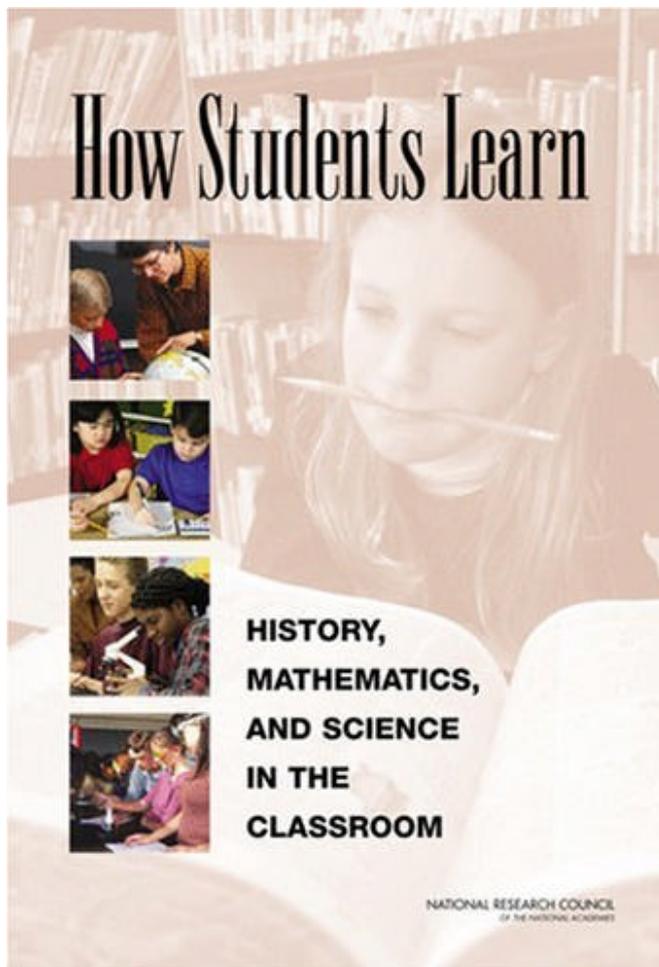


# CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES HISTORIA EN EL AULA DE CLASE



La National Academies Press, editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, publicó recientemente el libro "How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom" (Cómo Aprenden los Estudiantes: Historia, Matemáticas y Ciencias en el aula de clase), valioso trabajo del Comité de "Cómo Aprende la Gente" (Committee on How People Learn), cuyas investigaciones revisten gran importancia para los educadores.

Este libro se basa en los descubrimientos claramente especificados en [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) [1] y expone esos hallazgos de tal forma que los maestros puedan llevarlos a la práctica inmediatamente para revitalizar su trabajo diario en el aula y lograr mayor efectividad en su labor docente.

EDUTEKA se enorgullece de poner al alcance de los educadores hispano parlantes la traducción al español del cuarto capítulo de "Cómo Aprenden los Estudiantes", dedicado a un nuevo enfoque para la enseñanza de la Historia. En este capítulo, **Robert B. Bain**, profesor asistente en la Escuela de Educación de la Universidad de Michigan (Estados Unidos), basándose en los hallazgos descritos en "Cómo Aprende la Gente", presenta una metodología para que los estudiantes por una parte, exterioricen sus preconcepciones acerca de hechos históricos y por la otra, los comprendan, los diferencien de los relatos que los describen, y aprendan a formular preguntas, a investigar y a manejar fuentes históricas. Todo lo anterior, con miras a que trabajen los hechos históricos de la forma en que lo hacen los historiadores.

La versión completa en inglés de "Cómo Aprenden los Estudiantes" se puede descargar en formato PDF del sitio: <http://www.nap.edu/catalog/10126.html> (gratuitamente si usted vive en un país en desarrollo).

Esta traducción fue realizada por Tito Nelson Oviedo A., Ph.D. en Lingüística Teórica de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), Profesor Emérito de la Universidad del Valle y profesor de inglés y español en la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

El libro físico se puede adquirir directamente de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos en <http://www.nap.edu>.

# 4

## **“¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente* [1], en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria**

**Robert B. Bain**

*Profesor asistente en la Escuela de Educación  
de la Universidad de Michigan (Estados Unidos)*

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

*Se escogió la Historia como tema del primer volumen de esta biblioteca educativa porque, después de una buena cantidad de observación en las aulas de clase de muchas de las ciudades más grandes del oriente de nuestro país, el editor... está convencido de que ninguna de las materias que se enseñan tan ampliamente, se enseña, en general de manera tan mediocre, casi con la certeza de degenerar desagrado por el estudio de la Historia — tal vez para siempre [2].*

La educación en Historia, observaba Hall, generalmente estaba a cargo de profesores que no tenían preparación, usaban métodos ineficaces y la convertían en la más árida de todas las materias escolares. “El alto valor educativo de la Historia es demasiado grande”, explicaba Hall, “para dejárselo a maestros que meramente escuchan recitaciones de memoria, mientras siguen con el dedo el escrito en el texto escolar, y solamente hacen las preguntas convenientemente impresas para ellos en el margen o en la parte posterior del libro” [2]. En un llamado a la acción pedagógica, Hall y otros reformadores de finales del siglo XIX exhortaban a los maestros a dejar atrás la clase magistral, la recitación memorística y los textos escolares, y “saturar” la enseñanza de la Historia con una pedagogía más activa.

La mayoría de los críticos posteriores de la educación han compartido las preocupaciones de Hall acerca de la calidad de la instrucción en Historia, y han acogido la recomendación de que los maestros reformen su enseñanza para hacerla más efectiva y más cautivadora. Sin embargo, los críticos han discrepado vigorosamente acerca de los objetivos y características de una pedagogía mejorada. El lenguaje de la reforma refleja estos desacuerdos, al

exhortar, con frecuencia, a los maestros de Historia a escoger entre: pedagogías centradas en el estudiante o pedagogías centradas en el maestro; énfasis en los hechos o en los conceptos; aprendizaje participativo o clase magistral; textos escolares o fuentes de información primarias; profundidad o extensión; indagación o instrucción directa.

Los maestros de Historia saben que las opciones no son ni tan dicotómicas ni tan sencillas. Plantear la situación de instrucción como un conjunto de disyuntivas tales como abandonar los textos guías por las fuentes primarias o reemplazar las exposiciones del profesor con las pesquisas del estudiante, pasa por alto los retos perennes que los estudiantes de Historia y, por consiguiente, sus maestros enfrentan cuando tratan de aprender Historia y desarrollar su comprensión de ella. La Historia es un vasto y constantemente creciente depósito de información acerca de personas y acontecimientos del pasado. Para los estudiantes, el aprendizaje de la Historia conduce a encuentros con miles de nombres, fechas, personas, lugares, acontecimientos y relatos distantes con los que no están familiarizados. Trabajar con tales contenidos es una empresa compleja que no puede reducirse fácilmente a opciones entre aprender datos y dominar los procesos de pensamiento de la Historia.

En realidad, es necesario prestarle atención a una opción para fomentar la otra. Según se sugiere en **Cómo Aprende la Gente** <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3> [1], almacenar información en la memoria de manera que pueda recuperarse eficazmente, depende de la organización concienzuda del contenido, en tanto que conceptos fundamentales de la Historia “tales como estabilidad y cambio” requieren familiarizarse con la secuencia de acontecimientos que les dan sentido. Más aun, aprender Historia implica enseñar a los estudiantes a pensar de manera bastante diferente de como “naturalmente” se inclinarían a hacerlo. Como sugiere Wineburg [3], el pensamiento Histórico, con frecuencia puede ser un acto “no natural”, que requiere que nosotros pensemos por fuera de los supuestos y visiones del mundo que nos son familiares y cómodos. Este trabajo, requiere entonces, tanto conocimiento como habilidades del profesor, para ayudar a los estudiantes a aprender contenido histórico a la vez que incrementan sus capacidades para usar evidencia, evaluar interpretaciones y analizar el cambio a lo largo del tiempo.

Este capítulo aborda los retos que los maestros de Historia en educación secundaria enfrentan cada día cuando –al encontrar grupos grandes, objetivos predeterminados para el curso y el uso exigido de textos guía, ellos procuran que los estudiantes se embarquen en el trabajo intelectual de aprender y “hacer” Historia. Dadas las exigencias que se les hacen a los maestros de Historia, y los retos intelectuales que enfrentan los estudiantes mientras aprenden Historia, ¿cómo podrían esos profesores usar las ideas planteadas en **Cómo Aprende la Gente** <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3> [1], para construir ambientes de instrucción específicos para la Historia que apoyen a los estudiantes mientras trabajan en profundizar su entendimiento de esta? Como maestro veterano de Historia en educación media, con más de 25 años de experiencia, comienzo por mostrar cómo planteo los temas tradicionales y los objetivos curriculares de Historia, como problemas para que mis estudiantes los estudien. Los reformadores han sostenido, desde hace mucho tiempo, que la investigación en Historia debería ser parte de la enseñanza de esta. Pero, con frecuencia, los maestros la ven bien sea como algo marginal a la instrucción o como un sustituto de la enseñanza tradicional.

Este capítulo asume una posición diferente: a partir de las disposiciones curriculares y pedagogía tradicionales, sitúa la investigación en el corazón de la instrucción. Usando un estudio de caso generado en torno a estudios que realizaron mis estudiantes acerca de Colón, la exploración y el concepto de “tierra plana”, me concentro en maneras en que los maestros pueden convertir los objetivos curriculares con los que estamos familiarizados, en problemas historiográficos que comprometan a los estudiantes en el pensamiento de la Historia. Formular esos problemas históricos es un primer paso crítico en la enseñanza de esta.

Pero no basta simplemente con agregar al currículo la formulación de los problemas y la pedagogía de la Historia existentes. Este capítulo va más allá de la formulación de problemas: sugiere maneras en que los maestros podrían diseñar “herramientas” específicas para Historia, que ayuden a los estudiantes a hacer Historia a través del currículo. Estas modestas herramientas cognitivas (**Herramientas de la Mente [mindtools]** [http://www.eduteka.org/tema\\_mes.php3?TemaID=0012](http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0012)), como las llama David Jonassen [4], aportan maneras útiles para ayudar a los estudiantes a lidiar con contenidos históricos sofisticados, al tiempo que realizan pensamiento histórico complejo y adquieren conocimiento esencial. Otra vez, echando mano de mis experiencias con mis estudiantes, este capítulo hace una propuesta para transformar las clases magistrales y los textos escolares: de meros recuentos de acontecimientos, a soportes que les ayuden a los estudiantes a tratar con problemas históricos mientras aprenden contenido histórico y construyen sentido de la Historia.

## ¿DÓNDE COMENZAR? CÓMO SE TRANSFORMAN TEMAS Y OBJETIVOS EN PROBLEMAS HISTÓRICOS

La Historia comienza —y con frecuencia termina— con preguntas, problemas, acertijos, curiosidades y misterios. Los historiadores demarcan y construyen su investigación histórica en torno a problemas que surgen de una compleja mezcla de intereses personales y profesionales, interrogantes que no se han examinado o que se han examinado muy poco, vacíos en la literatura y el conocimiento establecidos, y enigmas y problemas recurrentes. Como detectives que trabajan intensamente en la solución del misterio que tienen a la mano, los historiadores enfrentan preguntas y enigmas que orientan su disciplina investigativa, a la que le dan sentido y proporcionan coherencia [5].

Buscar las respuestas para preguntas desconcertantes va más allá que hacer de la Historia una actividad cautivadora para los historiadores; trabajar con problemas también les ayuda a seleccionar, organizar y estructurar sus hechos históricos. No sorprende, por consiguiente, que la mayoría de los intentos de reformar la educación en Historia exhorten a los maestros a comenzar con “grandes” interrogantes. Si los historiadores se motivan para aprender contenidos mediante preguntas, así, también, podrían los estudiantes encontrar la Historia motivadora, importante y significativa, si entendieran los enigmas fundamentales involucrados. Los estudiantes, como los historiadores, pueden usar problemas históricos para organizar datos y orientar sus pesquisas y estudios. Por consiguiente, crear y usar buenas preguntas es tan crucial para el maestro como lo es para el investigador.

Sin embargo, por mucho que los maestros de Historia en educación secundaria quisieran enmarcar su instrucción en torno a los problemas históricos que surgen de intereses apremiantes, de vacíos, enigmas o misterios, ellos deben enfrentar un conjunto de restricciones diferente de aquellos que enfrenta el historiador. A los maestros de Historia se les encomienda enseñarles a sus estudiantes una Historia que otros ya han escrito. Así, típicamente, ellos comienzan con los resultados del curso en la mano, determinados por las autoridades curriculares (i.e., del distrito o del estado) o por las exigencias de la evaluación externa (i.e., exámenes de estado, pruebas de Nivelación Superior o de Bachillerato Internacional). En términos del discurso normativo contenido en documentos curriculares y en estándares, la Historia se proyecta en objetivos conductuales aislados y logros mensurables de los estudiantes, ávidamente utilizados por las actividades burocráticas del aparato escolar, tales como pruebas académicas y textos escolares. Aunque los autores de esos productos, con frecuencia empezaran con preguntas llamativas, ideas centrales y problemas persistentes, los temas problemáticos mayores gradualmente se desdibujan a medida que los currículos se escriben, se reforman, se envejecen, se someten a votación y se adoptan. La Historia, entonces, llega a la puerta del aula como listados de cosas que los estudiantes deben aprender y, por ende, los maestros deben enseñar — pero excluyen los problemas y preguntas que le dan coherencia, sentido y hasta fascinación al contenido.

Desde luego que comenzar con resultados mensurables ayuda a los maestros a establecer objetivos para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, los objetivos curriculares rara vez conectan los resultados con sus raíces intelectuales, es decir, con los problemas e interrogantes que inicialmente, dieron lugar a tal entendimiento. Independientemente de su valor para adelantar evaluaciones, las listas de objetivos curriculares no proporcionan (ni se supone que deban hacerlo) las conexiones, patrones o relaciones disciplinares que hacen posible que profesores y estudiantes construyan cuadros coherentes de la Historia que estudian. Las listas de resultados de la instrucción rara vez plantean la Historia como un misterio inconcluso que invita a los estudiantes a sumarse a la investigación u orientan a los maestros hacia preguntas historiográficas que podrían dar inicio a la instrucción, y sostenerla. Las listas curriculares tampoco ayudan a los maestros a anticipar los entendimientos con que llegan los estudiantes, ni a desarrollar una secuencia de lecciones educativamente sana, o construir conexiones entre los objetivos de contenidos. Sin embargo, la base de conocimiento que se resume en [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendelaGente.php3) [1] sugiere que estos elementos son críticos para la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Dada la forma de la mayoría de los documentos sobre estándares, los maestros de Historia deben ofrecer el contexto intelectual e histórico necesario para proporcionar sentido y coherencia entre objetivos aislados.

Una forma en que los maestros pueden construir cohesión en la instrucción, como se sugiere en *Cómo Aprende la Gente* [1], consiste en organizar el currículo en torno a conceptos claves de la Historia, grandes ideas e interrogantes centrales [6]. Los maestros pueden proporcionar sustancia a la instrucción aterrizando las abstracciones que se encuentran en los documentos curriculares y de estándares, convirtiéndolos en problemas históricos significativos. Pero ¿cómo movernos de las listas de objetivos vagamente conectados, a interrogantes historiográficos centrales?

En cierto sentido, los maestros de Historia en los Estados Unidos deben jugar una forma de *Jeopardy* [*Riesgo*], inventando los grandes interrogantes que se acomodan a las respuestas curriculares. Como historiadores que trabajan en retrospectiva, partiendo de los acontecimientos dados hacia las preguntas que los provocaron [7], los maestros de Historia trabajan en forma inversa, partiendo de los objetivos dados hacia los grandes interrogantes históricos. Sin embargo, a diferencia de los historiadores, quienes trabajan solamente a lo largo de líneas de pensamiento histórico, los maestros deben ser bifocales, y seguir líneas de pensamiento tanto histórico como pedagógico. Los maestros de Historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia.

¿Qué significa esto en la práctica? Primero, los maestros deberían tratar de diseñar problemas historiográficos que proporcionen nexos entre objetivos, para conectar las múltiples escalas: actividades, lecciones, unidades y cursos, del tiempo de instrucción que comparten maestros y estudiantes. Lo ideal sería que cada escala o gradación estuviera claramente incluida en otras y conectada con ellas, de tal manera que los estudiantes pudieran ver cómo las actividades se vuelven lecciones que forman unidades coherentes que se combinan para formar cursos bien integrados. Infortunadamente, los estudiantes rara vez tienen la experiencia de esa coherencia en sus cursos de Historia, como puede apreciarse en su creencia de que la Historia comprende listas de datos, empaquetados en contenedores cronológicos —tales como capítulos de textos escolares— en los que se dificulta ver cómo se conectan entre sí. Los problemas integradores, si están bien diseñados y son interesantes desde el punto de vista histórico, pueden ofrecer un marco amplio para ayudar a los estudiantes a desarrollar conexiones significativas entre actividades, lecciones, unidades y cursos.

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

Además, al crear problemas para la instrucción, los maestros deben tomar en cuenta los retos ocultos que sus estudiantes enfrentan cuando estudian Historia y emplean el pensamiento histórico. Por ejemplo, se requieren conocimiento y destreza extraordinarios para “meterse en los zapatos de otro”, ya que las visiones del mundo de generaciones pasadas diferían profundamente de las nuestras. Los chicos de noveno grado pueden “imaginar” cómo se sentía ser explorador europeo o nativo americano, pero su inclinación natural será la de suponer más semejanza que diferencia entre las épocas. A los estudiantes se les hace difícil imaginar un mundo que todavía no había sido alterado por la ciencia o la Revolución Industrial, un mundo en el que no había servicios públicos ni acueductos, un mundo en el que los ciudadanos de los Estados Unidos no tomaban la democracia como cosa corriente. El presente histórico de los estudiantes —reconocido o no— da forma a su comprensión del pasado —otra dimensión que los maestros deben tener en cuenta al diseñar problemas históricos para que los estudiantes estudien [8].

Entonces, al construir problemas o preguntas, los maestros de Historia en educación secundaria deben trabajar en múltiples niveles pedagógicos e historiográficos, diseñando problemas históricos que sean transportables entre escalas de tiempo de instrucción —actividades, lecciones, unidades y cursos— a la vez que se captan los procesos factuales, conceptuales y cognitivos que son centrales para la generación del entendimiento de la Historia y para el cuestionamiento de los supuestos de los estudiantes. Al demarcar estos problemas, los maestros de Historia deben preguntar: “¿Qué interrogantes históricos conectarán las actividades del curso y motivarán a mis estudiantes a aprender contenidos a la vez que amplían su capacidad para el pensamiento histórico?” El siguiente estudio de caso materializa esta pregunta, describiendo primero los problemas históricos complejos que utilicé para organizar mi curso de educación secundaria y, luego, creando un problema relacionado para una unidad de trabajo dentro de ese curso.

## CÓMO SE “PROBLEMATIZAN” RELATOS HISTÓRICOS PARA PLANTEAR PREGUNTAS HISTÓRICAS A LO LARGO DE UN AÑO

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

¿Qué quiero decir con problematizar relatos históricos? Respecto a la unidad de trabajo —instrucción que comprende aproximadamente entre una semana a un mes— significa plantear preguntas acerca de relatos históricos particulares, narraciones o interpretaciones. Sin embargo, en cuanto a todo el curso, significa plantear interrogantes que sean fundamentales para la comprensión de la historia.

***¿Cuál es la diferencia entre los relatos históricos y el “pasado”? ¿En qué difieren los acontecimientos ocurridos en el pasado y los relatos que la gente crea acerca del pasado? Si el pasado es fugaz, ocurre una sola vez y luego desaparece, ¿Cómo es posible que la gente que vive en el presente produzca relatos del pasado? ¿Cómo hacen los historiadores para construir explicaciones e interpretaciones históricas a partir de la evidencia del pasado? ¿Cómo usan los historiadores la evidencia? ¿Cómo determinan la significación, estructuran momentos cruciales y explican la continuidad y el cambio, dentro de sus relatos? ¿Son algunos recuentos históricos “mejores” que otros? ¿Por qué? ¿Qué estándares usan los historiadores para evaluar los relatos históricos? ¿Por qué los recuentos de un mismo acontecimiento difieren y cambian a lo largo del tiempo? ¿Tiene alguna importancia qué versión del pasado aceptamos?***

Preguntas como estas abarcan todas las facetas de la disciplina de la Historia que incluyen los problemas fundamentales a los que se enfrentan los historiadores cuando hacen Historia.

Aunque pudiera parecer obvio, centrarse en los relatos históricos representaría un gran avance respecto a la instrucción tradicional de la Historia. Los relatos que los historiadores escriben y que los adultos leen —tales como la biografía de John Adams, actualmente popular, o la innovadora *Cheese and the Worms* [9] (*El queso y los gusanos*) — típicamente son demasiado ricos y profundos, demasiado complejos y requieren demasiado tiempo como para que se incluyan en los textos escolares. Por ejemplo, sobre la vida de John Adams, los estudiantes no leen su relación con su esposa, sus viajes a Europa, sus pasiones y entusiasmos; más bien, leen que fue Presidente, que asumió ciertas posiciones y que murió el mismo día que murió Thomas Jefferson. A los textos escolares o a los objetivos curriculares solamente llegan piezas aisladas de información, los rastros de narraciones históricas.

Formular preguntas acerca de los relatos ayuda a los estudiantes a ver el agua en la que están nadando. Las exposiciones históricas — o mejor, las sobrantes de vestigios de narraciones históricas— son ubicuas en los cursos de Historia en educación secundaria. Textos escolares, medios publicitarios, material de lectura impresos, conferencias, materiales de clase, tecnología y maestros rodean a los estudiantes de Historia con fragmentos de narraciones e interpretaciones históricas. Sin embargo, rara vez ven los estudiantes la naturaleza y la estructura de estas interpretaciones. Mucho de lo que hacen los estudiantes de Historia en educación media es explorar vastas extensiones del currículo carentes de evidencia y de autor, y promueven, como lo afirma el historiador David Lowenthal [10], una “crédula lealtad” a alguna versión del pasado:

*La fe en la Historia se instila en la escuela. “A los jóvenes se les ha enseñado Historia como se les enseñó matemáticas: como un tema finito con respuestas definidas correctas o incorrectas”, se queja un director de un museo. La mayoría de los textos de Historia “se escriben como si sus autores no existieran...” Las calificaciones altas dependen de dar la glosa “correcta” a datos regurgitados. La certidumbre de los textos escolares dificulta que los maestros se ocupen de la duda y la controversia; decir “Yo no sé” viola la norma autoritaria y pone en peligro el control del aula.*

Problematizar los relatos históricos, entonces, hace visible lo que está oscurecido, oculto o simplemente ausente en muchas aulas de Historia. Ayuda a llevar la Historia en la escuela más allá de la reproducción de las conclusiones de otros, a comprender cómo la gente produjo esas conclusiones, a la vez que se sopesan las limitaciones y fortalezas de

varias interpretaciones. Al hacer de los relatos históricos nuestro problema esencial de la Historia, podemos ayudar a nuestros estudiantes a familiarizarse con la escritura de la Historia; a identificar maneras en que la gente ha interpretado sucesos pasados; a reconocer, comparar y analizar interpretaciones diferentes y contrapuestas de los sucesos; a examinar las razones de los cambios de interpretación a lo largo del tiempo; a estudiar las maneras en que la gente usa la evidencia para razonar históricamente; y a analizar interpretaciones en relación con diferentes periodos históricos. En verdad, todos los aspectos familiares de las aulas de Historia —textos escolares, conferencias, fuentes primarias, mapas, cronogramas y hasta hojas de trabajo— adquieren un nuevo sentido para los estudiantes cuando se miran como relatos históricos.

Este enfoque no excluye el uso de temas tales como cambios en migración, ideas o cultura política; más bien, fuerza a los maestros a anclar sus temas en los problemas de representación e interpretación de la Historia. Concentrarse en la interpretación tampoco privilegia el proceso a expensas de los datos. Al mirar cuidadosamente los relatos históricos, debemos enseñar datos históricos; y más importante aún, debemos preguntarnos además, por qué debemos (o si debemos) considerar que conjuntos particulares de datos son importantes. El estudio de las interpretaciones exige que los estudiantes miren cuidadosamente las maneras en que la gente usa los datos para dar forma a los relatos históricos y respaldarlos. Ciertamente, la comprensión de los hechos se hace todavía más significativa a medida que los estudiantes luchan para entender cómo la gente usa los datos al representar el pasado.

Más aun, concentrarse en relatos múltiples y cambiantes no significa que los estudiantes vayan a tomarlos todos como igualmente convincentes o plausibles; más bien, como los historiadores, los estudiantes deben crear herramientas para evaluar y acceder a narraciones antagónicas del pasado, sopesando la evidencia y los argumentos al tiempo que están aprendiendo a juzgar lo que constituye el razonamiento histórico sano. Al cuestionar sistemáticamente las interpretaciones de la Historia a lo largo de un curso durante un año escolar, podemos ayudar a los estudiantes a entender que los relatos difieren, y que esas diferencias dependen de las preguntas que se formulan los autores, de los criterios que ellos usan para seleccionar la evidencia, y del telón de fondo espacio-temporal, que la gente utiliza para contar sus historias.

Por ese motivo, en el corazón de nuestro estudio para el año, planteé las preguntas fundamentales sobre la comprensión de la Historia, citadas previamente.

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

Los maestros necesitarán presentar de manera explícita los problemas y conceptos centrales, y ayudar a los estudiantes a determinarlos, al inicio de un curso y estimularlos a que los usen regularmente, aun antes de que los entiendan totalmente. Fue esto lo que hice, diferenciando entre “el pasado” y “la Historia” para introducir a los estudiantes a los problemas involucrados en la creación y uso de relatos históricos. Superficialmente, la distinción entre el pasado y la Historia parece percibirse y comprenderse por parte de los estudiantes con facilidad. Pero los maestros de educación secundaria saben cuánto tiempo les lleva a estos entender totalmente y emplear en su razonamiento tales distinciones.

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

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

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

**¿Cómo se relacionan los relatos con el acontecimiento que describen? ¿Los relatos captan la totalidad del acontecimiento? ¿Es posible que los relatos capten totalmente los acontecimientos? ¿Cómo y por qué difieren los relatos de un mismo acontecimiento? ¿Usan datos diferentes? ¿Fuentes diferentes? ¿Cuadros diferentes? ¿Lenguaje diferente? ¿Identifican los relatos aspectos cruciales o acontecimientos significativos diferentes en el proceso? ¿Los relatos están conectados entre sí? ¿Existen otros relatos posibles del acontecimiento? ¿Los relatos obedecen a propósitos diferentes? ¿Qué explica el hecho de que personas que están estudiando el mismo acontecimiento produzcan diferentes relatos? ¿Un relato puede ser mejor que otro? ¿Cómo podemos evaluar aseveraciones que compiten por la verdad? ¿Tiene importancia qué versión de un acontecimiento aceptamos como verdadera? ¿Qué hace que un relato sea más convincente que otro? ¿Cómo usa un relato la evidencia para sustentar sus afirmaciones?**

Estas preguntas, que se discutieron inicialmente en relación con la historia de los estudiantes sobre el primer día de escuela, constituyeron una valiosa innovación para cada unidad sucesiva. Las diferencias iniciales, htroducidas y luego utilizadas con regularidad, les ayudaron a los estudiantes a desmitificar los relatos históricos, recordándoles constantemente que los textos históricos son productos del pensamiento humano que incluyen investigación, selección, evaluación e interpretación.

Establecer estas distinciones iniciales proporcionó a los estudiantes los principios de un nuevo mapa conceptual para la disciplina de la Historia, mapa que usamos regularmente para ubicar su posición en el territorio de la Historia. “Entonces, ¿estábamos trabajando en el momento con acontecimientos o con relatos de esos acontecimientos? ¿Quién produjo el relato? ¿Qué evidencia se utilizó para producir la narración o la interpretación?”

Nadie debería pensar que, solamente con señalar distinciones conceptuales mediante una actividad en el aula, los estudiantes quedan equipados para hacer uso consistente, regular e independiente de estas diferencias. Los hábitos establecidos de pensar que la historia y el pasado son la misma cosa no desaparecen de la noche a la mañana. La mera formulación de preguntas acerca de los relatos históricos no significó que mis estudiantes desarrollaran el conocimiento y las destrezas necesarios para responder esas preguntas, o siquiera para plantear esas preguntas por su cuenta. De hacer distinciones conceptuales entre el pasado y los relatos acerca del pasado no se desprende automáticamente que los estudiantes desarrollaran las destrezas intelectuales para analizar, evaluar o producir relatos históricos. En realidad, los estudiantes ni siquiera captaron totalmente las diferencias representadas en las nuevas convenciones lingüísticas que estaban utilizando, tales como historia como acontecimientos/H(ave) e historia como relato/H(rel). Aun así, a pesar de no hacerme la ilusión de que introducir conceptos significaba que los estudiantes los habían dominado, esperaba que ellos usaran estos términos de manera regular. En actividades subsiguientes, los

términos sirvieron como “herramientas mentales” para guiar el pensamiento de los estudiantes y, en ocasiones, para forzarlos a analizar sus usos cotidianos de la palabra “historia”. Así, a partir del incipiente pensamiento histórico de los estudiantes, traté de presionarlos para que desarrollaran un conocimiento y unas destrezas más refinados y matizados, mientras delimitábamos un problema histórico lo suficientemente grande como para darle forma a todo nuestro curso.

## **RELATO DE LA “TIERRA PLANA”: CÓMO SE CONSTRUYE EL PROBLEMA PARA LA UNIDAD DE ESTUDIO DE UN CURSO**

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

<b>Ben</b>	<b>Bueno, la gente de Europa nada sabía acerca de los Estados Unidos o Canadá, porque no habían estado todavía allí. Querían ir a comerciar a China, pero la mayoría temía navegar a través del Atlántico.</b>
<b>Maestro</b>	<b>¿Por qué? ¿Qué temían?</b>
<b>Ben</b>	<b>El mundo era plano y uno podría caerse de él...</b>
<b>Amanda</b>	<b>La gente no quería darle dinero para sus naves porque suponía que fracasaría. Pero Colón demostró que estaban equivocados...</b>
<b>Ellen</b>	<b>En realidad, no. Colón realmente nunca le dio la vuelta completa a la tierra.</b>
<b>Maestro</b>	<b>¿Entonces?</b>
<b>Ellen</b>	<b>Bueno, la gente aún podía pensar que la tierra era plana, sólo que había más tierra antes de llegar al final del planeta.</b>
<b>Maestro</b>	<b>¡Ah! Entonces, ¿la gente, en realidad, tendría que esperar hasta que alguien navegara alrededor de todo el mundo, antes de cambiar sus ideas?</b>
<b>Ellen</b>	<b>Sí.</b>
<b>Maestro</b>	<b>¿Durante cuánto tiempo existió esta idea?</b>
<b>Bill</b>	<b>Desde el comienzo de los tiempos. Todo el mundo pensó siempre que la tierra era plana.</b>
<b>Ellen</b>	<b>Excepto algunos científicos, ¿cierto?</b>

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

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

Puesto que los relatos históricos eran el foco tanto del curso como de la unidad de estudio, entregué a los estudiantes varias citas de escritos de historiadores del siglo XIX, citas que escogí para evidenciar el punto de vista común de los europeos de la época de Colón quienes típicamente creían que la tierra era plana (Ver el Recuadro 4-1). Utilicé estos relatos históricos del siglo XIX, sencillamente para respaldar el conocimiento de los estudiantes previo a la instrucción, con la intención de volver más adelante, en el desarrollo de la unidad de estudio, a analizar los relatos

históricos [11]. Les pedí que leyeran los relatos y buscaran en estos los puntos que apoyaban, ampliaban o diferían de su modo de pensar acerca de Colón y de los europeos.

En general, estos relatos tipifican la historia que acerca de Europa y de Colón apareció en los escritos históricos del siglo XIX, historia que, como lo reveló la discusión de los estudiantes, continúa predominando en la manera de pensar de la mayoría de ellos (y de los adultos). Las citas cuentan sobre el intento de Colón de navegar por el occidente hacia China, y los retos planteados a esta iniciativa por otros europeos y sus creencias acerca del mundo plano. Revelan cómo las creencias irracionales de marineros, clérigos y nobles europeos obstaculizaron a Colón, quien sabía, heroicamente, que el mundo era redondo. Manifiestan cómo, al tratar de realizar su sueño, Colón encontró marineros europeos que temían que él y su tripulación se cayeran del borde de la tierra; clérigos que se horrorizaban de su herético desconocimiento de la iglesia y la Biblia; y personajes de la elite que se escandalizaban por el desacato de Colón al conocimiento geográfico establecido. Según estos relatos, Colón era diferente de otros europeos de su época: osado, valiente y bendecido con la fe del humanista — de que la gente era capaz de grandes cosas si aprendía bastante y se esforzaba suficientemente.

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

- |               |   |
|---------------|---|
| <b>Carlos</b> | <b>Él [Colón] demostró que todos estaban equivocados, porque él acertó en que el mundo era redondo.</b>   |
| <b>Ellen</b>  | <b>Creo que él sabía que otros no le darían fondos porque pensaban que el mundo era plano y él se caería del borde. ¿Cómo podría ser esa una buena inversión?</b> |
| <b>Jim</b>    | <b>Bueno, él no sabía mucha geografía porque pensó que iba para la India; por eso denominó indios a las personas, ¿cierto?</b>                                    |

El único rastro de sorpresa para los estudiantes fue que ninguno de los relatos mencionara el “descubrimiento” de un pueblo y una tierra nuevos. Mark planteó este punto, diciéndonos: “Colón pensó que había descubierto América; pero había nativos viviendo allí”. En lo que respecta a la historia de la tierra plana, los estudiantes tuvieron la certeza de que constituyó un obstáculo real para Colón y otros exploradores.

Sin embargo, la mayoría de los historiadores contemporáneos ya no considera que este sea el caso. Este relato de la creencia precolombina de que la tierra era plana, ofrece, por consiguiente, una maravillosa oportunidad para explorar tanto los detalles de la vida en la Europa del siglo XV como problemas mayores que tienen que ver con las relaciones entre los relatos históricos y los acontecimientos que ellos tratan de representar. Colón, alega hoy la mayoría de los historiadores, difícilmente estaba solo en la creencia de que el mundo era redondo. En verdad, de acuerdo con relatos históricos recientes, la mayoría de los europeos educados o parcialmente educados creía que el mundo era redondo [12]. La elite, por ejemplo, no se oponía a Colón porque pensara que se caería del borde de la tierra; más bien, pensaba que él había subestimado el tamaño de la tierra y que nunca podría navegar tan lejos en mar abierto (preocupación razonable si no hubiera habido una masa de tierra imprevista o desconocida con la que pudiera tropezar Colón).

Pero mis estudiantes creían con incuestionable certeza, que la gente anterior a Colón pensaba que la tierra era plana. Aleccionados por su cultura e ingresando al aula de Historia llenos de narraciones específicas acerca de los acontecimientos históricos que estábamos estudiando, difícilmente eran pizarras históricas vacías. La historia de la tierra plana es una parte de la memoria colectiva nacional. Los adultos regularmente la usan como una metáfora para describir la ignorancia o las supersticiones de las masas. “La creencia de la tierra plana” es una forma abreviada para referirse a cualquier idea que enceguece a la gente para buscar y ver la verdad. Mis estudiantes de secundaria entendían y podían emplear esta metáfora.

Y como la mayoría de las personas, ellos no veían que esta historia del siglo XV sobre la creencia en una tierra plana, sencillamente era una manera de dar cuenta del pasado y no el pasado mismo. Para ellos, la creencia de la tierra plana era un rasgo indiscutible del acontecimiento. Cualesquiera hubieran sido las diferenciaciones que, en nuestras lecciones iniciales, los estudiantes hubiesen hecho entre acontecimientos y relatos, todavía no se habían dado cuenta de que esas distinciones eran pertinentes para sus propias creencias acerca de la historia de la tierra plana. Cuando se enfrentaban a una historia del pasado que ellos mismos aceptaban como cierta, los estudiantes regresaban a sus preconcepciones de que el pasado es un conjunto invariable de hechos dados que los historiadores desentierran, desempolvan y luego ponen a la vista.

#### RECUADRO 4-1: Relatos de los viajes de Colón

1. "Comparativamente, Colón fue una de las pocas personas que en ese tiempo creían que la tierra era redonda. La creencia general era que era plana, y que si uno se alejaba demasiado navegando hacia el occidente en el océano, llegaría al borde del mundo, y caería al vacío."  
FUENTE: Eggleston (1904, p. 12).
2. " 'Pero, si el mundo es redondo', dijo Colón, 'no es el infierno lo que está más allá del océano tormentoso. Allí *deben* encontrarse la parte oriental de Asia, la Catay de Marco Polo, la tierra de Kubla Khan, y Cipango, la gran isla que le sigue. '¡Disparates!', decían los vecinos; 'el mundo no es redondo —¿no puedes *ver* que es plano? Y Cosmas Indicopleustes (famoso geógrafo), que vivió cientos de años antes de que tú nacieras, dice que es plano; y él lo aprendió de la Biblia...'"  
FUENTE: Russell (1997, pp. 5-6).
3. "Colón se reunió con miembros del clero y de la elite española en Salamanca, quienes le dijeron: '¿Tú piensas que la tierra es redonda, y está habitada al otro lado? ¿No te das cuenta de que los santos padres de la iglesia han condenado esta creencia? ¿...Quieres contradecir a los padres? Las Santas Escrituras, también, nos dicen expresamente que los cielos se extienden como una tienda, y ¿cómo puede ser verdad que la tierra no sea plana como el piso en el que se sostiene la tienda? Esta teoría tuya parece herética.' "  
FUENTE: Russell (1997, pp. 5-6).
4. "Muchos osados navegantes, que estaban bien preparados para enfrentarse a piratas y tempestades, temblaban ante el pensamiento de caer con sus naves en una de esas aperturas al infierno que una creencia muy extendida ubicaba en el Atlántico a alguna distancia desconocida de Europa. Este terror entre los navegantes era uno de los principales obstáculos en el gran viaje de Colón".  
FUENTE: White (1986, p. 97).
5. "En el Consejo de Salamanca, uno de los hombres "eruditos" preguntó a Colón: '¿Hay alguien tan tonto... como para creer que hay antípodas con sus pies opuestos a los de nosotros: gente que camina con sus talones hacia arriba y con su cabeza colgando hacia abajo? ¿Que hay una parte del mundo en la que todas las cosas están patas arriba; donde los árboles crecen con sus ramas hacia abajo, y donde llueve, graniza y nieva hacia arriba? La idea de la redondez de la tierra...era la causa de la invención de esta fábula...'"  
FUENTE: Irving (1830, p. 63).
6. "Por esta época apareció un hombre notable —Cristóbal Colón... que empezó a asombrar a sus compatriotas con extrañas nociones acerca del mundo. Afirmaba osadamente que este era redondo, en lugar de plano; que giraba alrededor del sol en vez del sol girar alrededor de él; y, más aun, que el día y la noche eran causados por su rotación sobre su eje. Los curas denunciaron estas doctrinas como contrarias a las de la iglesia. Cuando se atrevió a afirmar que, navegando hacia el occidente, podría llegar a las Indias Orientales, ellos dudaron no solamente de la cordura de su teoría, sino de la de su intelecto".  
FUENTE: Patton y Lord (1903, p. 12).
7. "Ahora, los aterrorizados marineros se amotinaron y clamaron por el regreso. Pensaban que habían pecado por haberse aventurado a alejarse tanto de la tierra... Sólo Colón estaba tranquilo y esperanzado; en medio de estas dificultades, mantuvo el valor y el noble autocontrol... Su confianza en el éxito de su empresa no era el sueño ideal de un mero entusiasta: estaba fundada en la razón, se basaba en la ciencia. Su valor era el de quién, en la más importante búsqueda de la verdad, pierde de vista toda consideración personal".  
FUENTE: Patton y Lord (1903, pp. 13-14).

Aquí se muestran dos rasgos críticos de la enseñanza de la Historia. El primero consiste en explorar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes acerca del problema histórico que están estudiando, para que todos lo observen. La educación en Historia implica ayudar a los estudiantes a pensar históricamente. El pensamiento de los

<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>

estudiantes está en el centro de la instrucción; por consiguiente, los maestros deben explorarlo regularmente y hacerlo visible. La anterior discusión en la clase es un ejemplo de una evaluación formativa por medio de la cual traté de explorar el pensamiento de todo el grupo. Pedí a los estudiantes que reflexionaran sobre el problema y que invirtieran tiempo documentando su pensamiento y escribiendo sobre este en sus diarios, y luego recogí el pensamiento de todos en el tablero.

Recoger el pensamiento de los estudiantes no es más que el primer paso. Los maestros de Historia no evalúan el pensamiento de los estudiantes simplemente para estimular el interés —aunque ciertamente puede tener ese efecto importante —sino también para someterlo a examen crítico.

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

En este caso, mis estudiantes no podían señalar la fuente específica de su conocimiento acerca de la tierra plana. Les proporcioné relatos históricos que respaldaran sus ideas. Luego, para retar su pensamiento y diferenciar entre la historia que ellos sabían y el evento sometido a estudio, entregué a los estudiantes dos fuentes de evidencia que cuestionaban sus supuestos e ideas: la primera, un cuadro de una escultura de Atlas sosteniendo un globo celeste, creado entre los años 150 y 73 a.C. [29]; y la segunda, una explicación escrita por Carl Sagan de cómo el estudioso clásico Eratóstenes determinó la circunferencia del mundo en el siglo III a.C. (Ver el Recuadro 4-2). En grupos de tres, los estudiantes discutieron cómo estas fuentes respaldaban, ampliaban y/o cuestionaban su pensamiento acerca de Colón y la idea de la tierra plana. Comenzamos nuestra clase preguntando: “Si, como usted y otros historiadores han explicado, la gente antes de 1492 generalmente creía que la tierra era plana, entonces ¿cómo explicamos la historia clásica de Atlas sosteniendo una tierra redonda o la de Eratóstenes calculando la circunferencia de la tierra hace más de 2000 años?”

Los cuadros de Atlas encontraron eco en narraciones que los estudiantes sabían o en cuadros que habían visto antes. La historia de Eratóstenes —aunque no la recordaban explícitamente de cursos anteriores— se conectó con las ideas que tenían acerca de que algunos “científicos” antiguos pudieron producir un pensamiento inusualmente progresista, tal como construir las pirámides o idear grandes inventos. En otras palabras, estas historias eran conocidas por los estudiantes; sin embargo, ellos no establecían ninguna conexión entre ellas y la de la tierra redonda. Habían fraccionado sus conocimientos y no veían que ellos poseían ideas pertinentes para la pregunta que los ocupaba. Tanto los cuadros de Atlas como las historias de geógrafos precolombinos sacaron a flote aspectos del conocimiento previo de los estudiantes, y los estimularon a reconsiderar la certeza con la que aceptaban la historia de la tierra plana:

- Andrew** Esas otras historias [relatos que leímos antes] hacen parecer como si Colón fuera el científico que descubrió que la tierra era redonda. Pero creo que otros científicos, como Galileo, habían comprendido que la tierra era redonda. Digo, ¿no es cierto?
- Maestro** Pienso que..., digo, ¿ No nació Galileo en el siglo XVI, después de los viajes de Colón?
- Andrew** Bueno, pero lo que quiero decir es que yo realmente no creo que Colón fuera el primero en probar que el mundo era redondo. Quiero decir que él, exactamente, no lo probó. Estos otros habían pensado que era redondo, y él solamente probó que uno no se caía del borde de la tierra [al vacío]. Ellos lo pensaron. Él lo probó.
- Sarena** Ahora, como que recuerdo que muchas personas cultas creyeron que la tierra era redonda. Parece extraño que todo el mundo menos Colón creyera que la tierra era plana, ¿no es cierto?

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

**Entonces, ¿la gente del siglo XV creía que la tierra era plana? ¿Qué evidencia tienen ustedes? ¿Qué evidencia aportan otros relatos? ¿Era posible que la gente de una época, digamos durante el período Clásico, tuviera ese conocimiento del mundo y que simplemente lo olvidara después? ¿Por qué sería posible que hubiera surgido la historia de la tierra plana? ¿Qué propósito tendría? ¿Importa qué versión de la historia cree la gente? ¿Podría suceder que el punto de vista adoptado a través de nuestra cultura no estuviera respaldado por la evidencia? ¿Cuándo se produjo y se hizo popular? ¿Por qué?**

La conversación en el grupo se deslizó hacia la información discrepante que los estudiantes enfrentaban, las discrepancias que residían en los cruces de las ideas preestablecidas acerca del pasado y la evidencia presentada. La discusión acerca de este caso específico también comenzó a poner en tela de juicio lo que los estudiantes generalmente creían acerca de la gente en el pasado. "Si la gente de la época de Colón creía en una tierra plana", pregunté, "¿qué podría explicar cómo la gente de por los menos 1500 años antes de Colón construyó globos o creó (y resolvió) problemas acerca de la circunferencia de la tierra? ¿Es posible que en una época la gente tuviera conocimiento de una tierra redonda, y que ese conocimiento se "perdiera"?"

#### **RECUADRO 4-2: Concepciones antiguas de la tierra ¿plana o redonda?**

##### **EL ATLAS FARNESE**

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



Imagen: Griffith Observatory

##### **LA HISTORIA DE ERATÓSTENES Y LA CIRCUNFERENCIA DE LA TIERRA**

*El descubrimiento de que la Tierra es un mundo pequeño se realizó, como muchos descubrimientos humanos importantes, en el antiguo Cercano Oriente, en una época a la que algunos humanos llaman el siglo III a. C., en la más grande metrópolis del momento, la ciudad egipcia de Alejandría. Aquí vivió un hombre llamado Eratóstenes.*

*...Fue astrónomo, historiador, geógrafo, filósofo, poeta, crítico de teatro y matemático... Fue también el director de la gran biblioteca de Alejandría, donde un día leyó en un libro de papiro que en el sureño puesto fronterizo de Siena... al medio día del 21 de junio, los palos verticales no producían sombras. En el solsticio de verano, el día más largo del año, las sombras de las columnas del templo se hacían más cortas. Al medio día, desaparecían. El sol estaba directamente encima.*

*Fue una observación que alguien más, fácilmente habría pasado por alto. Palos, sombras, reflejos en los pozos, la posición del sol —¿qué importancia posible podrían tener esos sencillos asuntos cotidianos? Pero Eratóstenes era un*

*científico, y sus observaciones de estos lugares comunes cambiaron el mundo; en cierto modo, hicieron el mundo. A Eratóstenes se le ocurrió hacer un experimento: realmente observar si en Alejandría, palos verticales producían sombras cerca del medio día el 21 de junio. Y descubrió que sí.*

*Eratóstenes se preguntó cómo, en el mismo momento, un palo en Siena no podía producir sombra, y un palo en Alejandría, lejos en el norte, podía producir una sombra pronunciada. Piénsese en un mapa del antiguo Egipto, con dos palos verticales de igual longitud, uno puesto en Alejandría, y el otro en Siena. Suponga que, en cierto momento, ninguno de los dos palos produce sombra en absoluto. Esto es perfectamente fácil de entender —siempre y cuando la Tierra sea plana. El sol estaría entonces directamente encima. Si los dos palos produjeran sombras de la misma longitud, eso también tendría sentido con una Tierra plana: los rayos del Sol estarían inclinados en el mismo ángulo para los dos palos. Pero ¿cómo era posible que en el mismo instante no hubiera sombra en Siena y sí hubiera una sombra sustancial en Alejandría?*

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

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

*FUENTE: Sagan, C. (1985). Cosmos. New York: Ballantine Books, pp. 5-7*

Para ayudar a los estudiantes a refinar el planteamiento de este problema —como también para comenzar a revelar el debate historiográfico medular— los estudiantes leyeron selecciones del trabajo de dos académicos contemporáneos: Daniel Boorstin y Stephen Jay Gould (Ver el Recuadro 4-3). En un extracto, Boorstin argumenta que la Edad Media fue una “gran interrupción” en el progreso intelectual comenzado en la época Clásica, y describe esta interrupción como un período en el que la gente estaba “más preocupada por la fe que por los hechos” [13]. Por otro lado, Gould rechaza la idea de una gran interrupción en el conocimiento geográfico europeo, y señala una historia de continuidad de ideas más que de discontinuidad de ellas.

Empleé estas citas estratégicamente, porque quería provocar una discusión en clase y llevar el grupo a plantear un problema instructivo/histórico que orientara nuestro estudio del descubrimiento europeo: “¿La gente de 1492 generalmente creía en la tierra plana? Si no, ¿cuándo surgió la historia de la tierra plana? ¿Quién propulsó ese relato? ¿Por qué contaría la gente historias de la tierra plana, si estas no estaban respaldadas por la evidencia? ¿Qué relatos históricos explican la exploración de las Américas por los europeos? ¿Cómo han cambiado los historiadores esos relatos a lo largo de los años?”

Al problematizar así el relato Colombino y contextualizar estas preguntas, refiné los principales interrogantes historiográficos que estábamos usando para estructurar todo el curso y los objetivos curriculares específicos para la unidad que estábamos estudiando. Al investigar estas preguntas y analizar las interpretaciones cambiantes y contradictorias de exploración y exploradores, los estudiantes de Historia de educación media trabajaron también para dominar los objetivos de contenidos clave para esta unidad de estudio de Historia. Por ejemplo, mientras lidiaban con problemas relacionados con la naturaleza de la interpretación y el conocimiento de la Historia, los estudiantes tenían que estudiar el contexto y el impacto que tuvo la exploración europea, desde varias perspectivas. El conocimiento de la historia —hechos, conceptos y procesos— dio forma a casi cada uno de los aspectos de la unidad de estudio, a partir de la delimitación del problema hasta las preguntas que empleamos durante las discusiones. Los estudiantes aprendieron los hechos históricos en el contexto de estos grandes interrogantes históricos; y, una vez que entendieron las preguntas, vieron que no podían responderlas sin el conocimiento de los hechos.

Aquí se derrumba la vieja y falsa distinción entre hechos e interpretación o entre contenidos y proceso. ¿Cómo pueden los estudiantes aprender acerca de los relatos del pasado —la expansión de la historia de la tierra plana, por

ejemplo— sin estudiar el conocimiento y las ideas de los europeos de los siglos XIV y XV, las características de la decadente Edad Media, el emergente renacimiento, las tensiones entre la ortodoxia de la iglesia y las nuevas ideas científicas, o los nuevos impulsos mercantiles que promulgaban riesgos razonables en nombre de las ganancias? Mientras estudiaban el desarrollo de la historia de la tierra plana, una idea de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, los estudiantes trabajaron también con los datos acerca de cómo se inició el crecimiento nacional americano, los conflictos con Gran Bretaña y Francia, y las inquietudes de los Protestantes acerca de los inmigrantes irlandeses. En el proceso de entender cómo se produjo y se hizo popular este relato del pasado, los estudiantes usaron detalles de hechos específicos para sustentar sus puntos de vista.

Aprender contenidos históricos, sin embargo, no fue el único factor que dio forma a la instrucción. Al ayudar a los estudiantes a contextualizar un problema historiográfico, examinamos públicamente el conocimiento previo de estos y sus concepciones, y equivocaciones sobre la Historia. Hacer aparente el pensamiento de los estudiantes no les ayuda a alcanzar más altos niveles de comprensión. Pero al evidenciar lo que los estudiantes pensaban, pude usar sus ideas para diseñar la instrucción subsiguiente y, de esta manera, motivarlos a utilizar la evidencia histórica para apoyar o poner en tela de juicio sus ideas.

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

Los problemas tanto de la historia como de la instrucción en la unidad de estudio, surgieron entonces, en la concurrencia de los problemas esenciales del curso, los objetivos curriculares específicos de la unidad de estudio, y la comprensión de los estudiantes. Una vez configurados los problemas históricos, y ahora con las fuentes en la mano, podríamos decir que los estudiantes estaban haciendo Historia. Sin embargo, [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) [1] y la práctica académica nos advierten acerca de los retos que enfrentan los aprendices cuando emplean la forma de pensar de los expertos para mirar más allá de los adornos de la actividad y nos sugieran analizar los apoyos que los estudiantes pueden necesitar para utilizar eficazmente los problemas y recursos cuando estudian Historia.

## CÓMO SE DISEÑA UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE

### “PENSADO DESDE LA HISTORIA”:

### HERRAMIENTAS PARA EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Una característica central del aprendizaje, como lo señala [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) [1], hace énfasis en que los estudiantes “participen en procesos activos representados en la expresión ‘hacer’” [14]. Los estudiantes participantes en este estudio de caso, se embarcaron en los procesos activos de la Historia, en la medida en que formularon problemas historiográficos sobre relatos en general, y el caso de Colón en particular, y en el subsiguiente empleo de fuentes históricas, para investigar esos problemas. Al acentuar la necesidad de que los estudiantes se incorporen a las prácticas de la disciplina, se tiene la tentación de concluir que el simple hacer algo que se parece a la actividad disciplinar es en sí mismo educativo y transformador. Existe, sin embargo, un peligro, si los maestros aceptan acríticamente como propias las prácticas de los historiadores y confunden el hacer Historia con el hacer docencia de Historia.

Los maestros de Historia, los diseñadores de currículos y los constructores de evaluación deben ser precavidos cuando intentan transplantar las actividades de una comunidad de expertos en Historia, a un cuerpo de estudiantes inexpertos. Las tareas de la Historia encajadas dentro de una comunidad de expertos extraen el sentido de los marcos conceptuales, guiones y esquemas del grupo. Los expertos difieren de los principiantes, como lo explica [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) [1]. Y este es un punto importante que los maestros de Historia deben tener en cuenta. Los estudiantes que están aprendiendo Historia todavía no comparten los supuestos de los historiadores.

Ellos piensan de manera diferente respecto del texto, las fuentes, el argumento, el sentido y la estructura del conocimiento de la Historia [16]. Los marcos de significado que sustentaron la tarea disciplinar dentro de la comunidad de historiadores, rara vez existirán dentro del aula. Inicialmente, los estudiantes por lo general se oponen a la actividad transplantada; o la cultura del aula asimila la actividad "auténtica", usándola para sustentar los puntos de vista ingenuos o académicos de los aprendices. Comprometer a los estudiantes con alguna actividad disciplinar legítima, sin reestructurar la interacción social o cuestionar las suposiciones de los estudiantes, producirá solamente una comprensión ritualista. El problema para los maestros es diseñar actividades que hagan que los estudiantes participen en el conocimiento de la Historia, sin caer en la suposición de que, mecánicamente, las tareas disciplinares desarrollan funciones superiores en los estudiantes.

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

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

*Es más fácil contar lo que pasó que explicar satisfactoriamente cómo pasó y por qué. Después de la muerte de Ptolomeo, la cristiandad conquistó el Imperio Romano y la mayor parte de Europa. Observamos entonces un fenómeno de amnesia académica en toda Europa, que afligió al continente desde el año 300 d. C. hasta por lo menos el 1400. Durante esos siglos, la fe y el dogma suprimieron la útil imagen del mundo que tan lenta, tan penosa y tan escrupulosamente habían construido los antiguos geógrafos...*

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

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

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

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

Seguramente dramático, pero totalmente ficticio. Nunca existió un periodo de "oscuridad de la tierra plana" entre los académicos (independientemente de cómo mucha gente inculta pueda haber concebido nuestro planeta tanto entonces como ahora). El conocimiento griego de la esfericidad nunca declinó, y todos los grandes eruditos medioevales aceptaron la redondez de la tierra como un hecho establecido de la cosmología. Fernando e Isabel sí enviaron los planes de Colón a una comisión real encabezada por Hernando de Talavera, confesor de Isabel y, después de la derrota de los moros, arzobispo de Granada. Esta comisión compuesta por consejeros tanto clérigos como laicos, sí se reunió, en Salamanca, entre otros lugares. Ellos sí formularon a Colón algunas objeciones intelectuales agudas, pero todos presuponían la redondez de la tierra. Como crítica mayor, argüían que Colón no podría llegar a las Indias en el tiempo que él se concedía, porque la circunferencia de la tierra era demasiado grande...

Virtualmente todos los académicos medioevales importantes afirmaban la redondez de la tierra.

...Las traducciones al latín, de muchas obras griegas y árabes hechas en el siglo XII, ampliaron grandemente, entre los estudiosos, la apreciación general de las ciencias naturales, particularmente la astronomía y las convicciones acerca de la esfericidad de la tierra, que se extendieron y fortalecieron. Roger Bacon (1220-1292) y Tomás de Aquino (1225-1274) afirmaron la redondez de la tierra basándose en Aristóteles y sus comentaristas árabes, como lo hicieron los más importantes científicos de finales de la edad media, entre quienes estaban John Buriden (1300-1358) y Nicolás Oresme (1320-1382).

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

Como maestro de aula, con frecuencia me vi atrapado en esta paradoja de conseguir que mis estudiantes trabajaran activamente con la historia a la vez que trataba de ayudarles a adquirir las disposiciones y hábitos mentales “no naturales” necesarios para sumarse al trabajo intelectual de la Historia. Tómese, por ejemplo, la lectura de fuentes primarias, (actividad intelectual que ahora aparece como sinónimo de pensamiento histórico en las aulas y en los exámenes estandarizados en los Estados Unidos). Emplear las fuentes primarias como lo hacen los historiadores incluye más que encontrar información en ellas: requiere que los estudiantes presten atención a aspectos dentro y fuera del texto, tales como quién escribió la fuente, cuándo se produjo esta, en qué circunstancias y contexto, con qué lenguaje, y por qué razones. Trabajar con estas preguntas en mente constituye un reto para los estudiantes de educación secundaria; reto que no se satisface simplemente dándoles la oportunidad de usar fuentes primarias al enfrentarse con interrogantes Históricas [16]. En realidad, las actividades de inicio discutidas anteriormente me demostraron claramente este punto, ya que solamente 2 de 55 estudiantes pidieron información acerca de los autores del material que yo les había proporcionado para contextualizar el problema de la tierra plana, en el que no se identificaba el autor. Aunque habíamos establecido un buen problema historiográfico empleando fuentes antagónicas, los estudiantes aún necesitaban apoyo para llevar a cabo lecturas y procesos de pensamiento más complejos.

La palabra clave de arriba es “apoyo”. Como maestro de Historia, quería que mis estudiantes asumieran un trabajo más complicado que el que podían realizar por su cuenta. Con la creencia, como sostiene Bruner [17], de que los maestros pueden enseñar en una forma que sea honesta, cualquier tema, a cualquiera, en cualquier edad, encontré, aun siendo yo un profesor veterano de historia, que plantear el trabajo histórico de manera honesta y adecuada para mis estudiantes era un reto en proceso. Esto era especialmente cierto en grupos en los cuales los aprendices desarrollaron destrezas cognitivas de la Historia en ritmos y grados variables —característica esta de cada grupo al que he enseñado, sin importar qué tan pequeño u homogéneo sea.

Los profesores de Historia regularmente enfrentan el dilema de o reducir el reto de las tareas de Historia que solicitan emprender a los estudiantes o, simplemente, avanzar y dejar atrás o frustrar a un número de estudiantes. En lugar de hacer tal elección, los maestros pueden mantener retador el trabajo para todos sus estudiantes, prestando cuidadosa atención al diseño y uso de herramientas cognitivas específicas de la Historia, para ayudar a los estudiantes a trabajar por encima de su nivel de competencia. La idea subyacente es que con apoyo social específico para la Historia, los estudiantes de Historia puedan mostrar muchas más competencias que las que podrían exhibir independientemente; y a través del apoyo social específico para la Historia, emerjan y, subsiguientemente, se interioricen los enfoques analíticos de orden superior de la Historia. Tharp y Gallimore [18] nos recuerdan que “hasta que ocurra la interiorización, *el desempeño debe ser apoyado*”. Prestando atención al pensamiento de los estudiantes e incluyendo el pensamiento disciplinar de los historiadores en artefactos e interacciones en el aula, podemos transformar una clase de principiantes en una comunidad con una experticia disciplinar compartida. Participar en tal comunidad abre oportunidades para que los estudiantes interioricen las funciones superiores de la disciplina.

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

Al comienzo de este capítulo, en mi discusión de las actividades de inicio que ayudaron a los estudiantes a distinguir entre historia como acontecimiento e historia como relato, mostré un ejemplo de herramienta cognitiva específica de la Historia. Al puntualizar estas distinciones a medida que surgían de las experiencias de los estudiantes, las trascendimos creando dispositivos lingüísticos —H(ave) y H(rel)— que usaron para explorar el panorama de la Historia. Con orientación, las experiencias de los estudiantes en los primeros días de escuela produjeron un conjunto de herramientas en forma de términos que emplearon subsiguientemente para analizar acontecimientos y fuentes de información históricos.

El trabajo posterior sobre el asunto de la tierra plana reveló que los estudiantes no entendían totalmente estas distinciones y, por su cuenta, no las aplicaban regularmente. En otras palabras, no habían interiorizado esas diferencias. Sin embargo, los soportes lingüísticos y mis continuos recordatorios, siguieron ayudándoles a emplear estas distinciones en sus estudios. Los términos especiales ayudaron a agudizar el pensamiento de los estudiantes, de

maneras en las que el uso común de la palabra “Historia” no lo hacía. Con el uso continuado, los estudiantes comenzaron a emplear las diferencias entre el pasado y los relatos acerca del pasado, más eficazmente y sin ayudas externas. A la larga, disminuyó nuestra necesidad de apelar a los términos contruídos, H(eve) y H(rel). Típicamente, hacia el final del primer semestre, aunque todavía usábamos regularmente las ideas representadas en los términos, empleábamos los términos solo ocasionalmente.

La lectura de fuentes primarias fue otra área en la que herramientas específicas de la Historia, especialmente creadas, ayudaron a los estudiantes a adentrarse en un pensamiento más refinado. Aquí establecí un procedimiento de lectura en grupo para ayudar a los estudiantes en el análisis, contextualización, documentación y corroboración de material histórico [16]. Para crear herramientas metacognitivas específicas de la Historia, traté de incorporar ese tipo de pensamiento en nuestras interacciones en el aula en torno a la lectura de fuentes primarias y secundarias. Modificando los procedimientos de enseñanza recíproca [19], para reflejar las estrategias que usan los historiadores cuando leen fuentes primarias, establecí procedimientos que capacitaron a los estudiantes para leer y cuestionar juntos de maneras en las que no lo hacían cada uno por su cuenta [20].

La clave aquí fue una división del trabajo específica de la Historia: le asigné a cada estudiante o par de estudiantes la tarea de “convertirse” en un tipo particular de interrogante o interrogador histórico. Por ejemplo, algunos estudiantes tenían la tarea de preguntar: “¿Qué otras fuentes de información respaldan o ponen en tela de juicio esta fuente?”, y de esta manera se convertían en “corroboradores”; otros tenían como tarea preguntar acerca del creador de una fuente, y así se convertían en “documentadores”. Asumiendo papeles específicos, los estudiantes interrogaron a sus compañeros acerca de los documentos que estábamos leyendo juntos y de esta manera se llevó a cabo la discusión. Algunos estudiantes plantearon interrogantes reflejados en estrategias generales de lectura y pidieron a sus compañeros identificar lenguaje confuso, definir palabras difíciles o resumir puntos claves. Sin embargo, los roles/interrogantes restantes —e.g. corroborador, documentador, contextualizador— eran específicos de la disciplina de la Historia, que estimulaban a los estudiantes a formular preguntas que los historiadores podrían hacer. Al emplear las estrategias de los historiadores —tales como corroborar, contextualizar y documentar— los estudiantes hacían a sus compañeros preguntas acerca de quién creó la fuente de información, a qué público (audiencia) estaba dirigida, el guión de la narración, qué otras cosas sabían ellos que respaldaran lo que aparecía en la fuente, y qué más sabían ellos que pusiera en tela de juicio lo que se encontraba en la fuente de información.

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

<b>Maestro</b>	<b>¿Alguien tiene preguntas para hacerle a sus compañeros acerca de estas fuentes de información? Empecemos talvez con una pregunta sobre el vocabulario o los resúmenes, ¿está bien? ¿Quién quiere comenzar?</b>
<b>Chris</b>	<b>Creo que yo. ¿Cómo resumiría usted estos relatos?</b>
<b>Maestro</b>	<b>¿Usted quiere que alguien resuma todos los relatos, todas las citas? O ¿talvez un aspecto de los relatos?</b>
<b>Chris</b>	<b>Bueno, creo que un aspecto. ¿Qué piensas que estos relatos dicen acerca de Colón, Ellen?</b>
<b>Ellen</b>	<b>Él es inteligente.</b>
<b>Chris</b>	<b>¿Algo más?</b>
<b>Ellen</b>	<b>¿Valiente?</b>
<b>Aeysha</b>	<b>La pregunta de Chris me puso a pensar acerca de mis preguntas. ¿Qué dicen todos estos relatos sobre la clase de persona que fue Colón? ¿Concuerdan en ciertos aspectos ... acerca de él?</b>
<b>Maestro</b>	<b>Detengámonos y pensemos acerca de esta pregunta, y escribamos en nuestros diarios un ensayo de “dos minutos” acerca de lo que estos [relatos] nos dicen sobre la clase de persona que fue Colón.</b>

La escritura en los diarios les dio tiempo para preparar informalmente, en el papel, una respuesta antes de hablar en público respecto a sus ideas. Luego de algunos minutos de escritura, los estudiantes habían preparado cuadros más detallados de Colón, de acuerdo a como lo representaban los relatos. Por ejemplo, Ellen escribió:

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

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

- Sarena** Yo. ¿Alguien se fijó en los años en que estos fueron escritos? ¿Más o menos cuántos años tienen estos relatos, Andrew?
- Andrew** Fueron escritos en 1889 y 1836. Así que algunos de ellos tienen cerca de 112 años; y otros, cerca de 165 años.
- Maestro** ¿Por qué preguntaste, Sarena?
- Sarena** Se supone que yo haga preguntas acerca de cuándo fue escrita la fuente y quién la escribió. Así que simplemente estoy haciendo mi trabajo.
- Andrew** En realidad, me preguntaba si en ese momento estaba pasando algo que hiciera popular a Colón y su historia. ¿Descubrieron los historiadores algo nuevo acerca de Colón en los años 1800?
- Rita** ¿Cómo sabes que quienes escribieron estos [relatos] eran historiadores?
- Andrew** Porque el título dice: “Relatos de historiadores”.
- Rita** Sí; pero Washington Irving escribió acerca del caballo sin cabeza. ¿Era él historiador? Y escribió relatos para niños. ¿Las tomó de libros para niños? ¿Quizá sea por eso por lo que cuentan esas historias sobre Colón, pintándolo como si él fuera un gran héroe?

A medida que hacían preguntas, los compañeros regresaban a los documentos, hacían anotaciones en los diarios y discutían sus respuestas. Así, en esta forma estructurada, el grupo formuló múltiples preguntas que orientaron la lectura de cada uno y la discusión del texto. Y los estudiantes formularon un número de preguntas que no podían responderse a partir de los textos que tenían a la mano. Lanzaron conjeturas y especulaciones que exploraríamos mediante fuentes posteriores, entre las que se contaban fuentes primarias, fuentes secundarias, textos escolares, y conferencias.

Al comienzo, esta actividad de lectura no solo fue difícil de manejar, sino que tomaba mucho tiempo con su asignación de roles, interrogatorios complejos, escritura de diarios y discusión. Difiera de las actividades cooperativas en las que un grupo divide un tema histórico tal como la exploración europea, y luego investiga un componente particular del tema tal como los exploradores españoles o los exploradores ingleses o las respuestas de los nativos a la exploración, antes de informar a sus compañeros de clase lo que han aprendido acerca de su porción de conocimiento. En este ejemplo, la división del trabajo ocurrió a lo largo de las líneas de pensamiento necesarias para leer y analizar un texto de Historia. Las facetas del pensamiento histórico complejo —no meramente los aspectos temáticos— definieron entonces y dividieron el trabajo intelectual de los estudiantes. Al utilizar estos roles para leer y luego interrogarse recíprocamente, los estudiantes evitaron su hábito de tratar el texto de Historia como lo harían con otro texto, meramente para buscar información provista por alguna “autoridad”.

Empleé y organicé esta actividad de lectura y discusión porque inicialmente no esperaba que los estudiantes pudieran realizar individualmente un análisis histórico completo y complejo de un documento o conjunto de documentos. Paradójicamente, los estudiantes necesitaban hacer, este análisis, desde el comienzo, para realizar las tareas de Historia y de instrucción que les asigné. En lugar de rebajar los estándares disciplinares o permitir a los principiantes simplemente imitar a los expertos, utilizamos esta estrategia de lectura para capacitar a los estudiantes —como grupo— para que participaran en esta compleja actividad disciplinar. Inicialmente, las herramientas cognitivas diseñadas (e.g., procedimiento de lectura en grupo) y el maestro, llevaron la mayor parte de la carga intelectual que capacitaba a los estudiantes para participar en la actividad [21].

Como se explica en [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3> [1], los maestros de Historia deben diseñar ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, el contenido y la evaluación, para apoyar al joven en su

estudio de la Historia. En cierto modo, los maestros trabajan para construir una cultura específica de la Historia que, por medio de sus patrones de interacciones, tareas de instrucción, y artefactos, ayude a los estudiantes a pensar Históricamente (para otros ejemplos, ver Bain, 2000 [22]). Al diseñar este ambiente, los maestros tratan de posibilitar a los estudiantes el acceso a los aspectos claves del pensamiento histórico de los expertos, para que lo empleen según sus necesidades — durante las discusiones de clase o cuando están trabajando en grupos, en casa o en sus exámenes.

“Usted le está dando muletas a sus estudiantes”, me han dicho algunos maestros, “y no debería permitir que sus estudiantes utilicen muletas”. Sin embargo, me gusta la analogía: conozco pocas personas que sin necesitar muletas, las usen. Una vez pueden moverse sin ellas, las echan a un lado. Esto es lo que ha pasado en mi aula con las herramientas específicas de la Historia. Una vez que los estudiantes han interiorizado las diferencias entre “el pasado” y “la historia”, o las múltiples estrategias diseñadas para ayudarles a leer fuentes de información con más poder, ellos encuentran que nuestras ayudas de aula los hacen ir más lentamente o les obstaculizan el paso. Cuando eso sucede, dejan de usarlas. Pero, los soportes permanecen disponibles para cuando los estudiantes necesiten apoyo.

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

También, podemos reconsiderar como posibles soportes, los textos y las clases del maestro —herramientas cognitivas específicas de la Historia— para ayudar a los estudiantes a pensar históricamente, y no como simples vehículos para transmitir información. Los maestros pueden diseñar y usar estratégicamente, conferencias y textos escolares para ayudar a los estudiantes a contextualizar o recontextualizar problemas historiográficos; situar su trabajo en contextos más amplios; ver interpretaciones que podrían respaldar, ampliar o cuestionar sus puntos de vista emergentes; trabajar más eficazmente con contradicciones dentro de las fuentes de información y entre estas; y encontrar explicaciones y fuentes que, por causa del tiempo, disponibilidad o destreza, los estudiantes no podrían emplear. Con ayuda, los estudiantes pueden aprender a “leer” activamente el material de las clases y los textos escolares, y luego, usarlos tanto crítica como eficazmente en su estudio de la Historia.

Por ejemplo, considérese nuevamente el problema al que se enfrentaron mis estudiantes una vez comenzaron a aceptar la posibilidad de que los europeos del siglo XV no hubieran podido pensar que la tierra era plana o que la gente no siempre hubiera contado ese relato histórico. Los estudiantes formularon interrogantes históricos profundos, ricos y complejos:

**¿Han cambiado las historias acerca de Colón desde 1492? Si es así, ¿de qué maneras cambiaron? ¿Qué factores explican los puntos de vista cambiantes acerca de Colón? ¿Por qué se modificó el relato? ¿Tiene alguna importancia qué punto de vista o qué interpretación tiene la gente acerca del relato?**

El orgullo y la emoción que sus interrogantes me causaron, fueron moderados por el reconocimiento de cómo estaban de limitados nuestro tiempo y recursos. Para ser realistas, ¿a dónde irían mis estudiantes a redondear este problema histórico y a hallar los detalles para darle sentido? ¿Su texto escolar les ofrecería la evidencia necesaria para avanzar? ¿Las fuentes primarias que yo había proporcionado, les habrían dado a los estudiantes el material necesario para pintar el cuadro histórico más amplio, resolver su confusión o responder sus preguntas? Los estudiantes necesitaban ayuda para organizar sus ideas, poner las fuentes de información y la evidencia en un contexto temporal más amplio, comprender fuentes discrepantes y ampliar tanto los datos como las interpretaciones que tenían al alcance de la mano. Si mis estudiantes debían hacer algo más que formular preguntas poderosas, necesitaban un poco de ayuda. En medio de sus pesquisas históricas, parecía haber un perfecto “momento para narrar” [23].

Por consiguiente, específicamente diseñé una lectura para ayudarles a considerar las variaciones temporales de la forma en que la gente ha visto el relato sobre Colón. Después de que los estudiantes encontraron relatos discrepantes de la historia, surgieron las preguntas. Tomé esto como una oportunidad de volver sobre el problema central de la unidad de estudio y de sacar a la luz datos, conceptos, ideas e interpretaciones que podrían ayudar a los estudiantes a avanzar en sus pesquisas y elaborar sus explicaciones. Comencé la clase pidiéndoles que escribieran 5 fechas en sus diarios escolares —1592, 1692, 1792, 1892 y 1992— para que luego predijeran cómo, las personas que vivieron en las colonias y posteriormente en los Estados Unidos, registraron los 100°, 200°, 300°, 400° y 500° aniversarios de los

viajes colombinos. Después de anotar sus predicciones en sus diarios y haber invertido unos minutos conversando sobre de lo que esperaban y por qué, les suministré información histórica acerca de la naturaleza cambiante y variante del relato sobre Colón, a lo largo de los pasados 500 años.

Por ejemplo, en 1592 y 1692, los colonos europeos y los nativos americanos no hicieron casi ningún reconocimiento del centenario y del bicentenario de esos viajes. En realidad, hubo poco reconocimiento de Colón como el “fundador” de América. Hacia 1792, sin embargo, la situación había cambiado, y había surgido una creciente “secta” colombina entre antiguos colonos y nuevos ciudadanos Estadounidenses. Personas de los Estados Unidos comenzaron a recordar a Colón como el hombre que había “descubierto” el nuevo mundo. Columbia como símbolo se formó en esta época, y la gente a lo ancho del continente usó Colón (Columbus) de una u otra forma para bautizar nuevas ciudades y capitales [24]. Hacia 1892, la celebración del columbismo estaba en pleno apogeo. King’s College había cambiado su nombre por el de Columbia, y el Congreso de los Estados Unidos había aportado los fondos para la Exposición Colombina de la Feria Mundial de 1892. Fue durante el período, comprendido entre el tercero y el cuarto centenarios, cuando la tierra plana se convirtió en un rasgo clave del relato, popularizado en buena parte por la biografía de Colón escrita por Washington Irving [25], en 1830.

Hacia 1992, las cosas habían cambiado sustancialmente. Por ejemplo, en su exhibición para recordar (“celebrar” y “conmemorar” eran palabras de poca aceptación hacia 1992) el 500° aniversario de los viajes de Colón, el Museo Smithsonian no hizo ninguna mención del “descubrimiento”, y prefirió darle a su exhibición el nombre de “Intercambio Colombino”. Más aun, Colón ya no se siguió considerando como héroe indiscutido, y muchas comunidades escogieron centrarse en la conquista y la invasión, al registrar el 12 de octubre de 1992. Por ejemplo, el concejo de la ciudad de Cleveland, Ohio, cambió el nombre de Día de Colón por el de “Día del Pueblo Indígena”. Al elaborar esa clase, también seleccioné documentos de apoyo y textos tales como material impreso para entregar a los asistentes. Por ejemplo, les di secciones más largas de *La vida y viajes de Cristóbal Colón*, de Washington Irving [26] o la crítica *Conquista del paraíso*, de Kirkpatrick Sales [27] como ejemplos de perspectivas diferentes que los historiadores asumieron en los siglos XIX y XX.

Tratamos lo dicho en clase como una fuente de información secundaria, como un relato histórico construido por el maestro de Historia que otros historiadores —por ejemplo, los estudiantes de Historia— podrían usar para investigar un problema histórico. Consecuentemente, en puntos clave durante la conferencia, nos detuvimos para emplear nuestras herramientas, para pensar acerca de los relatos históricos. Preguntamos, por ejemplo, “¿Qué estás escuchando que respalda, pone en tela de juicio o amplía tu pensamiento acerca de este problema?” La información de clase no respondía exhaustivamente las preguntas más amplias relacionadas con por qué ciertos relatos se pusieron de moda o pasaron de moda, o por qué los historiadores “cambiaron de parecer”. Pero al ir más allá del punto de vista estándar de la lección como forma de transmitir información, esta prestó el soporte intelectual necesario, en un punto crítico, para ayudar a los estudiantes a ampliar su comprensión de la Historia.

## CONCLUSIÓN

Cuando mis estudiantes de educación secundaria comenzaron a estudiar Historia, tendían a ver la materia como una entidad estática, un cuerpo de datos que los historiadores recuperaban e incluían en los textos escolares (o en las mentes de los maestros de Historia) para que los estudiantes memorizaran. El propósito de la Historia, si era que lo tenía, era inocular de alguna manera a los estudiantes, para que evitaran repetir los errores del pasado. El proceso de aprender Historia era rectilíneo y, aunque no siempre emocionante, relativamente sencillo. Irónicamente, cuando llegué por primera vez a una escuela para ser maestro de Historia, hace más de 30 años, yo tenía un punto de vista similar, con frecuencia respaldado por mi educación y por cursos de Historia —pensaba que enseñar Historia era un proceso relativamente rectilíneo y, aunque no siempre emocionante, relativamente sencillo. Ya no tengo esos puntos de vista inocentes e ingenuos acerca del aprendizaje o la enseñanza de Historia, y trato de que mis estudiantes también los cambien.

En realidad, nuestras experiencias en el aula de historia nos han enseñado, parafraseando a Yogi Berra, que el problema no es lo que no sabemos; es aquello de lo que estamos seguros que sabemos que simplemente no es así. Como lo ha mostrado este capítulo, aprender y enseñar Historia exige pensamiento complejo tanto de maestros como de estudiantes. Se centra alrededor de problemas interesantes, generadores y organizadores; de valoración crítica de la evidencia y los relatos; de refrenar nuestros puntos de vista, para comprender los de otros; de emplear datos, conceptos e interpretaciones para hacer juicios; del desarrollo de garantías para esos juicios; y posteriormente, si la evidencia es persuasiva, hacer cambios en nuestros juicios y puntos de vista.

Ayudar a los estudiantes a desarrollar este alfabetismo Histórico requiere que los maestros amplíen su comprensión del aprendizaje de la Historia. Tarea, apoyada por las ideas que se encuentran en [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) [\[1\]](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) y por la emergente disciplina académica acerca del pensamiento Histórico. Tal investigación pinta un cuadro complejo del aprendizaje, que ayuda a los maestros a pensar de nuevo las conexiones que existen entre las ideas con que los estudiantes llegan a la instrucción, el contenido curricular, la experticia en Historia y la pedagogía.

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

Más importante, este trabajo académico sugiere maneras en que los maestros pueden transformar tanto los métodos tradicionales como los de la pedagogía más reciente para ayudar a profundizar en los estudiantes la comprensión de la Historia. Para tomar prestado el lenguaje de mi estudio de caso, [Cómo Aprende la Gente](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) [\[1\]](http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3) amplía y reta nuestro pensamiento sobre el aprendizaje de la Historia, y de esta manera ayuda a los maestros en orientar el esfuerzo y la comprensión necesarios para poner en acción una pedagogía de la Historia más refinada y eficaz.

No debemos hacernos ilusiones acerca de los retos que esperan a maestros y estudiantes embarcados en tal instrucción de la Historia. Enseñar relatos del pasado, a la vez que se enseña a los estudiantes a leer, criticar y evaluar estos relatos, es tarea compleja. Es difícil ayudar a los estudiantes a reconocer que todos los relatos históricos, incluidos los que aceptamos como ciertos, tienen una historia. A la par que motivan a los estudiantes a reconocer que toda historia incluye interpretación, los maestros deben simultáneamente poner en tela de juicio la fácil conclusión de que, por lo tanto, todas las interpretaciones son igualmente irrefutables. Más bien, el manejo del alfabetismo histórico exige que los estudiantes aprendan a evaluar argumentos y decidir qué posiciones, a la luz de la evidencia dada, son más o menos plausibles, mejores o peores. El estudio de la Historia requiere que los estudiantes sopesen lo que saben, cómo lo saben y con qué tanta confianza o interinidad "tienen derecho" a sostener sus puntos de vista.

Es igualmente importante recordar los placeres que esta forma del estudio de la Historia puede proporcionar tanto a maestros como a estudiantes. Por medio de la Historia, los maestros pueden llenar la clase con dilemas y dramas humanos perdurables, con misterios fascinantes y con un asombroso elenco de personajes históricos involucrados en acontecimientos que ejemplifican lo mejor y lo peor de la experiencia humana. ¿En qué otro campo de estudio pueden los estudiantes experimentar semejante rango de posibilidades y llegar a conocer tantas personas y lugares? ¿Dónde más tendrían mis estudiantes la oportunidad de encontrar europeos y nativos americanos del siglo XV, gente desde Colón hasta Moctezuma y la vida en tantas culturas y sociedades diferentes?

Hasta esta breve descripción de las dificultades y gozos incorporados en el aprendizaje de la Historia revela por qué el estudio de esta es tan crucial y, por consiguiente, digno de nuestros esfuerzos. "La Historia", ha escrito Peter Stearns, "debería estudiarse porque es esencial para los individuos y para la sociedad, y porque abriga belleza" [28]. Un estudio disciplinado de la Historia promueve exactamente el tipo de pensamiento razonado que merecen tener nuestros estudiantes y que tan desesperadamente necesitan las sociedades democráticas.

#### NOTAS:

[1] El libro "Cómo Aprende la Gente" examina los descubrimientos de muchas ramas de la ciencia que aumentan considerablemente nuestra comprensión sobre lo que significa saber; desde los procesos neuronales que ocurren durante el aprendizaje, hasta la influencia que tiene la cultura en lo que la gente percibe y asimila. El libro presenta las implicaciones que esos descubrimientos tiene respecto de "lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y cómo evaluamos lo que nuestros niños (y adultos) aprenden". EDUTEKA realizó una traducción al español del primer capítulo de este libro, -El Aprendizaje: de Especulación a Ciencia - <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>

[2] Hall, G.S. (1883). Introduction. In G.S. Hall (Ed.), *Methods of teaching history* (pp. vxii). Boston, MA: D.C. Heath.

[3] Wineburg, S.S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

[4] Ver el artículo "Computadores como Herramientas de la Mente" escrito por el Dr. David H. Jonassen, profesor distinguido de Educación y Ciencias de la Tecnología, Universidad de Missouri, USA. En este documento el profesor Jonassen describe de qué manera el computador sirve como herramienta para la construcción de conocimiento. Él usa la palabra "herramientas de la mente" en relación con los computadores y los ambientes de aprendizaje; las ve como "compañeros intelectuales del aprendiz, que cautivan y facilitan el pensamiento crítico y el aprendizaje superior." Las herramientas que se discuten en este capítulo, sin ser electrónicas, sirven como apoyo para ayudar a los estudiantes a integrarse en el pensamiento histórico, y de esta manera encajan en el espíritu de la descripción de Jonassen. [http://www.eduteka.org/tema\\_mes.php3?TemalD=0012](http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemalD=0012)

[5] Winks, R.W. (1969). *The historian as detective: Essays on evidence*. New York: Harper & Row.

[6] National Research Council, 1999, pp. 29-30; Levstik and Barton, 1997.

[7] Collingwood, R.G. (1944). *An autobiography*. New York: Penguin Books.

[8] Wineburg, 2001; Davis et al., 2001; Lowenthal, 1985; Shemilt, 1984.

[9] McCullough, D.G. (2001). *John Adams*. New York: Simon and Schuster.

[10] Lowenthal, D. (1996). *Possessed by the past: The heritage crusade and the spoils of history*. New York: Free Press.

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

[12] Bushman, C.L. (1992). *America discovers Columbus: How an Italian explorer became an American hero*. Hanover, NH: University Press of New England. Crosby, A.W. (1987). *The Columbian voyages, the Columbian exchange and their historians*. Washington, DC: American Historical Association. Russell, J.B. (1997). *Inventing the flat earth: Columbus and modern historians*. New York: Praeger. (Original work in J. Johonnot [1887]. *Ten great events in history* [pp. 123-130]. New York: Appleton). Sales, K. (1990). *The conquest of paradise: Christopher Columbus and the Columbian legacy*. New York: Knopf. Schlereth, T.J. (1992). *Columbia, Columbus, and Columbianism*. *Journal of American History*, 79(3), 937-968.

[13] Boorstin, D.J. (1990). *The discoverers: A history of man's search to know his world and himself*. Birmingham, AL: Gryphon Editions.

[14] National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Committee on Developments in the Science of Learning. J.D. Bransford, A.L. Brown, and R.R. Cocking (Eds.). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press. Ver la traducción al español del primer capítulo de este libro, -El Aprendizaje: de Especulación a Ciencia - <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>

[15] Gould, S.J. (1995). *Dinosaur in a haystack: Reflections in natural history*. New York: Harmony Books.

[16] Wineburg, S.S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

[17] Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[18] Tharp, R.G., and Gallimore, R. (1998). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- [19] Palinscar, A.S., and Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- [20] National Research Council, 1999, p. 55; Wineburg, 2001; Bain, R.B. (2000). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. In P. Seixas, P. Stearns, and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 331-353). New York: University Press.
- [21] Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- [22] Bain, R.B. (2000). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. In P. Seixas, P. Stearns, and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 331-353). New York: University Press.
- [23] Schwartz, D.L., and Bransford, J.D. (1998). A time for telling. *Cognition and Instruction*, 16(4), 475-522.
- [24] Existen ciudades llamadas Colón en Argentina, Panamá, Honduras, Bolivia, Cuba, Jamaica, Filipinas, Antillas Holandesas, Venezuela, El nombre de Colombia es un homenaje tardío a Cristóbal Colón que parte de Francisco de Miranda y Simón Bolívar. Este último y sus contemporáneos utilizaban el gentilicio "colombiano" para referirse a los ciudadanos de Venezuela, Nueva Granada (hoy Colombia), Ecuador y Panamá. El 17 de diciembre de 1819 fue aprobada en el Congreso de Angostura la Ley Fundamental de la República de Colombia, en la que se consagraba la unión de Venezuela, la Nueva Granada y el Ecuador.
- [25] Bushman, 1992; Crosby, 1987; Russell, 1991; Schlereth, 1992.
- [26] Irving, W. (1830). *The life and voyages of Christopher Columbus*. New York: Burt.
- [27] Sales, K. (1990). *The conquest of paradise: Christopher Columbus and the Columbian legacy*. New York: Knopf.
- [28] Stearns, P.N. (1998). ¿Por qué estudiar Historia? Disponible en inglés: <http://www.theaha.org/pubs/stearns.htm> [Consultado Febrero 3 de 2003].
- [29] Según el profesor Bradley E. Schaefer, de la Universidad del Estado de Louisiana, historiadores del Arte concluyeron que el Atlas Farnese es una copia romana realizada en el siglo segundo después de Cristo (d.C.) de un original griego fechado antes del nacimiento de Cristo (a.C). <http://www.phys.lsu.edu/farnese/JHAFarneseProofs.htm>

Fecha de Publicación en Eduteka: Mayo 14 de 2005.

Fecha de la última Actualización: Mayo 14 de 2005.

#### CRÉDITOS:

Traducción realizada por Tito Nelson Oviedo A., ., Ph.D. en Lingüística Teórica de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) y Profesor Emérito de la Universidad del Valle, a petición de EDUTEKA, del Capítulo 4 del libro "How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom" (Cómo Aprenden los Estudiantes: Historia, Matemáticas y Ciencias en el aula de clase). Publicado por la Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos y editado por M. Suzanne Donovan y John D. Bransford. Los usuarios ubicados en países en desarrollo pueden descargar gratuitamente este libro en formato PDF: <http://www.nap.edu/catalog/10126.html>

El autor de este capítulo es **Robert B. Bain** ([bbain@umich.edu](mailto:bbain@umich.edu)), profesor asistente en la **Escuela de Educación** (<http://www.soe.umich.edu>) de la Universidad de Michigan (Estados Unidos). Él fue durante 25 años profesor de historia en secundaria y actualmente se dedica a la Educación en Ciencias Sociales y a la investigación en enseñanza de la Historia. [http://sitemaker.umich.edu/soe/az\\_info&recordID=50709&mode=single&nextMode=list](http://sitemaker.umich.edu/soe/az_info&recordID=50709&mode=single&nextMode=list)