto educativo: modificar el contenido curricular y las estrategias de enseñanza. Además de perfeccionar el aprendizaje significativo, promover el razonamiento, el juicio crítico, la formación de sujetos libres, autónomos y con una participación social comprometida.

Cabe señalar que, Díaz Barriga (1998) a partir de las investigaciones realizadas por Carretero & Limón, Shemilt, Asbby & Lee y Deanna Kuhn, prioriza una serie de propósitos, aprendizajes y habilidades en la enseñanza de la historia desde un enfoque constructivista. A continuación, se enlistan los elementos ya mencionados, en los que se puede observar las nociones de Piaget en el desarrollo de habilidades de la educación histórica:

Propósitos planteados en la educación histórica:

- 1) La comprensión de fenómenos, así como de la sociedad y su papel dentro de ella.
- 2) Reconstrucción del conocimiento histórico y del grupo al que pertenece.
- 3) Comprensión del cambio y continuidad, adquisición de conceptos y habilidades.
- 4) Desarrollo de análisis, síntesis y evaluación de fuentes de información.
- 5) Desarrollo de habilidades y actitudes intelectuales socialmente tolerantes.

Construcción de aprendizajes entre los actores educativos:

- 1) La construcción de conceptos o categorías.

- 2) Noción de tiempo histórico.
- 3) Solución de problemas con contenidos sociales y empatía histórica.
- 4) Análisis de falacias en la explicación histórica, contraste de vida.
- 5) Valores de las sociedades pasadas y actuales.

Desarrollo de habilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, basado en el modelo de Carretero & Limón:

- 1) Tiempo histórico: es la relación que existe entre el pasado y el presente, involucra una noción de cambio, continuidad y duración de hechos. Díaz Barriga desde los planteamientos de Piaget manifestaba que a través de las líneas del tiempo el alumno ubica fechas, acontecimientos, personajes, inventos, las cuales pueden variar en complejidad. Para apoyar al desarrollo de esta habilidad se deben considerar los hechos históricos más significativos de la historia para el alumno.
- 2) Empatía histórica: permite comprender los motivos que orillaron a actuar de cierta manera a los actores históricos de cierta época, ya que para la autora además de ser una habilidad cognitiva también es afectiva. En el estudio de D. Shemilt sobre History 13-16 desde una perspectiva piagetiana (citado por Díaz Barriga, 1998) se clasificó la empatía histórica de los alumnos de la siguiente manera:
 - Estadio I: los alumnos creían que los predecesores son moral e intelectualmente inferiores a los de ahora, además de no considerar los motivos de los grandes caudillos para explicar sus acciones.
 - Estadio II: los alumnos identifican cualidades de los hombres del pasado con los de ahora.
 - Estadio III: los problemas se explican desde el lugar del agente y de las circunstancias, actividad común en alumnos de 16 años.
 - Estadio IV: los estudiantes pueden crear un mundo mental a partir de diferentes acontecimientos o fenómenos históricos con una postura propia.

Por otro lado, los estudios de D. Shemilt y Asbby y Lee (citados en Díaz Barriga 1998), mostraron que los alumnos cuando conocían del tema tenían mayor análisis y empatía, por el contrario, cuando desconocían del tema su nivel de empatía era más bajo.

- 3) **Relativismo cognitivo:** es la capacidad de contrastar información contradictoria de un mismo acontecimiento y la manera en la que el sujeto percibe la historia. En el estudio de Deanna Kuhn (citado por Díaz Barriga, 1998) expone que, los alumnos de 12 a 13 años percibían a la historia como una verdad absoluta. El segundo nivel de 17-18 años, consideran el derecho a que todas las personas tienen versiones y son aceptables. En el tercer nivel ya implicaba la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor o en contra y la construcción de argumentos. Para el desarrollo de esta habilidad, la interpretación de textos es ideal, ya que permite contrastar desde diferentes perspectivas o posturas historiográficas, además con base a la comprensión y argumentación, se justifica y se debate.
- 4) **Explicaciones históricas y causalidad:** consiste en que los alumnos comprendan dichas explicaciones, se buscan modelos explicativos, de estos se destacan dos modelos. El primero consiste en explicaciones intencionales, basadas en agentes o personajes que participan en el acontecimiento. El segundo en explicaciones estructurales basadas en factores de carácter más abstracto. A fin de que pueda desarrollarse esta habilidad se deben contemplar actividades como: elementos estructurales, la política, economía, sociedad, las condiciones particulares, acontecimientos, antecedentes y las explicaciones que contextualicen las acciones de los humanos.
- 5) **Pensamiento crítico:** Díaz Barriga destaca que en casi todos los niveles educativos y áreas de conocimiento se prioriza la necesidad de formar individuos críticos y paradójicamente, no existen estudios ni propuestas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica. Pues para la autora pensar críticamente implica una conciencia y participación social, no únicamente habilidades y conocimientos, es saber escuchar y debatir, debe estar informado, reflexionar, argumentar y tener criterio propio,

no sólo es un simple eco de los demás. Busca alternativas, no se cierra a una sola posibilidad, se muestra escéptico ante fuentes dudosas, una persona es crítica cuando además de comprender un problema ofrece alternativas.

Díaz Barriga (1998) no menciona específicamente al pensamiento histórico, pero sí a algunas de sus habilidades como tiempo histórico, empatía histórica, noción de tiempo y entre otras. Por otra parte, considera que el pensamiento crítico es importante para acceder al dominio de conocimientos y no sólo en la historia sino en el resto de las materias. Desde esta perspectiva se plantea la siguiente pregunta ¿cómo empalmar a la histórica como al resto de las materias con el pensamiento crítico? Sin duda formar pensadores críticos es una tarea complicada, sin embargo, en la educación histórica el pensamiento histórico surge como enlace entre el pensamiento crítico y la educación histórica. Además, para Salazar (2006), Pagès (2009) y Santisteban (2010) el pensamiento histórico es una arista del pensamiento crítico, por lo que si se pretende formar alumnos críticos en la educación histórica se deben fomentar habilidades del pensamiento histórico.

Díaz Barriga concluye su investigación haciendo hincapié en que durante el proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina implica abordar las habilidades de dominio. Contextualizado en el campo de las ciencias sociales y específicamente en la historia, el pensamiento histórico es la habilidad de dominio, pues como lo considera Salazar (2006) y siguiendo los cánones del constructivismo permite dar sentido y significado a lo que se aprende. Además, para Santisteban (2010) lo ideal es que sea considerado como una de las finalidades de la historia, por las habilidades que desarrolla en el individuo como el análisis y la reflexión.

Retomando a las habilidades de dominio consideradas por Díaz Barriga (1998) como uno de los elementos a abordar en todas las asignaturas, la propuesta de Limón & Carretero (1995) aporta a esta noción, consiste en emplear al razonamiento informal para la solución de problemas con contenidos históricos. Este razonamiento se aplica desde contextos como la vida cotidiana hasta profesional y académica. Limón & Carretero también exponen que se relaciona con la capacidad de elaborar y valorar argumentos, así como contrargumentos, utiliza un lenguaje cotidiano y es dependiente del contexto. Se aplica en todos los dominios de conocimiento, incluso en las ciencias duras como en las matemáticas y evidentemente en las ciencias sociales.

Las habilidades del razonamiento informal contribuyen a repensar al pensamiento histórico, puesto que, si se prioriza que los alumnos puedan pensar históricamente, el razonamiento informal ofrece un lenguaje cotidiano que permite la adquisición de términos históricos, los cuales son elementos necesarios para desarrollar habilidades de este pensamiento.

Continuando con el enfoque piagetiano, una de las investigaciones que fungió como referencia en la década de 1990 fue el trabajo realizado por Carretero & Pozo (1987), en el que exponen la importancia de considerar la edad cronológica de ciertas actividades cognitivas como lo es pensar históricamente. Dicho de otro modo, estos autores se manifestaban a favor de implementar el desarrollo del pensamiento histórico, sin embargo, era necesario considerar algunos factores como las capacidades cognitivas de los alumnos acatadas a lo que apuntaban los estadios de Piaget. Los resultados de su investigación mostraron lo siguiente:

- Los adolescentes entre 12 a 18 años han desarrollado dos habilidades intelectuales: estrategias o modos de proceder y conceptos e ideas sobre los procesos sociales. La primera habilidad intelectual es similar al método científico, tiene la capacidad de combinar elementos, aislar variables, formular y comprobar hipótesis y entender la interacción de dos sistemas. Los autores plantean a estas habilidades como destrezas necesarias cuando se pretende una enseñanza activa, en el cual el alumno no sólo es pasivo y recibe información, sino que, con base a esta, hace inferencias entre pasado-presente.
- De los 11 a 14 años, el pensamiento formal está en desarrollo y aun no logra consolidar nociones como proporción, probabilidad y correlación.
- Así como de los 15 a 17 años el pensamiento formal se consolida, aunque hay deficiencias se muestran superiores a las del nivel anterior.

Uno de los aportes más importantes de las investigaciones desarrolladas bajo el enfoque piagetiano, es la importancia de desarrollar contenidos curriculares y estrategias didácticas acordes a la edad cronológica del alumnado, teniendo como prioridad facilitar el desarrollo de aprendizajes como de habilidades. Sin embargo, este tipo de investigaciones alejaban al pensamiento histórico de la educación básica y fortalecían la postura de considerarlo como una habilidad cognitiva exclusiva de los alumnos de bachillerato.

Por otra parte, el trabajo de Éthier, Demers & Lefrançois (2010) es desarrollado con el propósito de conocer la manera en la que los niños de primaria aprenden historia. Si bien es cierto, estos autores no fueron los primeros en desarrollar estudios sustentados desde otro enfoque distinto al de Piaget, sin embargo, sus aportes cambiaron la manera en la que algunos sistemas educativos y didactas de ciertos países como Canadá, Francia e Inglaterra percibían al desarrollo del pensamiento histórico. Es preciso señalar que la investigación de estos autores toma como referencia los aportes de Hallam (citado por Éthier, et al., 2010), uno de los didactas considerados como referentes en la enseñanza de la historia, quién además sustentó su trabajo bajo el constructivismo piagetiano. Los diversos estudios e investigaciones de Hallam concluyeron lo siguiente:

- El pensamiento histórico se desarrolla a partir de los 14 a 16 años, por lo que era inútil y desgastante tratar de que los escolares más jóvenes pudieran pensar históricamente, ya que requiere de habilidades cognitivas complejas que los niños no han desarrollado.
- En el estadio preoperacional, los niños no le encontraban sentido a la información histórica que se les proporcionaba.
- En el estadio operacional los niños de 6 a 11 años eran capaces de describir acontecimientos, pero no podían indagar y cuestionar más allá de lo que la información ofrecía.
- En el estadio formal eran capaces de desarrollar inferencias e hipótesis, respecto a la causalidad y motivación de los personajes y sucesos de la historia.

Al respecto Éthier et al. (2010) mencionan que una de las razones por las cuales algunas escuelas piagetianas descartaban al pensamiento histórico en la educación básica, era porque lo consideraban más científico que humanista, además de estar lejos del nivel cognitivo de los alumnos. Sin embargo, las escuelas piagetianas ignoraban que el pensamiento histórico está relacionado con la empatía y contextualización de fenómenos.

A continuación, se presenta en la siguiente tabla algunas investigaciones desarrolladas bajo el enfoque histórico-cultural citadas por Éthier et al. (2010), las cuales tenían como objetivo específico demostrar que los estudiantes más jóvenes como los niños también pueden pensar históricamente.

Tabla 3*Desarrollo del pensamiento histórico desde el enfoque histórico-cultural*

Autor	Resultados
Seixas:	los niños pueden comprender la temporalidad porque antes de asistir a la escuela están expuestos a la historia a través de fechas festivas, monumentos y calles.
Bruner:	los niños pueden desarrollar habilidades del pensamiento histórico si se les presentan los problemas con situaciones familiares, los cuentos son un excelente recurso. Por ejemplo, cuando se les pide que comparen los acontecimientos de un relato con otro aprenden a preguntar sobre los personajes, sus intenciones e intereses.
Brophy y Allman:	el pensamiento histórico se puede desarrollar a través de ideas poderosas. Estas hacen alusión a conceptos que engloban y enlazan a otros, por ejemplo, las necesidades socioeconómicas: hacen referencia al abrigo, casa, comida, trabajo, educación, etc.
Cooper y Capita:	Observaron que los alumnos hacían suyas algunas estrategias cuando trabajaban con fuentes directas, les era más fácil si había un mediador con el cual podían consolidar sus ideas. Además, los chicos entre 8 a 11 años tienen la capacidad de elaborar un análisis a partir de preguntas.
Pontecorvo y Girarde:	los alumnos se apropian de procedimientos metodológicos y explicativos a través de círculos de dialogo en equipos que después compartían con el resto del grupo. Además de cuestionar la legitimidad de las fuentes e incluso el análisis de discurso. Por ejemplo, a qué se refieren algunos relatos cuando dicen que los hombres nativos eran unas bestias, es sinónimo de grande y fuerte o de bárbaro y sanguinario.
Audigier y colaboradores:	sus investigaciones mostraron que los niños pueden comprender conceptos sin importar lo abstractos que sean, las imágenes les permiten contextualizar. Así como emplear conceptos en la resolución de problemas, permiten que el alumno se apropie de estos, no obstante, es indispensable que el alumno indague y conozca el significado del concepto.

Elaboración propia a partir de Éthier, M., Demers, S. & 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), 61-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609007>

Del esquema anterior, se destacan los siguientes puntos respecto al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico bajo el enfoque sociocultural:

- Seixas, Cooper y Bruner demuestran que el sujeto está expuesto a narrativas antes de asistir a la escuela, por medio de la familia o comunidad de desarrollo e incluso en los medios de comunicación.
- Cooper, Brophy, Barton, Bruner, Allman y Audigier mostraron que los niños pueden pensar históricamente a través de situaciones familiares y de conceptos que engloban a otros. Además de que los niños pueden comprender los conceptos sin importar que tan complejos sean y al mismo tiempo les permitirá apoderarse de ellos.
- Bruner, Pontecorvo y Girarde argumentan que, el trabajo cooperativo y la colaboración entre los actores educativos enriquecen y facilitan el desarrollo de aprendizajes.

Éthier et al. (2010) manifiestan que es casi imposible demostrar que el desarrollo del pensamiento histórico sea progresivo como lo afirma la investigación de Hallam, ya que la manera en que cambian las ideas y conceptos de los niños no es lineal. Además de que los escolares más jóvenes como los niños pueden pensar históricamente si se les guía y se les provee de herramientas necesarias, aunque sean conceptos abstractos y complejos. Los autores también manifiestan que las investigaciones bajo el constructivismo piagetiano han simplificado la enseñanza de la historia, pues influenciaron para que los docentes descarten la opción de emplear otras estrategias, métodos y elementos como lo son los datos de las fuentes primarias, justificando que probablemente sólo algunos alumnos lograrían comprenderlas.

Otra de las razones por las que las investigaciones basadas en el enfoque piagetiano sostienen la hipótesis de que los alumnos a partir de los 16 años en adelante pueden pensar históricamente, es por la postura dominante que surgió desde el siglo XIX cuando la American Historical Association en los Estados Unidos abordó por primera vez a este pensamiento, en la que se concibe como propio de la historia científica. Retomando el argumento de Gardner (1999), en el que expone que lo ideal en todas las asignaturas es que el alumno tenga acceso al corazón intelectual y al alma profesional de cada una de estas. Así como transmitir a los estudiantes la visión del mundo que ofrecen las diferentes ciencias y disciplinas a fin de que los

alumnos puedan comprenderlo. Por lo que apropiarse al pensamiento histórico a una edad cronológica, es negar la posibilidad de una interpretación compleja a los alumnos más jóvenes.

Bruner (1997) considera que es una excusa afirmar que los niños no puedan pensar históricamente o como él lo decía enseñarles las tres grandes Psiques: el pasado, el presente y lo posible. Pues constató que los niños en el centro de investigación en aprendizaje y desarrollo de Pittsburg aprendían de manera autónoma y no sólo consumían historias. Aunque este autor no menciona al pensamiento histórico, el interés que mostro por la enseñanza del pasado, presente y lo posible en las ciencias sociales y la historia, estaba ligado a la comprensión e interpretación de la temporalidad. Bajo este concepto expone cuatro ideas cruciales extraídas de Ann Brown y Josep Campione con el propósito de desarrollar aprendizajes significativos en la enseñanza de estas:

- **Reflexión:** se pretende que todo lo que el alumno aprenda tenga sentido, la interpretación en este punto es esencial debido a que es necesario el análisis de textos para comprender e interiorizar contenidos. Es importante contextualizar esta idea, la cual se origina con el propósito de erradicar el ideal que predominó durante el siglo XVII, en el que se pretendía que los alumnos desarrollaran aprendizajes a partir de teorías que explicaban a ciertos fenómenos. Bruner señala algunas desventajas sobre emplear a estas como estrategias de enseñanza, puesto que ven todo de manera general y son la perspectiva que tiene cierto individuo hacia el mundo. Asimismo, alude a que los significados son múltiples y la construcción tanto de narrativas como de interpretaciones no bloquea ni imposibilita a otras. Ya que es imposible que una sola teoría o narrativa puedan explicar por completo una realidad, por esta razón es importante recurrir a las versiones alternas para una mejor comprensión y llenar esos espacios e inconsistencias.
- **Agencia y colaboración:** Bruner expone que la agencia no tenía espacio en la premisa en la que se percibía a la mente humana como una superficie en la que el mundo escribe su mensaje, mientras el individuo se mantiene pasivo, como es evidente este enfoque ignora a los aprendizajes que son generados a través de los sentidos y experiencias. Continuando con la idea de agencia consiste en tomar

control sobre la propia actividad mental y la colaboración en compartir recursos con otros actores educativos e individuos, estas ideas no dependen una de otra, sin embargo, se complementan. La mente agencial es activa y busca el dialogo con otras mentes, dicho de otra forma, los humanos son seres sociales que a través del lenguaje y escritura abren diálogos en los que aprenden, conocen, comparten y contrastan diferentes perspectiva y posturas. Bruner cita el proyecto de Oakland de Ann Brown, en donde los niños conjugaron la agencia y colaboración, como resultado los chicos no sólo generaban sus propias hipótesis sino también discutían con sus compañeros y maestros. La habilidad según el autor es el instrumento de la agencia y se adquiere a través de la colaboración, un claro ejemplo es la manera en la que se construyen las historias, sean reales o ficticias cuentan con las mismas estructuras. Leer y comparar narrativas permiten generar una autoconciencia, el objetivo de la agencia y colaboración en el estudio de las tres psiques, no es llegar a la unanimidad ni que todos estén a favor, el eje principal de estas es generar mayor diversidad de opinión.

- Cultura: la migración, los medios de comunicación y principalmente el rápido intercambio de información, son algunos de los factores que hacen que los diferentes contextos socioculturales cambien constantemente, motivos por los que no puede ser considerada como una manera de pensar, creer y actuar, sin embargo, la cultura proporciona herramientas para comprender al mundo. La narrativa e interpretación son una de estas, elementos que permiten a los estudiantes comprender historias que se construyen sobre su mundo. Bruner percibía a la informática como un excelente recurso en el cual los alumnos podían compartir estrategias, métodos, resultados, debates e ideas con otros alumnos alrededor del mundo y al instante. También consideraba que la escuela debería de ser un lugar en donde se aborden las problemáticas sociales, que atañen al contexto en el que se desarrollan los diferentes actores educativos. Pero no se lleva acabo debido a que la mayoría de los centros educativos perciben la visión del mundo como ajena a la escuela, lo cual para este autor es una visión errónea. En ocasiones algunas instituciones si abordan problemáticas sociales, pero se enfocan más a ver lo que ha hecho mal la cultura, cuando se debería de priorizar

las soluciones y la manera en que estas problemáticas impactan y afectan a la misma.

Como es evidente, en la reflexión, agencia y colaboración no hay lugar para versiones ni relatos que ostenten poseer la verdad absoluta de algún hecho histórico. Para Bruner (1997) la narrativa es esencial en la enseñanza de las tres psiques, menciona que el error más frecuente que se comete con ella es considerarla como la verdad absoluta, al igual que la explicación de la historia debe darse con cuidado y no imponer un punto de vista, pues la historia debe pensarse como una disciplina de entendimiento del pasado, mas no como un relato. En otros términos, el elemento narrativo fomenta la interpretación y la construcción de aprendizajes entre los niños, quienes comparten con compañeros, maestros y familia contrastando diferentes versiones narrativas. Elementos necesarios que le permitirán desarrollar habilidades del pensamiento histórico como el análisis, la reflexión y el sentido crítico.

Los aportes del constructivismo han ayudado cada vez más a consolidar la idea de incluir al pensamiento histórico entre los responsables de realizar los contenidos curriculares. Esto se debe a que ninguna aportación de los referentes de esta corriente minimiza la importancia de las habilidades del pensamiento histórico, únicamente difieren en la edad cronológica ideal para pensar históricamente. Sin embargo, como lo afirma Vygotsky (2005) saber de psicología y constructivismo no basta para ser buen docente, existen otros factores como los recursos, condiciones del ambiente escolar y entre otras circunstancias que a veces limitan el ideal de las corrientes como el constructivismo o las teorías de aprendizajes.

Continuando con la perspectiva de Vygotsky (2005), respecto a las limitaciones que asestan en el contexto educativo y que algunos didactas no contemplan. A continuación, se citan algunos ejemplos: las investigaciones apegadas al constructivismo de Piaget no contemplan que existen contextos que no tienen acceso a la educación media superior ni a todos los niveles educativos, e idealizar estrategias metodológicas y didácticas para ciertos grados o edades, es hacer aún más vulnerables a estas poblaciones de riesgo. Por otro lado, algunas de las investigaciones desde el enfoque sociocultural y cognitivo ignoran que no todos los centros escolares cuentan con un cuerpo académico especializado o capacitado para ciertas tareas. Por lo que también es necesario que puntualicen sobre la importancia de la formación epistemológica, practica, didáctica y metodológica del docente.

Estas son algunas de las razones por las que ciertos sociólogos, filósofos y pedagogos como: Bourdieu & Passeron (2003), Nizan (1973), Reimer (1972) e Illich (2006b), proponen la desescolarización de la sociedad y declaran al capital cultural mal distribuido, de igual forma, conciben en la mayoría de los casos el acceso de la educación superior como un privilegio disfrazado de mérito. Bourdieu & Passeron (2003), asocian que está problemática es generada por un problema mayor como el sistema educativo, responsable de reproducir y reforzar las desigualdades sociales, en el que la desigualdad educativa transita con frecuencia sin ser percibida por los docentes y otros didactas. En este sentido, Nizan (1973) revela que la educación, las ciencias y disciplinas sirven para todo, del mismo modo que pueden ser libertadoras también pueden formar parte del establecimiento de un sistema de opresión que sirve a los intereses de las estructuras de poder.

Illich (2006a) afirma que, en una sociedad en la que el curriculum oculto justifica una estructura de clase y las instituciones educativas enseñan a sus estudiantes a aceptar el statu quo de una élite, es imprescindible cuestionar las prácticas del sistema educativo. Reimer (1972), considera que la educación que ofrece el Estado casi nunca llega a un punto de reflexión ni de crítica y, la causa por la que los responsables del diseño del contenido curricular no cambian los planes y programas, es porque quienes controlan los sistemas educativos del mundo deciden qué enseñar. Reimer también agrega que, requiere de un gran esfuerzo para que la verdadera esencia de las ciencias llegue a las masas sociales a través de la educación sin distorsiones simplistas. Las ideas anteriormente expuestas, permiten comprender las causas por las que algunas propuestas no son consideradas en el proceso enseñanza-aprendizaje por el sistema educativo. Lo ideal como lo define el alegato de George Engel es: “así como el agua y el aire son libres para todos, así la tierra y las invenciones de los hombres de ciencias deben ser utilizadas en beneficio de todos” (Engel, 2009, min. 7).

Por otra parte, una de las contribuciones más importantes de Piaget es el valor que le asigna al juego, como lo describe Rodríguez (1999), es un elemento central con el que el niño aprende elementos del ámbito lógico matemático con los objetos que manipula y agrupa, las normas del juego le enseñan al infante que debe respetarlas para seguir jugando, similar a las reglas y normas que rigen a una sociedad. Como muestra la investigación de Rodríguez, García & Reyes (2012) con alumnos de cuarto grado de primaria con actividades lúdicas que favorecen

el desarrollo del pensamiento histórico y aprendizajes significativos. Los juegos empleados en esta investigación fueron: el memorama, serpientes y escaleras, sopa de letras, laberinto, adivina quién, lotería, turista y crucigrama. Los resultados mostraron que los alumnos tenían interés por las actividades, además de que fue visible el manejo de tiempo histórico ordenamiento cronológico, análisis de fuentes de información y la interpretación del pasado con el propósito de interpretar el presente.

La opinión de Rodríguez (1999) manifiesta que los estadios de Piaget facilitaron la construcción de aprendizajes, también señala que el desarrollo de aprendizajes no sólo implica un desarrollo ontogénico, sino también del uso de herramientas que estimulen a estas. Contextualizado en la enseñanza de la historia como del resto de las materias, si se prioriza la formación de pensadores críticos es necesario proporcionar herramientas que inciten a la reflexión y análisis.

Tal como el proyecto llamado I + D + I HAR2009-08600 expuesto por Díez (2012) aplicado en Garb-Asuán Egipto, tiene como finalidad contribuir al desarrollo local desde una perspectiva de género, apoyada de la enseñanza de la historia y ciudadanía, convirtiendo al yacimiento en un espacio de aprendizaje y enseñanza de identidad ciudadana de la cultura Nubia. La autora menciona que el rol de la mujer en esta población es la elaboración de artesanías y arte culinario que fomentan el turismo, además de que sus tradiciones prohíben únicamente a las mujeres a contraer nupcias con alguien que no sea de ese poblado.

El interés de este proyecto es fomentar la igualdad de género, mismo que es apoyado por las autoridades de Egipto con el propósito de involucrar a la comunidad con su patrimonio cultural y natural. De tal manera que sus habitantes investiguen y expliquen el patrimonio, con la intención que la cultura Nubia se interese por otras culturas involucrando sus usos y costumbres. Díez (2012) considera que no se trata de imponer ni adoctrinar sino de demostrar valores, normas y su relación con la paz. Creando instancias de desarrollo de personalidad en condiciones de igualdad, la intención es que los nativos detecten necesidades en su comunidad, propongan alternativas y las resuelvan.

Este proyecto empleó como estrategia al patrimonio cultural, análisis de fuentes, interpretación de datos y experiencias a fin de que los habitantes las utilicen como un instrumento de motivación y comprensión. A pesar de que el pensamiento histórico no estaba

contemplado como una de las finalidades del proyecto, estas estrategias permiten su desarrollo. Esta investigación es un ejemplo de una de las posturas que Vygotsky (1995) sostenía respecto a la comunicación y a la importancia de comprender el significado de las palabras, dado que a través de la lectoescritura se pueden comprender otras posturas y opiniones que proporcionan elementos de argumentación enjuiciando las posibles ventajas y desventajas. Más allá de que esta investigación pueda percibirse con finalidades de consumismo o adoctrinamiento, lo ideal es que permita reflexionar a los habitantes los motivos para considerar o no la igualdad de género en sus usos y costumbres.

A manera de reflexión, Ortiz (2000) advierte que es un error tratar de conciliar concepciones piagetianas y vigotskianas en una doctrina única, ya que sus bases epistemológicas, posiciones teorías y prácticas pedagógicas no son iguales. Además, plantea que hacer concordar estas posturas diferentes de manera acrítica conduce al eclecticismo. Desde la epistemología compleja, Morin (2001) plantea que, las teorías abiertas caen en el eclecticismo a falta de una columna vertebral más vasta, lógica y coherente; generando confusión, descontextualizando, fragmentando y simplificando conceptos, acciones que conducen a la unanimidad.

Otro aspecto por abordar, son los factores por los que diferentes didactas han recurrido a los referentes de la psicología histórico-cultural y cognitiva, como lo es el desarrollo de aprendizajes, concretamente al aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel y acogido por diferentes planes y programas de distintas áreas de conocimiento. En la enseñanza de la historia, estos didactas han manifestado interés por conocer los procesos de interiorización y desarrollo del conocimiento, así como de la asignación del sentido y significado de estos por parte del alumno. Estas etapas de percepción y comprensión del sentido y significado del conocimiento permitirán al docente comprender, estimular e intervenir en el proceso en el que el alumno interpreta, reflexiona, comprende e incluso cuestiona contenidos.

Al respecto, Ausubel, Novak & Hanesian (1983) destacan el significado y el aprendizaje significativo, el primer concepto es el producto del segundo en la adquisición de nuevos significados, para que pueda llevar a cabo este proceso, se debe relacionar lo que el alumno conoce con el contenido nuevo de una manera no arbitraria. Es decir, priorizar que el alumno memorice contenidos sin que exista una previa relación conllevará a que los olvide, estos autores

también mencionan que una de las maneras en las que se puede potenciar el desarrollo del aprendizaje significativo es por un material significativo y la disposición a fin de adquirir dicho aprendizaje significativo.

Viera (2003) menciona que, en el proceso del aprendizaje significativo y sus implicaciones, el lenguaje es indispensable por su función con los significados, ya que los transmite, precisa y esclarece. Este autor destaca que el aprendizaje significativo debe contar con una estructura y una secuencia lógica, además de comprender la estructura cognitiva del alumno, en otros términos, considerar los esquemas que posee, mismos que serán empleados como cimientos para el nuevo conocimiento. Al igual que la disposición del alumno el cual integra aspectos motivacionales y afectivos, Viera expone que desde el enfoque vigotskiano cada sujeto cuenta con una estructura cognitiva en un orden jerárquico, en las ideas y conceptos tienen lugar de generalización. De esta manera es como unos conceptos constituyen a otros.

La gran mayoría de los didactas interesados en el desarrollo de aprendizajes significativos, son los mismos que han visto en el pensamiento histórico atributos que facilitan la integración y reestructuración de aprendizajes de una forma no arbitraria. El pensamiento histórico no se guía por el modelo tradicional de la memorización de datos, todo lo contrario, pretende que los estudiantes comprendan a estos datos y asignen un sentido y significado a los hechos históricos, abriendo espacios de dialogo, análisis y reflexión, no sólo entre los actores educativos, sino también en los distintos escenarios de la vida cotidiana. Apelando a un ejemplo, las paparruchas esparcidas entre el vulgo, mismas que son casi siempre divulgadas por los medios de comunicación ofreciendo datos que imponen una postura a favor o en contra de ciertos fenómenos sociohistóricos como: las caravanas migratorias de Centroamérica o las protestas de la disidencia magisterial de la CNTE.

Conclusiones.

Los conceptos “pensamiento histórico” y “pensar históricamente”, son acuñados por el historiador francés, Pierre Vilar. A pesar de que surge del quehacer del contexto histórico-científico no es exclusivo de historiadores, tal como lo manifiesta Pla (2015), quién también menciona que las habilidades de este pensamiento enriquecen al contexto de la educación histórica. Cabe señalar que, el pensamiento histórico es una de las herramientas que los historiadores implementaron a partir de las reflexiones de los pensadores de la revolución historiográfica como Bloch (1952), quién traza como una necesidad combatir por una historia más amplia y humana. Es así como el pensamiento histórico consolida a la historia como una ciencia conjugando el método científico con el pensamiento crítico, permitiendo a los historiadores construir y reconstruir a la historia a través de un conocimiento histórico razonado. Salazar (2006) considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia ayuda a que el contenido curricular no sea obsoleto, en otros términos, asigna sentido y significado a la información.

Otro aspecto por destacar es el interés que este pensamiento despertó en la gran mayoría de los didactas inmersos en la enseñanza de la historia debido a algunas habilidades que desarrolla en los estudiantes, tales como: el análisis, sentido crítico, la reflexión, la consciencia y específicamente por la construcción de aprendizajes significativos empleando al pensamiento crítico. Algunos autores como Salazar (2006) y Arteaga & Camargo (2014) consideran que es necesario que la SEP salga de lo convencional, es decir, debe cambiar radicalmente sus contenidos del mismo modo que los docentes con sus estrategias didácticas. Una de las estrategias que se ha aplicado de forma errónea en casi todos los sistemas educativos para Salazar (1999; 2006), es la narrativa que está basada en lo que la autora denomina como fechar y nombrar. Por ende, una de las conclusiones derivadas de la presente investigación, señala la necesidad de priorizar la formación de los profesores de historia bajo la metodología y epistemología tanto del pensamiento histórico como de pensamiento complejo.

La complejidad y el pensamiento histórico guardan una estrecha relación, por ejemplo, buscan enriquecer la visión simple y disyuntiva, además de procurar percibir la realidad desde todas las perspectivas posibles para una mejor interpretación y comprensión de fenómenos. Contextualizado tanto en el ámbito histórico-científico como en la educación histórica, el

pensamiento histórico pretende responder interrogantes que ciertos relatos hegemónicos impuestos por la denominada historia oficial no han hecho, misma que ha simplificado algunos hechos históricos reduciéndolos a datos como fechas y nombres, además de considerarse como verdades absolutas.

Es preciso señalar que la complejidad se entiende como una unidad o un todo que está compuesto por diferentes elementos. La relación de un elemento con otro u otros tejen un sistema complejo, de la misma manera, la relación de un sistema con otro u otros constituyen una unidad compleja. Desde este paradigma toda partícula que conforma al cosmos teje relaciones y conexiones con otros elementos, como muestra, la historia como unidad compleja compuesta por la temporalidad, hechos y antecedentes históricos. Al igual que el pensamiento histórico como un sistema complejo compuesto por elementos como el análisis, el sentido crítico y la reflexión que, cuando interactúan entre si permiten comprender e interpretar la complejidad que guarda la temporalidad. Otra virtud del método complejo sobre el pensamiento histórico es que le permitió emigrar del contexto histórico-científico al histórico-educativo, pues a diferencia del método de la simplificación y disyunción no solamente se enfoca en buscar alternativas y herramientas en un sólo campo de estudio, sino que se apertura a otros campos, métodos, conceptos y estrategias.

Un factor esencial del pensamiento histórico es la metodología que emplea para comprender un hecho histórico y crear una versión crítica fundamentada con fuentes válidas y confiables. Otro elemento que considerar son los referentes culturales en los que se pretende abordar este pensamiento, ya que Éthier, Demers & Lefrançois (2010) consideran que estos mismos determinan su significado, así como sus usos y aplicación. Por ejemplo, el pensamiento histórico puede entenderse como un gestor de consciencia o bien como un objetivo general en el curso de historia. Pues no existe una opinión unánime en torno a la definición de pensamiento histórico, pero existen elementos de diferentes conceptos que coinciden con otros, por lo que se puede afirmar que, el pensamiento histórico se caracteriza por tener un concepto polisémico.

Otra representación de ello es la investigación de Santisteban, González & Pagès (2010) en el que el pensamiento histórico es concebido como un pilar para el desarrollo de la democracia, formado ciudadanos con una consciencia crítica y una de las habilidades de esta, es el desarrollo de la consciencia histórica, interpretación de fuentes, memoria histórica y colectiva.

Sin embargo, el pensamiento histórico no sólo ofrece virtudes a la democracia, sus habilidades también aportan a otros sistemas de organización como a las comunidades autogestivas y anarquistas, específicamente en la formación de individuos críticos y conscientes de la realidad. Otro aspecto por destacar es que estos autores se refieren a competencias del pensamiento histórico como sinónimo de habilidades a desarrollar, mas no como actividades a evaluar.

La investigación realizada por Éthier, Demers & Lefrançois (2010) referente al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico mostraron que, los resultados de la investigación de Hallam sustentadas desde el constructivismo cognitivo de Piaget están equivocados, debido a que el pensamiento histórico no se relaciona con estructuras biológicas. Como también lo consideran Plá (2005 & 2015), Soria (2014), Arteaga & Camargo (2014), Sáiz & López (2015) y Salazar (2017). Pues es casi imposible demostrar que el desarrollo del pensamiento histórico sea progresivo como lo afirma la investigación de Hallam, ya que la manera en que cambian las ideas y conceptos de los niños no es lineal.

Además, Éthier et al (2010) demostraron que los escolares más jóvenes como los niños pueden pensar históricamente si se les guía, aunque sean conceptos abstractos y complejos. Todos los niños pueden desarrollar las habilidades del pensamiento histórico mientras se les proporcionen las estrategias necesarias sin necesidad de que tengan 16 años. Esta investigación también menciona que uno de los motivos por los cuales las escuelas piagetianas afirmaban que los niños menores de 14 años no podían pensar históricamente, era porque sus estudios mostraban que no contaban con la estructura ontogenética adecuada. Además, consideraban que el pensamiento histórico era más científico que humanista y exclusivo de historiadores.

A fin de que los actores educativos puedan desarrollar aprendizajes significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la histórica, es necesario que exista la disposición de aprender y enseñar. A través del pensamiento histórico se pueden desarrollar aprendizajes significativos de dos formas. La primera es a partir de la percepción del pensamiento histórico como habilidad esencial a desarrollar en la enseñanza de la historia. Por lo que la elaboración de estrategias didácticas y contenidos curriculares, buscarán el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico y se percibirán como el enlace o vínculo entre los aprendizajes esperados y aprendizajes significativos. La segunda es a partir de las mismas habilidades del pensamiento histórico en la investigación de hechos históricos, como analizar, criticar y reflexionar, es decir,

a través de la práctica. Además, las habilidades y atributos de este pensamiento forman seres pensantes que prolongan el estado de duda y, en la búsqueda de una respuesta adecuada encaminan a una autogestión educativa.

Partiendo del punto anterior Santisteban, González & Pagès (2010) proponen que al elaborar estrategias didácticas y contenidos curriculares se deben considerar los atributos del pensamiento histórico, tales como: la conciencia histórica, representación histórica, empatía histórica e interpretación de fuentes, además de concientizar al alumnado sobre el futuro, el cual se construye desde ahora. También es necesario releer, repensar y reconsiderar algunas propuestas con el fin de facilitar tanto el desarrollo de aprendizajes significativos como de habilidades del pensamiento histórico. Pues las estrategias metodológicas y didácticas, así como los contenidos curriculares hacen posible que los aprendizajes esperados trasciendan a aprendizajes significativos.

Uno de los errores más comunes de los didactas inmersos en la educación histórica es que perciben al pensamiento histórico como el producto final a desarrollar en la clase de historia y no como una habilidad que está en constante construcción. Al respecto, Plá & Pagès (2014) exponen la importancia de que en las escuelas se enseñe historia ciencia y a pensar como historiador, pues al igual que Díaz Barriga (1998), consideran que los planes y programas no abordan con claridad la manera en la que harán posible la formación de alumnos críticos. Por lo tanto, es imprescindible abandonar la simulación educativa que pretende enseñar a pensar históricamente con contenidos de historia nacional, sentimental y hegemónica. Del mismo modo es necesario considerar las alternativas que ofrece el método y la epistemología compleja.

El pensamiento histórico a través de sus habilidades ofrece alternativas a las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos, habilidades que son priorizadas durante la formación de los alumnos en el contexto educativo, principalmente el análisis, pensamiento crítico y la reflexión. En la presente investigación el pensamiento histórico es presentado como una estrategia didáctica desde el contexto complejo, en el que es percibido como producto y reproductor de aprendizajes significativos y, se pretende que a través de este pensamiento se aprenda y se enseñe historia de la misma manera que los historiadores la construyen y reconstruyen. Así como cada elemento que gire en el entorno de la articulación de la teoría y práctica deberán desarrollarse desde los cimientos del pensamiento

histórico y complejo. Obligando a los didactas y profesores de historia a modificar tanto contenidos como estrategias de enseñanza y aprendizaje tradicional que fomentan el adoctrinamiento con verdades absolutas y univocas.

Existen diferentes formas de pensar la historia, tal como lo argumenta Vilar (1992), las más comunes son sentimental y enciclopédicamente. Lo ideal según los principios enunciados por Bloch (1952), es que se pueda pensar la historia desde la perspectiva de la complejidad, es decir, de una manera más vasta, humana y como una acción política. Pensar la historia como una acción política desarrolla una consciencia social comprometida, aproxima a la realidad por medio de la praxis entendida como un razonamiento práctico. A partir de este elemento el pensamiento histórico además de asignar sentido y significado, así como facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos, también permitirá desinstitucionalizar y sacar de la academia al pensamiento histórico trasladándolo a los diferentes escenarios de la vida cotidiana.

El papel de la psicología educativa ha sido esencial durante el inicio y desarrollo de la propuesta que manifiesta la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia, desde estar a favor de la inclusión de este pensamiento a la edad ideal para pensar históricamente hasta el replanteamiento de contenidos curriculares y estrategias didácticas. Sin embargo, Vygotsky (2005) hace hincapié a que se debe despejar la idea de que la psicología educativa es la rama de la psicología que proporciona los medios a la pedagogía para facilitarle algunas tareas, pues creer esto es simplificar y denigrar a la psicología educativa además de un error, pues el proceso educativo no puede ser tan preciso como la teoría. La psicología pedagógica como Vygotsky se refiere a la psicología educativa, es más compleja, sus tareas no sólo se limitan a socorrer a los didactas en sus tareas, sino también en innovar, cuestionar, pensar y repensar alternativas en pro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro de los motivos por los que la psicología educativa ha estado inmersa en la inclusión del pensamiento histórico en la didáctica enseñanza-aprendizaje de la historia, es porque algunos didactas inmersos en esta han mostrado interés por las distintas teorías de aprendizaje, como el constructivismo y el desarrollo de aprendizajes significativos. Como muestra de ello, las primeras investigaciones referentes al pensamiento histórico se desarrollaron desde el enfoque constructivista de Piaget: Carretero & Pozo (1987), Limón & Carretero (1995), Díaz Barriga (1998), Shemilt, Asby & Lee y Deanna Kuhn (citado por Díaz Barriga, 1998) y Hallam (citado

por Éthier, et al., 2010). Posteriormente la investigación del desarrollo del pensamiento histórico empezó a tornarse al enfoque sociocultural, basándose en las hipótesis y conclusiones del enfoque ontogenético como las investigaciones de Éthier, Demers & Lefrançois (2010), Bruner (1997), Gardner (1999), Salazar (2006), Santisteban, González & Pagès (2010), Santisteban (2010), Plá (2005; 2015) y entre otros.

Respecto al desarrollo del pensamiento histórico desde la óptica del constructivismo, se puede constatar que ninguna investigación desarrollada desde esta línea epistemológica hace explícito algún voto en contra, sino todo lo contrario, todos los trabajos reconocen que el pensamiento histórico ofrece virtudes al contexto histórico-educativo. Pese a ello, las investigaciones bajo el enfoque sociocultural son más inclusivas, ya que las del enfoque cognitivo idealizan al pensamiento histórico como una habilidad que va acorde a una edad cronológica, específicamente de los 14-16 años. Queda claro que estos didactas ignoran que no todos los contextos tienen acceso al nivel medio superior e incluso a la educación, del mismo modo que quienes se sustentan de estas investigaciones no contemplan que estos aportes son dirigidos para poblaciones en las que la gran mayoría tienen acceso a la educación, en caso de que sí lo hagan, pretenden ayudar a una población que no es vulnerable. Además, apropiarse al pensamiento histórico a una edad cronológica, es negar la posibilidad de una interpretación compleja a los alumnos más jóvenes. Por otra parte, algunas investigaciones tanto del enfoque sociocultural como cognitivo ignoran que no todos los centros escolares cuentan con un cuerpo académico especializado o capacitado para ciertas tareas, por lo que también deberían destacar la importancia de la formación epistemológica y metodológica del docente.

Referencias.

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Arteaga, B. & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (13), 110-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balladares, J., Avilés, M. & Pérez, H. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 143-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441849209006>
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare, XII* (2), 95-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114586009>
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. (Trad. P. González Casanova y M. Aub). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1949).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (Trad. M. Mayer). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1964).
- Brom, Y. (1996). Dos modos de aprender el mundo. *Perfiles Educativos*, XVII (74), 57-64.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. México: Editorial Antonio Machado.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Campos, D. [Colombia Aprende]. (10 de agosto 2020). *Pensar históricamente, qué es y qué implica*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u4Fg2Q04MzM&t=1351s>
- Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Tarbiya Revista de Investigación e innovación educativa*, (26), 72-82.
- Carretero, M. & Pozo, J. I. (1987). Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia. En Ministerio de Educación y Ciencia; Dirección General de Renovación Pedagógica (Ed.). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. (pp. 11-30). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Centro de Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1145>
- Delval, J. (1992). *Creer y Pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. México: Paidós.

- Dettmer, P. [Kurzgesagt In a Nutshell]. (19 de diciembre 2013). *The History and Future of Everything Time*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2XkV6IpV2Y0&feature=share>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, (82). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Díez Bedmar, M. (2012). Género, patrimonio y enseñanza de la historia en Garbasuán Egipto. Experiencias de investigación y cooperación. En X. Rodríguez Ledesma, A. Toriz Martínez & M. C. Acevedo Arcos (Coomps.). *Tercer encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia y primer encuentro internacional de enseñanza de la historia* (pp. 84-99). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/explora-pdf/Rodriguez%20Ledesma,%20Xavier%203.pdf>
- Engel, G. [PTS]. (1 de mayo de 2009). *Los mártires de Chicago-Historia del primero de mayo*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WgPmDBCQfwE&t=467s>
- Enkis, J. (2018). *Autoaprendizaje en la educación ácrata*. Santiago de Chile: EDA.
- Éthier, M., Demers, S. & 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), 61-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609007>
- Farfán, R. (abril 1994) La contribución de Pablo González Casanova a la formación de una teoría crítica de la sociedad en México (1966-1970). *Revista Sociológica (México)* IX (24), 1-31.
- Feinmann, J. C. [Filosofía aquí y ahora]. (21 de marzo de 2016). *Sacar la filosofía a la calle*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=V_2uqWVodMs&t=453s
- Gardner, H. (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, México: Paidós.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/498>

- Gómez, C. J., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338131531002>
- González Casanova, P. (1998). *Reestructuración de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo paradigma*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Casanova, P. (2017). Las nuevas ciencias y la política de las alternativas. En González Casanova, P. *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades: de la academia a la política*. (pp. 251-316). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171110032305/Nuevas_Ciencias.pdf
- Hernández, G. (2017). *La tradición marxista y la encrucijada posmoderna: Notas para una historia social y cultural en el siglo XXI. / Entrevistador: López Arnal Salvador*. Otras voces en educación. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/257816>
- Illich, I. (2006a). Alternativas. En Illich, I. *Obras reunidas I* (pp. 47-188). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2006b). La sociedad desescolarizada. En Illich, I. *Obras reunidas I* (pp. 189-321). México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia: modernidad, presente, progreso*. (Trad. M. Vasallo). Valencia: Titivillus. (Trabajo original publicado en 1988).
- Limón, M. & Carretero, M. (1995). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M. Carretero (Coord). *Construir y Enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia* (pp.105-142). España: Visor.
- Mira, A. (2016). *La imagen y su cuestionamiento como recurso para desarrollar el pensamiento histórico temporal en alumnos de cuarto año de primaria* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperada de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Mira%20Ramirez,%20Antonio.pdf>
- Montenegro, W.; Cano, A. M.; Toro I.; Arango, J.; Alveiro, C.; Vahos, J.; Pérez, P.; & Coronado, B. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. *Educación y Educadores*, 19(2),205-220. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83446681002>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. [Sergio Torres]. (28 septiembre 2013). *Morin complejidad*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D2qQQC36WRk>

- Nizan, P. (1973). *Los Perros Guardianes*. (Trad. M. Pizán). Madrid: Fundamentos. (Trabajo original publicado en 1932).
- Ordiales, G. (1996). Del bien, la utopía y la educación. *Perfiles educativos*, XVIII (74), 47-56.
- Ortiz, E. (2000). El peligro del eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas contemporáneas. El caso de las concepciones de Vigotsky y Piaget. En *Pedagogía Universitaria*, 5 (3), 14-24.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pagès, J. (octubre 2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Historia*, (7), 69-91.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma & V. Gómez Gerardo (Coords.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-68). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pereira, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación, *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), 67-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419007.pdf>
- Pérez Caballero, M. (2012). Memoria colectiva y pensamiento histórico. Dos ámbitos de investigación. En X. Rodríguez Ledesma, A. Toriz Martínez & M. C. Acevedo Arcos (Coomps.). *Tercer encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia y primer encuentro internacional de enseñanza de la historia* (pp.226-239). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Rodriguez%20Ledesma,%20Xavier%203.pdf>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente (la escritura de la historia en el bachillerato)*. México: Plaza y Valdez.
- Plá, S. (16 de Marzo de 2015). *La formación del pensamiento histórico*. [Archivo de video]. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://serveis.uab.cat/canalce/content/la-formación-del-pensamiento-histórico-sebastián-plá>
- Plá, S. & Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En S. Plá & J. Pagès (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 193-216). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. & Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá & J. Pagès (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-38). México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Merida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de:
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Pulido, M. (2009). Pensamiento complejo: Una perspectiva para enseñar a pensar la historia en el contexto del aula. *Ciencia y Sociedad*, XXXIV (2), 234-263. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87014553004>
- Ramírez, S. (2013). *Diseño de una estrategia multimedia; WebQuest para el desarrollo de habilidades inherentes a la construcción del pensamiento histórico en tercero de secundaria* (tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperada de
<http://200.23.113.51/pdf/30157.pdf>
- Regil Vargas, L. (2011). Aprendizajes y TIC en educación superior. *Recuento. Análisis de Problemas Universitarios*, Universidad Autónoma Metropolitana. (62), 92-96.
- Reimer, E. (1972). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. (Trad. E. Mayans). Barcelona: Barral. (Trabajo original publicado en 1971).
- Reynoso Jaime, J. (2012). Complejidad y retos en la educación histórica por competencias. En X. Rodríguez Ledesma, A. Toriz Martínez & M. C. Acevedo Arcos (Coomps.). *Tercer encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia y primer encuentro internacional de enseñanza de la historia* (pp. 624-634). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Rodriguez%20Ledesma,%20Xavier%203.pdf>
- Robles, M. A. (2014). *La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el colegio de ciencias y humanidades* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de
<http://132.248.9.195/ptd2014/marzo/0710341/Index.html>
- Rodríguez Marín, G., García Peña, H. & Reyes Fajardo, K. (2012). Jugando aprendemos historia. En X. Rodríguez Ledesma, A. Toriz Martínez & M. C. Acevedo Arcos (Coomps.). *Tercer encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia y primer encuentro internacional de enseñanza de la historia* (pp. 524-531). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Rodriguez%20Ledesma,%20Xavier%203.pdf>
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 477-489. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

- Rosa, A. (1997). Historia y Psicología ¿una nueva alianza? *Escritos de Psicología, (I)*, 39-46.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2876529>
- Sáiz, J. & López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales, (52)*, 87-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634006>
- Salazar, J. (1999). *Problemas de la enseñanza y aprendizaje de la historia ¿Y los maestros que enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, J. (2012). Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma & V. Gómez Gerardo (Coords.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. (pp. 91-114). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, J. (2015). La función social y educativa de la historia de la sociedad globalizada. En XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿Qué sabemos... qué nos falta?* (1-10). Chihuahua: Consejo mexicano de investigación educativa. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/seccion2.htm>
- Salazar, J. (2017). La problematización del presente, una metodología para enseñar historia. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Aportes y desafíos de la investigación para la transformación y la justicia social* (pp.1-9). San Luis Potosí: Consejo mexicano de investigación educativa. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.
- Santisteban, A. & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, (18-19), 249-267.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M Ávila., P. Rivero & P. L. Domínguez (Coord.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el católico.
- Saramago, J. [Selena Schlueter]. (30 de enero 2018). *La alternativa al neoliberalismo se llama conciencia, por José Saramago*. [Archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=MzNRa2e7Miw&t=805s>

- Serna, A. (2015). Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010). *Revista de Estudios Sociales*, (52), 147-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634010>
- Soria López, G. M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=92935>
- Tatián, D. (2006). ¿Qué significa actuar políticamente? *Nombres. Revista de Filosofía*, XVI (20), 103-110. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2355>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Vilar, P. (1992). *Pensar la Historia*. (Trad. N. de los Ríos). México: Instituto Mora. (Trabajo original publicado en 1987).
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Barcelona: Crítica.
- Villoro, L. (1998). *Estado Plural, Pluralidad de Culturas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y palabra. En Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. (pp. 197-237). Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2005). La pedagogía y la psicología. En Vygotsky, L. *Psicología pedagógica: un breve discurso*. (pp. 51-64). Buenos Aires: Aique.