



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de
Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en
niños y niñas entre 5 y 7 años de edad.**

Adriana Chacón Chacón

Universidad Nacional de Colombia
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia

2012

**Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de
Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en
niños y niñas entre 5 y 7 años de edad.**

Adriana Chacón Chacón

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial
para optar al título de:

Magister en Educación con énfasis en Comunicación

Director:

Ph.D. en Historia, Darío Campos Rodríguez

Línea de Investigación:

La narrativa en la enseñanza de la Historia

Grupo de Investigación:

Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH)

Universidad Nacional de Colombia
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia

2012

A mis hijas por el tiempo y los relatos que inspiraron, en más de una ocasión, a las cigarras que susurraron a mi oído. A mi amado esposo por transitar conmigo... también las laderas del apasionante camino del conocimiento. A mis padres por su infatigable apoyo e infinito amor, y a mi hermano por ser, desde que tengo recuerdo, el lector de todos mis textos.

Agradecimientos

Agradezco a los colegios distritales que me abrieron sus puertas para realizar esta investigación: Colegio Alfredo Iriarte y Colegio Alfonso López, y muy especialmente a la profesora Letty Hernández, quien con gran ánimo escuchó y enriqueció varias de las ideas que consolidaron el proyecto de pensamiento histórico que desarrolló en su aula. Un agradecimiento muy especial a todos los niños y niñas con los que tuve oportunidad de compartir varios momentos de valiosas y divertidas conversaciones.

A mi director de tesis, el profesor Darío Campos, quien con su agudeza crítica y su rigor académico, me llevó a producir en todo momento los más inquietantes resultados y las más juiciosas reflexiones. A la profesora Rita Flórez, directora de la línea de Comunicación de la Maestría en Educación, quien me alentó siempre a concluir esta investigación para cerrar este importante ciclo de mi vida académica y profesional.

A los profesores e investigadores de las universidades españolas que tan amablemente me recibieron para realizar la pasantía que enriqueció la presente investigación con aportaciones, críticas, orientaciones y discusiones que me dejaron ver la novedad y pertinencia de mis planteamientos en mi país y en otras latitudes, así como los encuentros y desencuentros con posturas de quienes son reconocidos en el área. Gracias a los profesores de la UNED: Juan Delval, Raquel Kohen y María Fernanda González, y de la Universidad de Barcelona: Joaquín Prats, Cristofol Trepapat y Rosa Colomina.

Resumen

La presente investigación demuestra que el infante, como individuo distintivo con necesidades y capacidades propias y en su condición de sujeto cívico, político, social y cultural, puede pensar históricamente a partir de una de las formas de expresión humana más potentes para organizar, comprender y valorar la realidad: *el pensamiento narrativo*. Se revela a la vez, la necesidad de que niños y niñas adquieran **representaciones históricas**, a través de las cuales aprenderían el acervo de experiencias humanas ajenas o sociales que posibilitan la imaginación y en consecuencia la creación.

Hasta hoy es visible la ausencia de elaboración de representaciones históricas en la primera y segunda infancia, lo cual dificulta la creación de relatos propios y desaprovecha el potencial narrativo que se ha cultivado en los primeros años de vida. Enmarcada en una perspectiva histórico-cultural del aprendizaje, esta investigación reflexiona *sobre la forma en que el individuo debería construir tales representaciones y el modo cómo éstas aportan en el desarrollo integral del individuo*. Entre sus objetivos se encuentran: explorar y analizar las posibilidades narrativas relacionadas con la construcción de pensamiento histórico en niños y niñas entre los 5 y 7 años, que les permiten valorar la realidad, conocerla y transformarla en beneficio suyo, de la sociedad y del entorno.

Además de ahondar a nivel teórico, se obtuvo evidencia empírica en el aula que permite sustentar, entre otras, las siguientes formulaciones: 1. Al igual que todos los individuos, los niños y niñas son sujetos y no objetos históricos, esto significa que deben y pueden hacer la historia participando en la conformación de su propio destino, reconociéndose como ciudadanos de la aldea mundial. 2. El conocimiento que se adquiere en el ámbito escolar no puede fundamentarse solamente en el desarrollo de destrezas, se requieren dominios cognitivos 3. Desde muy temprana edad se dispone de las herramientas conceptuales para construir pensamiento histórico, pero aún existe predominio de prácticas educativas que minimizan este aprendizaje bajo el supuesto de que aún no es tiempo de adquirirlo.

Palabras clave: pensamiento narrativo, pensamiento histórico, educación infantil, pedagogía y didáctica.

Abstract

This research shows that the infant, as distinctive individual needs and capacities and their status as subjects in civic, political, social and cultural, can think historically from one form of human expression more powerful for organizing, understanding and assess the reality: the narrative thought. It reveals both the need for children to achieve historical representations through which learn the stock of human experiences that enable others or social imagination and consequently creation.

So today is the lack of visible development of historical representations in infancy and childhood, which accounts difficulty creating their own and misses the narrative potential that has been cultivated in the early years of life. Framed in a historical-cultural perspective of learning, this research reflects on how the individual should build such representations and the way how they contribute to the development of the individual. Among its objectives are: to explore and analyze narrative possibilities related to the construction of historical thinking in children between 5 and 7 years, allowing them to assess the reality, to know and transform their benefit, society and environment.

In addition to deepen a theoretical, empirical evidence was obtained in the classroom that can support, among others, the following formulations: 1. Like all individuals, children are subject and historical objects, this means that should and can make history by participating in shaping their own destiny, recognized as citizens of the global village. 2. The knowledge acquired at school can not be based only on the development of skills, cognitive domains are required 3. From an early age provides the conceptual tools to build historical thinking, but there is still a predominance of educational practices that minimize this learning under the assumption that it is not yet time to buy.

Keywords: narrative thinking, historical thinking, early childhood education, pedagogy and didactics.

Contenido

	Pág.
Introducción	2
Capítulo 1: Aprovechamiento de las formas narrativas en la constitución del pensamiento histórico del infante	17
1.1 Una mirada sociocultural para entender el pensamiento histórico	22
▪ Preguntando se construye pensamiento histórico	26
1.2 ¿Somos consumidores o participantes de las narrativas?	29
▪ El papel de la educación en la reconstrucción narrativa	31
▪ Mente narrativa y conciencia histórica: existencia con sentido	34
1.3 ¿Y los contenidos?, ¿qué se requiere para enseñar a pensar históricamente?	42
▪ Narrativas urgentes en Colombia	47
▪ Aulas y museos: espacios de impugnación y deliberación	54
Capítulo 2: Instrumentos de conocimiento y procesos de pensamiento involucrados en la formación de pensamiento histórico: una perspectiva positiva de las capacidades infantiles y del aprendizaje de la historia	62
2.1 Representaciones históricas en la infancia	66
▪ Procesos de pensamiento implicados en la narración	68
▪ Procesos de conocimiento implicados en el pensamiento histórico.....	72
2.2 El valor de la oralidad	81
2.3 Experiencia de educación en pensamiento histórico	93
Capítulo 3: Deconstrucción de la práctica docente y análisis de las competencias histórico-narrativas entre los 5 y 7 años de edad	105
3.1 Creencias, conocimientos y prácticas docentes	106
3.2 Hallazgos de incipientes pero evidentes formas de pensamiento histórico en la edad infantil.....	115
▪ La conversación: poderosa herramienta intelectual y afectiva.....	133
▪ Recursos textuales que estimulan el pensamiento histórico.....	140
4. Conclusiones y recomendaciones	145
4.1 Conclusiones.....	145
4.2 Recomendaciones.....	149
Bibliografía	151
Anexo A: Instrumentos de entrevista y diálogo utilizados con los docentes y estudiantes	156
Anexo B: Instrumento de observación de trabajo en el aula	165
Anexo C: Textos infantiles de apoyo didáctico para el desarrollo del pensamiento histórico	167

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial constituyen la base de la formación del ser humano como sujeto cívico, político, cultural y social. Se dice además que por naturaleza somos seres sociales y culturales, y por lo tanto se deben recibir los estímulos adecuados y oportunos, de manera que se pueda pasar del nivel básico, al nivel potencial de desarrollo (Bruner, J., 1986, p.83), el cual permitirá formar seres con mayores capacidades para valorar la realidad, conocerla y transformarla en beneficio suyo, de la sociedad y del entorno, así como contar con mejores posibilidades de expresión que le permitan interactuar con el otro.

Por otra parte, es derecho del niño y de la niña (de todos, sin importar su condición social, económica, física, etc.), recibir la educación apropiada y pertinente, esto es, respetando su condición de infante como individuo distintivo, con necesidades y capacidades propias. El niño y la niña por su naturaleza humana y su pertenencia a la sociedad es (*ab initio*), un ciudadano con derechos y deberes, por lo cual su desarrollo psicoevolutivo, físico y demás, deben ser considerados en cualquier proceso de crecimiento.

Soportada en lo anterior, surge la presente investigación que reflexiona sobre la necesidad de que el infante adquiera gran cantidad de **representaciones históricas** a través de las cuales aprendería el acervo de experiencias humanas ajenas o sociales que a su vez posibilitan la imaginación y en consecuencia la creación (Vygotsky, L.S., 1987, pp. 13-14). El propósito del presente documento es ofrecer orientaciones de tipo pedagógico y didáctico para el desarrollo del Pensamiento Histórico entre los 5 y 7 años de edad, teniendo como principal punto de apoyo la formación y fortalecimiento del Pensamiento Narrativo. El proyecto surgió en el marco del trabajo que venía realizando desde hace algunos años el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH) del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia y particularmente dentro de la propuesta de reorganización escolar y curricular de la Secretaría de Educación de Bogotá (2007).

Es una propuesta enmarcada en una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, *que se pregunta sobre la forma en que el individuo desde los primeros años de vida debería construir tales representaciones y la manera como éstas aportan en el*

desarrollo personal y social, es decir, que resulta especialmente iluminadora en términos de los criterios pedagógicos y didácticos que permitirían fundamentar y estructurar el desarrollo del Pensamiento Histórico¹, el cual implica un proceso de *deconstrucción-creación*², es decir, de resignificación y elaboración de significados con visión personal, crítica y creativa.

El siguiente estudio profundiza en aspectos que, por lo pronto, han sido sólo enunciados o brevemente explicados sobre la conformación del pensamiento histórico y el pensamiento narrativo en niños de primer ciclo, y amplía el nivel de análisis de un proceso cuyo alcance hasta ahora ha llegado a un equipo de docentes que a partir de su experiencia han enriquecido el debate sobre la posibilidad y necesidad de trabajar este campo de conocimiento en el ámbito escolar.

Además de ahondar a nivel teórico y conceptual, se ha obtenido evidencia empírica en el aula, implicando a los protagonistas de la misma (formadoras/es y niños/as), para sustentar los presupuestos arrojados tanto por la revisión bibliográfica como por la recolección de experiencias educativas que de alguna forma se han aproximado a la construcción del pensamiento histórico a través de la narrativa. Tales presupuestos son: 1. Al igual que todos los individuos, los niños y niñas³ son sujetos y no objetos históricos, esto significa que deben y pueden hacer la historia participando en la conformación de su propio destino, reconociéndose como ciudadanos de la aldea mundial, sin perder de vista su situación local o regional. 2. El conocimiento que las niñas adquieren en el ámbito escolar no puede fundamentarse solamente en el desarrollo de destrezas, se requiere de dominios cognitivos que si bien no se soportan en el abordaje disciplinar de ningún área, no pueden estar vaciados de contenidos que coadyuvan en la configuración de representaciones mentales 3. Los niños desde muy temprana edad disponen de las herramientas conceptuales para construir pensamiento histórico, pero aún existe un

¹ A partir de una propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito capital, publicada en el documento “Colegios públicos de Excelencia para Bogotá”, se pretendía generar un cambio en la organización escolar no solo en términos de tiempos y espacios, sino también de organización del conocimiento. Surgió así la invitación a distintos grupos de investigación, entre los que se encontraba el GIEH (Grupo de Investigación en enseñanza de la Historia) de la Universidad Nacional, para trabajar los campos de conocimiento allí sugeridos.

² Si bien el concepto de “deconstrucción” es propio del documento del GIEH, el texto de Vygotski *Imaginación y creación en la edad infantil* constituye un importante referente de la propuesta. De igual forma, la propuesta de Chomsky (2001) sobre “Deseducación” permite visualizar muchas convergencias con los criterios aquí esbozados.

³ En lo sucesivo me referiré a *niños o niñas* por igual, es decir, utilizaré el sustantivo en su forma femenina o masculina queriendo significar que aunque diga *niña* se entenderá que se incluye también al género masculino o viceversa. Esto en aras de una lectura más fluida y una construcción gramatical y textual que no atente contra el buen uso del lenguaje. Lo anterior sin desconocer el esfuerzo que se ha hecho porque el lenguaje también sea incluyente y propenda por la equidad de género, por lo que justamente creo válido decir “niño” o “niña” y entender que se incluyen los dos géneros.

predominio de prácticas educativas que minimizan este aprendizaje bajo el supuesto de que aún no es tiempo de adquirirlo.

Los resultados aquí presentados derivan en implicaciones pedagógicas y didácticas que esperan incidir en la concepción educativa de este campo de conocimiento y en la aplicación de prácticas formativas apropiadas que busquen que niños entre los 5 y 7 años den significado histórico a su experiencia, potenciando así su capacidad para interactuar con el mundo, imaginar y crear mejores sociedades.

La revisión bibliográfica, así como la reflexión producto del proceso que se adelantó con profesores y estudiantes de preescolar de dos colegios distritales de Bogotá nos permitió definir el Pensamiento Histórico como *la comprensión de la realidad en sus dimensiones política, económica, social, temporal, espacial, cultural y narrativa y su consecuente reconocimiento del ser humano como sujeto (y no objeto) histórico que participa en la construcción de su propio destino, reconociendo en el pasado elementos que al ser resignificados le ayudan a comprender y resolver problemas y preguntas del presente, así como a transformar realidades que le permitan proyectarse en el futuro a nivel personal y como miembro de una sociedad.*

En este sentido, preguntar, cuestionar, inquirir, investigar, juzgar⁴ y otros procesos de pensamiento que sugieran la indagación y reflexión (no simplemente la asimilación), ofrecen la pauta para instituirse como *sujetos históricos*, por ende sociales. Precisamente sobre el mecanismo de la imaginación creadora, Vygotsky anota que es un “proceso que es extremadamente importante en todo desarrollo intelectual del hombre, forma la base del pensamiento abstracto y de la formación de los conceptos” (1987, p. 15).

Así que además de favorecer el desarrollo cognitivo, al Pensamiento Histórico le es inherente la crítica reflexiva y constructiva surgida en el diálogo, por lo cual a las preguntas del porqué y el para qué del Pensamiento Histórico en los primeros años de vida, la investigación responde bajo la premisa en psicología cognitiva de que la resolución de un problema depende de la representación del problema que la persona pueda construir o de la forma cómo concibe el ambiente de la tarea (Larremandedy-Joerns, 2002, p.213).

“Una representación enriquecida, en términos de las entidades que la conforman y de las relaciones que se establecen entre ellas, da lugar a cursos de acción más ajustados a las restricciones propias de la situación y por lo tanto, más consistentes con sus

⁴ Que son justamente las distintas acepciones que guarda en su etimología el vocablo griego “histor” de donde proviene “historia”. El término apareció por primera vez en la *Ilíada* referido a: juez, testigo, árbitro y mediador. Posteriormente apareció en los *Nueve Libros* de Heródoto y allí cobró el sentido de: investigar, preguntar, inquirir, buscar.

posibilidades de resolución. Por el contrario, una representación arrasada, vaciada de diferencias sutiles, aferrada o anclada en pocas entidades y precarias relaciones, es posible que otorgue al sujeto un entendimiento inmediato de la situación, pero que igualmente lo conduzca a emprender acciones profundamente dispares con la complejidad propia de la realidad” (Larreamendy-Joerns, 2002, pp. 213-214)

Hasta hoy es claramente visible la ausencia de elaboración de representaciones históricas en la educación inicial (0 a 6 años de edad) y posiblemente en el ciclo inicial (que va hasta los 7 u 8 años como lo propone la SED) en nuestro país. Como se sabe, las directrices pedagógicas y políticas tanto a nivel nacional como distrital, contemplan la formación en cuatro o cinco dimensiones del desarrollo infantil: comunicativa, estética, cognitiva o lógica del pensamiento, sociafectiva o personal social y cinético-corporal (DABS, 2003, pp. 143-158).

Es probable que una u otra dimensión trabaje directa o indirectamente aspectos relacionados con el pensamiento histórico, pero lo cierto es que la intención pedagógica no ha sido esa y el énfasis se ha puesto en aquello que ha sido denominado por algunos autores (Delval, J. 1989) como *social cognition* (Turiel, E., 1989), esto es, los sistemas relacionales primarios y/o formas de interacción que permiten valorar y conocer a los otros y a sí mismo.

El conocimiento de: la sociedad, el funcionamiento de las instituciones, los sistemas político, económico, etc., así como de relaciones de grupo social (dominancia, afiliación, liderazgo), entre otras cosas, tienen poca o nula presencia durante los primeros años. La razón quizás se atribuya al hecho de que algunos autores, entre ellos Piaget, hayan considerado que este tipo de aprendizajes no podrían darse antes de los 8 años, hasta tanto no apareciera el pensamiento abstracto (Zaccaría, A., 1982, pp. 191-207).

Por otra parte, la investigación incluye de manera particular el desarrollo en los planos epistemológico, pedagógico y didáctico de las categorías que conforman el Campo de Pensamiento Histórico y de manera particular la categoría de Pensamiento Narrativo, dado que se concibe como una de las formas de aproximación, quizá la más potente, al pensamiento histórico. Y es aquí en realidad donde aparece el componente sobre el que falta todo por hacer y por lo tanto donde la investigación reviste mayor importancia y pertinencia. *La tesis central que se pretende demostrar aquí es que los niños entre 5 y 7 años, al contrario de lo que algunos psicólogos como Piaget han argumentado, es que a través del pensamiento narrativo consiguen pensar históricamente, esto es, remitirse a información previa, a las fuentes, comparar e indagar los hallazgos para comprender o resolver problemas del presente que a ellos particularmente les interesan, atraen o preocupan.*

Valga recordar que en la estimulación de pensamiento narrativo se apoyan varios de los aprendizajes que en la actualidad suelen darse en la edad preescolar, es decir, que se cuenta con el soporte o la base –por lo menos desde la perspectiva didáctica- para

vincular otro tipo de aprendizajes, más aún cuando guardan tan estrecha relación en términos de su estructura textual y conceptual, como es el caso del pensamiento histórico y el pensamiento narrativo.

Así, la novedad de la investigación reside básicamente en dos circunstancias, sin contar lo interesante que personalmente me resultó el hecho de trabajar transdisciplinariamente, pues claramente se entrecruzan la psicología cognitiva y las perspectivas de desarrollo humano, la enseñanza de la historia, el lenguaje (oral, escrito, verbal y no verbal) y el tema de la educación en la primera infancia.

Una de estas circunstancias es que hasta ahora la narración ha sido utilizada como recurso didáctico durante la primera infancia, nadie lo pone en duda, y ha estado muy ligada a la literatura; pero la narración dentro de la historia hoy diluida en ciencias sociales, no sólo como método, sino como objeto de estudio y sistema explicativo de los hechos humanos, es algo que falta por hacer, por lo menos en este periodo del ciclo vital. La segunda circunstancia tiene que ver con la condición de que como categoría de Pensamiento Histórico, hasta ahora, la narración no ha sido considerada por ningún historiador ni teórico de áreas a fines; por el contrario desde la Historia se ha desestimado como mecanismo de análisis de las acciones humanas por colindar con la Literatura, bajo el supuesto de que la realidad exige más rigurosidad científica y no admite miradas subjetivas que puedan distorsionar la verdad de los hechos (White, H., 1992, pp. 41-70)

No obstante lo anterior, es importante hacer las siguientes precisiones. El pensamiento narrativo es ya reconocido así (con esta denominación) dentro de la teoría o ciencia cognitiva por Bruner (2004), quien la equipara y contrapone al mismo tiempo, a otra categoría de pensamiento, considerada superior dentro del conocimiento, la paradigmática o lógico-científica. “El pensamiento narrativo se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcaron su transcurso”, (Bruner, 2004, p. 32).

En cuanto al trabajo relacionado con este campo que posiblemente se pueda haber adelantado en educación inicial es importante revisar los postulados de la psicología cognitiva sobre las formas en que los niños desarrollan el pensamiento y particularmente lo que suele denominarse esquemas o estructuras lógicas de pensamiento (Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. 1999). Se sabe que los niños construyen esquemas de escenas, sucesos e **historias**; de ahí que valga la pena destacar lo dicho por uno de los principales teóricos en el tema: “El relato es imitación o representación de acciones, entrelazamiento de hechos y por ello, el relato está implicado en nuestra manera de vivir el mundo y contiene nuestro conocimiento práctico” (Ricoeur, 1999, p.21).

Finalmente, no olvidemos que la narración se circunscribe dentro del Lenguaje y sobre ello existen fundamentos interesantes que son de especial interés para esta investigación. Así, los aportes hechos por las profesoras Clemencia Cuervo y Rita Flórez

en su texto *El lenguaje en la Educación* (2004). Interesa destacar la idea del lenguaje para aprender en todas las áreas del currículo y el lenguaje como significado en el salón de clase. Además el llamado que se hace al reconocimiento de la incidencia del lenguaje en el desarrollo intelectual, emocional y estético del niño. (Flórez & Cuervo, 2004, pp. 15-16).

“Si se reconoce la validez conceptual de la relación lenguaje-educación, se desprende la construcción de una cultura pedagógica en la escuela basada en: (...); c. la necesidad del lenguaje para alcanzar una comprensión crítica del mundo y del ambiente cultural de la época en que se vive... (Flórez & Cuervo, 2004, p.17). Estos y otros valiosos apuntes sobre la fuerza del lenguaje en el aprendizaje permitieron igualmente dar un lugar preeminente a la *conversación*, como elemento principal de comprobación sobre lo que significa tener una mirada hacia el infante como un sujeto de derechos. Se requiere del diálogo y el discurso constante con otras mentes activas pues es a través de ese proceso dialógico que se llega a conocer al otro y sus puntos de vista, a sí mismo y al mundo por medio de sus historias.

Ahora bien la perspectiva pedagógica y didáctica de la propuesta sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo, pasa necesariamente, como corresponde a su función y naturaleza disonante, por la ruptura de ideas y paradigmas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El recorrido por el reconocimiento de estos “pseudopensamientos” o equívocas ideas inicia con las concepciones que se tienen sobre el Pensamiento Histórico, por ejemplo, que se basa en el estudio del pasado o que sólo compromete a la Historia como disciplina. También existe la noción de que la fantasía y la realidad no guardan relación y por lo tanto los conocimientos sobre el mundo no se podrían apoyar en acciones o producciones permeadas de imaginación; de aquí se deriva que la imaginación está asociada a la fantasía y a la ficción y que la realidad se soporta en la razón. De igual forma, se da paso a la creencia de que los niños tienen más imaginación que los adultos.

Contrariamente, sabemos ya que para el campo de Pensamiento Histórico el estudio o evocación de hechos pasados no tiene sentido si ello no contribuye a entender problemas o resolver preguntas del presente o, si se quiere, a prever hechos futuros que puedan afectar claramente al educando o a la comunidad de la cual hace parte (SED, 2007). Igualmente, las fuentes permiten esclarecer que el Pensamiento Histórico se vincula a lo político, social, económico, ambiental, narrativo, temporal y espacial, sin contar el hecho de que su naturaleza irradiante y el hecho de que por sí mismo constituya un proceso cognitivo hace que si vincule a otros campos de conocimiento

(comunicación, arte, matemática, ciencia, tecnología, etc.)⁵, de manera que el margen de acción y reflexión va mucho más allá de la Historia.

Al respecto Hilary Cooper (2002) destaca que el Pensamiento Histórico pretende "... seguir los cambios que se han producido en el tiempo... estos cambios pueden ser políticos, económicos, sociales, tecnológicos o culturales; los que se producen en un área afectan a otros aspectos de la vida", y agrega que se construyen explicaciones de tiempos pasados, pero éstas dependen de "...las preocupaciones vigentes en las épocas en las que viven o de sus propios intereses y perspectivas y de las fuentes que tengan a su disposición" (p.19).

En cuanto a la imagen que se tiene sobre la educación, el Pensamiento Histórico combate en primera instancia la idea de que ésta goce de neutralidad u objetividad y que la escuela por tanto sólo tenga el papel de transmitir verdades o conceptos terminados y definitivos⁶. También inquieta a la investigación el supuesto de que el estudiante sea el centro del acto educativo cayendo peligrosamente en la percepción y definición del rol del profesor como una "figura de compañía" en el proceso de aprendizaje, el cual, bajo este imaginario, tendrá que darse a partir del descubrimiento autónomo del educando (que él por sí mismo construya conocimiento).

El escritor y educador brasileño Paulo Freire (1998) anota "...la educación es, por propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o utopía... respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar sagrado donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera... Y que no se diga que si soy profesor de biología no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar sólo biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política." (p.74).

Ahora bien, en ese proceso de indagación deben intervenir activamente y en igual proporción tanto educando como educador, sencillamente porque cada uno tiene su propio marco de acción. Durante los últimos años se ha dado predominio al estudiante como centro del acto educativo, sin embargo, es importante considerar que los dos agentes del proceso juegan un papel claramente definido y delimitado. El aprendizaje depende del estudiante y la enseñanza del profesor, aunque parezca simple esta premisa se obvia en muchas circunstancias en las que se le atribuye toda la responsabilidad de la educación al maestro. No obstante, puede resultar que el papel que

⁵ Para ver los otros campos de conocimiento propuestos ver SED (2006) Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento.

⁶ Cuántas veces suele decirse que "está mal" politizar la escuela como si ya de por sí no fuera política.

jueguen estos dos agentes varíe de acuerdo con el momento del proceso educativo, así algunas veces el rol del maestro será más directivo que afiliativo o el del estudiante será más participativo que receptivo.

En cuanto a la muy divulgada falsa creencia de que los niños tienen más imaginación y por tanto mayores posibilidades de creación que los adultos Vygotsky señala que es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora: “La imaginación no es un entretenimiento festivo del pensamiento, ni una actividad que flota en el aire, sino una función vital y necesaria... toda creación de la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad y que se conservan de la experiencia anterior del hombre... depende de la acumulación de experiencias...” (Vygotsky, L.S., 1987).

Por otra parte, Bruner ofrece varias ideas iluminadoras sobre la necesidad de cultivar el pensamiento histórico a través de la narratividad y la forma como éste se refleja en las acciones más cotidianas que dan sentido a la experiencia humana. Aunque Bruner no utilice la denominación pensamiento histórico, en repetidas ocasiones sus ideas, desde el mismo prefacio, pueden ser interpretadas como una alusión a lo que significa pensar históricamente y el papel que juega la educación en su conformación.

El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local (...) el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar el camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. (...) La educación no sólo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto, o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo (...) la narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros (Bruner, 1997, pp.63-70).

El primer capítulo del libro titulado *Cultura, mente y educación* reviste enorme utilidad para la investigación, pues contiene implicaciones pedagógicas que orientan la formulación de la propuesta pedagógica y didáctica sugerida desde el mismo título de la tesis y que permitiría a los adultos significativos estimular la construcción de pensamiento histórico en los educandos teniendo como eje articulador la elaboración de relatos.

Sobre el valor de la historia, entendida en su doble dimensión: contar historias (narrativa) y evocar el pasado (histórica), así como el porqué debe y puede ser enseñada con la misma rigurosidad y cuidado con que se explica la ciencia, Bruner argumenta:

“...la historia como una disciplina de entendimiento del pasado, más que como un relato sobre ‘lo que pasó sin más’. La historia nunca pasa sin más: la construyen los historiadores. Decir que los niños no lo pueden hacer es una excusa poco convincente. He visto desarrollar la perspectiva interpretativa de la historia en el Centro de Investigación de Aprendizaje y Desarrollo en Pittsburg, donde los niños estaban aprendiendo a ser historiadores más que consumidores de historias “correctas” envasadas, o apoyos para versiones partidistas de pacotilla: “ni dar los hechos correctos” ni revolcarse en la inmoderación retórica” (Bruner, 1997, p. 110)

En virtud de todo lo anterior se derivaron las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué valor tiene el desarrollo del pensamiento narrativo en la construcción y consolidación del Pensamiento Histórico durante la primera infancia y por qué es necesario intervenir pedagógicamente en este sentido? ¿Cómo se construye Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo entre los 5 y 7 años de edad para que el niño o niña adquiera las primeras herramientas intelectuales que le permitirán valorar, conocer y transformar la realidad en beneficio suyo, de la sociedad y de su entorno? ¿Qué procesos de pensamiento y conocimiento se adquieren o potencian con el desarrollo del Pensamiento Histórico con base en la elaboración de relatos y narraciones, y de qué forma estos aprendizajes hacen posible que el niño o niña se reconozca y sea reconocido como sujeto histórico capaz de transformar la realidad? ¿De qué forma los educadores y educadoras podrían intervenir significativamente en el desarrollo del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo? Dichas preguntas tienen asidero en tanto apuntan a la formulación de una propuesta de carácter pedagógico (¿Qué valor o importancia tiene enseñar o aprender algo y qué contenidos o tareas se requieren?) y didáctico (¿cómo enseñar o aprender algo?) con fundamentación epistemológica (¿qué presupuestos teóricos justifican tales aprendizajes en la actualidad?).

El siguiente documento con los resultados de la investigación está integrado por tres capítulos que se corresponden con las preguntas planteadas. Así, el primer capítulo responde a la pregunta: *¿Qué valor tiene el desarrollo del pensamiento narrativo en la construcción y consolidación del Pensamiento Histórico durante los primeros años de la etapa escolar y por qué es necesario intervenir pedagógicamente en este sentido?*, y por tanto tiene como objetivo evidenciar el valor que tiene la formación de pensamiento narrativo en la construcción y consolidación de representaciones históricas para el desarrollo intelectual, emocional, social y estético durante los primeros años de la etapa escolar.

Hasta el momento los principales avances en el tema propuesto se concentran en este capítulo y para responder a la pregunta planteada, así como para cumplir el objetivo, en la primera parte se realiza un análisis conceptual que amplía o profundiza inicialmente en las ideas más relevantes para la investigación (pensamiento histórico, pensamiento narrativo, educación inicial, etc.) y posteriormente permite establecer la perspectiva que

orienta el presente estudio. En este sentido, se hacen las aclaraciones pertinentes relacionadas con la lectura de los documentos y el alcance de la investigación.

Por ello se ofrece un balance bibliográfico de las investigaciones y estudios relacionados con el tema, que permiten clarificar un conjunto de relaciones y conceptos que se integran en esta investigación: pensamiento narrativo/pensamiento histórico, pensamiento histórico/segunda infancia, enseñanza/pensamiento histórico, aprendizaje/desarrollo humano, etc., y que no están suficientemente explicitadas en las distintas fuentes consultadas. Lo anterior permite ahondar en la explicación sobre la forma en que el pensamiento narrativo incide en la construcción de representaciones históricas y en consecuencia las posibilidades de comprensión de la realidad a partir de éstas.

El segundo capítulo intenta responder a la pregunta: *¿Cómo se construye Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo entre los 5 y 7 años de edad para que el niño o niña adquiera las primeras herramientas intelectuales que le permitirán valorar, conocer y transformar la realidad en beneficio suyo, de la sociedad y de su entorno?*, dado que el objetivo propuesto consiste en explorar y analizar las posibilidades narrativas relacionadas con la construcción de *Pensamiento Histórico* en niños y niñas entre los 5 y 7 años, que les permitirían comprender, interpretar y explicar la realidad y la sociedad como un todo y participar en la construcción de los significados que la conforman.

En este capítulo se muestran los resultados de estudios e investigaciones existentes sobre la forma en que los niños y niñas de esta edad construyen pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo o aquellos relacionados con otro tipo de desarrollos que permitan comprender de qué forma es posible trabajar pedagógicamente en ese sentido. Lo anterior implica responder igualmente *¿Qué procesos de pensamiento y conocimiento se adquieren o potencian con el desarrollo del Pensamiento Histórico con base en la elaboración de relatos y narraciones, y de qué forma estos aprendizajes hacen posible que el niño o niña se reconozca y sea reconocido como sujeto histórico capaz de transformar la realidad?* Por tanto su objetivo es igualmente definir y describir cuáles son los procesos de conocimiento y los procesos de pensamiento, que intervienen o participan y se desarrollan o potencian durante la construcción del Pensamiento Histórico en niños entre 5 y 7 años, apoyándose fundamentalmente en el relato como instrumento de conocimiento y como operación intelectual.

Allí se presentan las evidencias que arroja la literatura relacionadas con los procesos de pensamiento e instrumentos de conocimiento que el niño o niña entre los 5 y 7 años de edad es capaz de desarrollar o adquirir y la forma cómo estas herramientas del saber favorecerían la construcción y consolidación del pensamiento histórico desde los primeros años, apoyándose fundamentalmente en el pensamiento narrativo.

Finalmente, en el capítulo tres se da respuesta a la pregunta: *¿De qué forma los educadores y educadoras podrían intervenir significativamente en el desarrollo del*

pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo?, con lo cual se definen los criterios pedagógicos y didácticos que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas de primer ciclo. Se presentan aquí los resultados del análisis e interpretación de los instrumentos (encuestas, entrevistas, tablas de observación, ejercicios o actividades) aplicados en dos instituciones educativas del distrito a las que asisten niños de esta edad, que permiten reconocer cuáles son las evidencias actuales del desarrollo de pensamiento narrativo encaminado a la construcción de pensamiento histórico. Para tal fin se adelantó un proceso de acompañamiento con los docentes participantes en la investigación, quienes en principio relataron sus experiencias de aula; luego algunas profesoras asumieron proyectos encaminados a hallar más evidencias o a estimular las formas de pensar históricamente con sus estudiantes de los grados Transición y Primero. De igual forma se realizaron observaciones de actividades en el aula antes y después de iniciados los proyectos y se tuvieron varios encuentros y entrevistas con las niñas alrededor de tareas que sugerían el dominio de habilidades relacionadas con el pensamiento histórico a partir de las formas narrativas.

En este último capítulo se ofrece una mirada crítica a los resultados mostrando las posibles falencias o debilidades de la situación actual y las oportunidades de trabajo que tienen los educadores, así como las posibilidades de mejoramiento para que los niños potencien su pensamiento narrativo en función de la construcción de pensamiento histórico. También se muestran las limitaciones que existen al respecto dadas las condiciones psicoevolutivas del niño y las variables de tipo sociocultural; en este sentido se habla del alcance de la intervención pedagógica y la forma más conveniente de sentar las bases para próximos desarrollos pedagógicos que potencien el aprendizaje en este sentido.

El documento en su conjunto ofrece lineamientos y orientaciones curriculares que dan cuenta de las consideraciones generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de este campo, que permiten tener el referente epistemológico que da viabilidad y soporte a la propuesta. Seguidamente se definen las pautas de carácter pedagógico (lo relacionado con el qué enseñar, qué aprender), estableciendo propósitos de aprendizaje, contenidos o enseñanzas y elementos de evaluación sobre los que se puede apoyar el educador. De la misma forma, se brindan pautas de carácter didáctico (lo relacionado con el ¿cómo enseñar, ¿cómo aprender?), para que el educador pueda apoyarse en elementos de tipo metodológico que le ayuden a trabajar directamente con los niños y niñas e incidir así significativamente en este proceso. También se mostrarán algunas experiencias pedagógicas que permitan visualizar la forma cómo ello ocurriría.

La preocupación por lo histórico desde la narrativa en el ciclo de edad que va de los 5 a los 7 años, tiene razones en dos vías, la primera de ellas, fundamental e ineludible, es de naturaleza jurídica y legal pues se trata del reconocimiento como sujeto de derechos que el individuo tiene desde el momento mismo de su concepción, lo cual implica ofrecer los

estímulos adecuados y oportunos para su desarrollo y ello significa respetar su condición de infante como individuo distintivo, con necesidades y capacidades propias.

A partir de ello surgen varias preguntas que también se intentan resolver a lo largo del documento: ¿cómo se es sujeto de derechos desde tan temprana edad?, o mejor, ¿qué significa ser sujeto de derechos?, ¿la garantía de derechos tiene que ver con recibir salud, alimentación, educación y atención en general por parte de los adultos responsables o va más allá de la forma “natural” como el niño se va relacionando con su entorno y con los otros? Y entonces... ¿no es a través de las representaciones sociales que va adquiriendo el niño que se hace posible que adquiera y asuma su condición de sujeto de derechos?, ¿qué clase de representaciones se requieren para tener o ejercer plenamente esta condición y de qué forma pueden adquirirse tales representaciones?, ¿qué papel juega el pensamiento narrativo en la definición de sujeto de derechos?

La otra vía tiene razones de naturaleza social y cultural ya que hablamos de la conformación y transformación de la sociedad y la forma como el individuo se integra y participa en ella, por lo cual es importante preguntarse por cómo el niño se va haciendo adulto y va conociendo las instituciones, normas, valores y en esa medida resolviendo los problemas propios de las dinámicas sociales.

Las nociones de nación, país, identidad, cultura, democracia, gobierno, guerra, paz, pueblo, pasado, presente y futuro, cultura, costumbres, autoridad, religión, familia, etc., configuran los modos de inserción en los distintos grupos sociales, así como los roles y funciones que se asumen en éstos. Ahora bien, la adopción de estas nociones inevitablemente estará marcada por los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve el individuo y varían de un lugar a otro, por lo cual no resulta fácil pensar en ellas como algo definitivo, terminado o indiscutible.

En términos educativos, formar a los niños en este campo no es tarea fácil y quizás algunos piensen que es imposible. No obstante, el pensamiento narrativo hace su aparición desde muy temprana edad y es probable que la provocación de relatos alrededor de estas nociones constituyan un papel importante en la configuración de las mismas.

Los niños son capaces de formar oraciones y frases cortas con una sintaxis correcta desde los dos años y hacia los tres ya hacen pequeños relatos de sucesos cotidianos (qué hicieron durante el día, de qué trataba la película, lo que vieron en la calle) no como simple enumeración o listado de eventos sino que utilizan cláusulas que denotan continuidad, temporalidad, secuencia (antes, luego, entonces...); por supuesto ya hacia los 5 y 6 años estas narraciones son mucho más elaboradas y se involucran

coherentemente elementos de causalidad, además de opiniones o apreciaciones con una incipiente argumentación⁷.

Pero... ¿sobre qué son los relatos de los niños?... el descubrimiento es sorprendente: los niños hablan de las razones que tuvo su madre para no recogerlo a tiempo (trabajo, desempleo), de por qué la ida a la escuela o al jardín tiene como principal motivo las onces o el refrigerio (hambre, pobreza) y más explícitamente en sus conversaciones aparecen temas de la actualidad como los secuestros, el conflicto armado, el pico y placa vehicular, pues son problemáticas sociales, a veces muy cercanas, que los afectan directa o indirectamente. Por ejemplo, el padre que salía con su carro a vender los bocadillos al otro lado de la ciudad, hoy ya no puede y es inevitable que el niño note lo que ocurre, aunque en ocasiones sus padres o las mismas educadoras presuman que el niño o niña no entiende.

En síntesis, dar respuesta a las preguntas planteadas por esta investigación se convierte en una necesidad acuciante, pues se trata de resolver el problema sobre cómo se respeta y ejerce la condición de sujeto de derechos, una vez que ha sido reconocida en los ámbitos político y jurídico, y por otra parte, cómo ese sujeto de derechos transforma y construye su propia realidad, participando activamente en el mejoramiento de las condiciones de vida en sociedad.

Quizás existan varias formas de alcanzar estos propósitos, pero lo que aquí se propone es el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento narrativo (la comprensión y explicación de la realidad a través de relatos) para construir las representaciones sociales con una perspectiva procesual, esto es, entendiendo que a las problemáticas del presente le anteceden unos hechos que pueden ayudar a resolver o dilucidar lo que está ocurriendo. Claro está, a esta edad (5-7 años) no habrá que remitirse al pasado remoto, quizás simplemente se trate de comprender cómo vivieron hechos similares sus padres o sus abuelos, o niños de otras partes del mundo, pues como se ha dicho no hablamos de la historia como disciplina sino como forma de pensamiento que permite principalmente desarrollar la capacidad de relacionar, conjugar, evocar, remitirse, transportarse hacia adelante y hacia atrás en el tiempo y eso incluye ayer y mañana.

Sobre la ruta metodológica habrá que anotar además que se trata de una construcción propia de la investigación y de su objeto de estudio, el cual, siendo coherente con su principio orientador (deconstrucción, disquisición), no podría ser una adecuación de un modelo o enfoque que posiblemente obligue al tema de investigación a ajustarse a lo que la metodología elegida sugiere. En primera instancia habrá que reconocer que no

⁷ La comprobación de estas capacidades ha ocurrido a través de la observación en el aula y los diferentes espacios del ámbito educativo formal, que he tenido oportunidad de hacer en jardines infantiles sociales y colegios distritales desde hace varios años como parte de mi trabajo como asesora pedagógica en la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual-Alberto Merani.

predomina un afán de objetividad que anule al sujeto investigador (incluidos los profesores participantes) ni al sujeto investigado (niños o estudiantes), pues el acto educativo se concibe aquí como una relación personal en la que el educando es un agente singular, único y autónomo por lo que se procuraron nuevos y diferentes encuentros tanto con las niñas como con las docentes. En tal sentido, bien podría afirmarse que, en consonancia con el objeto de estudio, se utilizó una metodología narrativa a través de la cual se buscó captar las experiencias subjetivas no sólo de los educadores sino de los educandos, más que aprehender una realidad supuestamente objetiva. Por tanto, interesó especialmente escuchar y conocer la infancia de los niños y niñas que están a nuestro lado, antes que enunciar postulados genéricos de lo que “requiere la Infancia” como si se tratara de un todo o de un grupo poco diferenciado.

La anterior observación tiene pertinencia para la siguiente reflexión: autores y enfoques metodológicos procuran formular posiciones dicotómicas entre una y otra propuesta (v.g. lo positivista, lo interpretativo, lo crítico); salvando el hecho de que es probable que las distintas rutas elijan métodos irreconciliables, pero dado que se trata de alcanzar el objetivo básico, es decir, la construcción de una propuesta didáctica y pedagógica sobre el tema enunciado, es importante considerar la necesidad de construir conjuntamente cualquier propuesta asociada a la dinámica del aula con los principales protagonistas del acto educativo: profesores y estudiantes, apoyándose en ellos como sujetos participantes que analizan sus propias acciones y pueden en consecuencia derivar ideas viables, vitales y oportunas que guardan coherencia con los hechos reales y cotidianos, en lugar de poner en abstracto disertaciones que pueden ser bastante atractivas en teoría pero difíciles o incomprensibles en la práctica.

En este sentido, vale destacar lo que Elliott señala: “La investigación acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos de la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen deben formar parte de cualquier informe de investigación acción” (2005, p.26).

Dicha perspectiva metodológica tiene dos implicaciones de carácter procedimental, la primera, que el profesor y quizás el estudiante se constituyen en auténticos investigadores de su propio proceso, siendo el aula el “laboratorio natural” donde ocurre el quehacer educativo, la segunda, que el investigador “proponente” o promotor de la iniciativa ha de involucrarse como participante activo que se naturaliza con el medio para obtener información verosímil de la realidad.

Adicionalmente, para la presente investigación se asumió igualmente una metodología con un carácter primeramente descriptivo y posteriormente propositivo-aplicativo. Ello significa que existieron dos grandes momentos durante el proceso de investigación: en primera instancia se recogieron las evidencias teóricas y empíricas que dan cuenta de la forma cómo niños y niñas construyen “intuitiva” o intencionalmente (con o sin

intervención del adulto) pensamiento histórico, apoyándose en la narración y la manera como los adultos significativos (padres y principalmente maestras y maestros) pueden incidir adecuada y positivamente en ello para posteriormente (este fue el segundo momento) elaborar una propuesta a nivel pedagógico y didáctico que contribuya a mejorar la práctica pedagógica orientada a formar personas con sentido histórico-social y cultural de las experiencias que constituyen su conocimiento del mundo y le permiten valorar, conocer e interactuar con otros y con su entorno procurando la transformación y mejora del mismo en beneficio suyo, del medio y de la sociedad que integra.

1. Capítulo 1: Aprovechamiento de las formas narrativas en la constitución del pensamiento histórico del infante

La historia es el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro.

Jörn Rusen

La construcción de identidad, cultura y sociedad se produce principalmente a través de las formas narrativas y ello determina tanto la configuración de la realidad social como las relaciones de poder que se establecen en distintos contextos de comunicación. Así, el individuo a lo largo de su vida recoge gran variedad de narraciones que incluyen desde las anécdotas e historias familiares hasta los mensajes publicitarios revestidos de relatos, pasando por los mitos, leyendas, fábulas y cuentos del periodo escolar, las crónicas que informan sobre el acontecer diario, las tramas telenovelescas y otros formatos mediáticos que invaden de historias todos los espacios de la cotidianidad.

El relato se introduce en la vida diaria como la misma necesidad de comunicación y actúa como la propia facultad del lenguaje atribuida a la condición humana. Narrar tiene que ver con la capacidad de interactuar con los otros, de entrar en diálogo con ellos, y aparece en todos los espacios y momentos como si se tratara de una condición *sine qua non* del individuo y la sociedad.

Al respecto, los investigadores McEwan Hunter y Egan Kieran (2005), al referirse a la preeminencia del relato en el aprendizaje humano anotan que además de contar con una enorme fuerza afectiva, la narrativa es una capacidad humana fundamental, y por eso el papel que desempeña en la educación merece la mayor atención. Refuerzan esta idea citando a Barbara Hardy “*soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos narrando, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas*”; a Rober Coles “*...a respetar la narrativa como la capacidad más*

profunda de cada individuo, pero también como un don universal”, y a David Lodge “La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto” (2005, p.9-11)

Destacan los compiladores del texto “*La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*”, que en los seres humanos hay pocas cosas que sean a la vez peculiares y universales y que por lo tanto, esta profunda característica universal es una excelente candidata a la permanente atención de los educadores. Está visto que no sólo todos queremos escuchar y narrar historias, posibles o imposibles, reales o fantásticas, breves o extensas, sino que no hay nadie que pase un solo día sin ellas.

Prueba de ello son algunas de las situaciones a las que diariamente estamos expuestos: en la radio se escucha la voz de un suramericano que viaja por las carreteras de Estados Unidos en su tracto mula y cuenta cómo llegó a tener ese oficio en tierras tan lejanas; al bus que la lleva todos los días a su sitio de trabajo se sube un anciano que tiene la mirada triste y pasan pocos minutos entre el saludo que da a una desconocida y la decisión de contarle que su hija tiene Sida y que ahora él debe cuidar a sus nietos de 7 y 10 años (la mujer le escucha y llora); las paredes de la ciudad hablan a través de sus *graffitis*, anuncios y murales a los transeúntes que no paran de imaginar a propósito de qué suceso se escribió o dibujo aquello; una madre escucha los desordenados relatos de sus hijos sobre lo que pasó durante la jornada escolar; durante el almuerzo los colegas comentan acerca de lo ocurrido en la reunión semanal con el jefe; los *realities* y las telenovelas conectan a la gente con un sin número de historias que viven y sienten como propias; durante el funeral o la ceremonia matrimonial se recogen las remembranzas que vienen siempre con cada reencuentro.

Fácilmente podemos tener entre tres y cuatro historias de éstas en un día. Ni que decir del papel de propagadores de historias que cumplimos también a diario. Y en nuestros tiempos esta tarea se ha facilitado con el uso de la web y todo tipo de redes “sociales” que funcionan a través de Internet, ya que la fascinación que inspira una buena historia nos empuja a repetirla o reproducirla, compartirla o reenviarla una vez la hemos conocido.

Pero la propagación más interesante y original es la que se da apenas tenemos alguna experiencia que contar, recreamos la situación que hemos vivido y pasa poco tiempo para que quien nos había escuchado recuente a otros, que tienen igual interés en escuchar, la que era nuestra narración. Aunque se trate de la misma historia, la transformamos poniendo cláusulas hiperbólicas o atenuando algunos detalles que deseamos opacar; todo es posible siempre y cuando nada de ello atente contra su “realismo inicial” para hacerla más o menos visible o atractiva. Casi siempre termina siendo un relato muy distinto al original o al primeramente contado, pero eso no reviste gravedad alguna pues de todas formas se mantiene su esencialidad y aunque existan

hechos que en efecto no hayan ocurrido de esa forma, sirven de lugar común para resguardar un relato que es digno de contar y que sirve para refrescar la memoria colectiva o individual.

Quizá sea este tipo de *evocación narrativa realista* la que recrea o a la que alude la escritora irano-inglesa Doris Lessing, al inicio de su novela *Memorias de una superviviente*, y que es la forma en la que quizá muchos de nosotros recordamos el pasado haciendo más vivificante nuestro presente. Aunque un poco extenso, vale la pena citar el fragmento completo que de alguna forma ejemplifica o da una idea de lo que hasta aquí se ha querido explicar, y, al leerlo, considerar el hecho de que se trata de una novela que se ha definido como un intento autobiográfico, lo que significa que se apoya en hechos reales:

*Todos recordamos esa época. No fue distinta para mí que para otros. Sin embargo hoy nos contamos una y otra vez las particularidades de los hechos vividos y, al repetirlos y escucharlos, es como si dijéramos: “¿Fue así, también, para ti? En ese caso, eso lo confirma, sí, así fue, así debe de haber sucedido, seguramente, no lo imaginé”. Competimos y disputamos, como gente que ha visto seres extraordinarios durante un viaje: “¿Viste ese gran pez azul? Ah, el que tú viste era amarillo”. En cambio, el mar que cruzamos fue el mismo, el período prolongado de malestar y tensión, antes del fin, el mismo para todos, en todas partes: en los sectores que conformaban nuestras ciudades, las calles, los grupos de altos edificios de apartamentos, en los hoteles como también en las ciudades, las naciones, los continentes...Es verdad, admito que hay imágenes bastante exageradas, cuando consideramos los hechos a los que me refiero, imágenes como peces extraños, océanos y demás. **Tal vez no estaría fuera de lugar mencionar aquí la forma en que todos, todos nosotros tendemos a contemplar un período de la vida a través de una serie de sucesos para encontrar en ellos mucho más de lo que encontramos en el momento en que se registraron.** Esto es verdad, aún en cuanto a hechos tan desalentadores como los desperdicios dejados en un parque después de una fiesta popular. La gente compara impresiones como si deseara, o esperara, la confirmación de algo que los hechos en sí no autorizaron, ni mucho menos algo que en apariencia, excluyeron del todo. ¿La felicidad? Palabra que he tomado en determinadas épocas de mi vida para examinarla, aunque nunca la vi mantener su forma. ¿Un significado, entonces, un propósito? De todos modos, el pasado visto en retrospectiva desde mi estado de ánimo actual, aparece empapado de una sustancia que antes le era, aparentemente, ajena, extraña a mi vivencia del mismo. ¿Es posible que esta sea la esencia de la verdadera memoria? Nostalgia no, no me refiero a ella; al ansia, al lamento, a ese escozor lleno de ponzoña. Tampoco se trata de la importancia que cada uno de nosotros intenta incorporar a tan poco significativo pasado: “Yo estaba allí, ¿sabes? Yo lo presencié”.*

*Es, no obstante, esta propensión nuestra la que tal vez me permite las metáforas fantásticas. De verdad vi peces en ese mar, como si las ballenas y los delfines hubiesen decidido mostrarse de color escarlata y verde, pero si yo comprendiese el momento que estaba viviendo e ignorase, con seguridad, hasta qué punto mi experiencia personal era común, compartida. **Esto es lo que, al mirar hacia el pasado, reconocemos en primer término: nuestras semejanzas, no nuestras diferencias.***⁸ (Tomado de *Memorias de una superviviente*, Doris Lessing)

Varias cosas interesa destacar del fragmento de Lessing, entre ellas: Deseamos recordar el pasado y siempre lo hacemos, pero éste nunca se recuerda realmente como ocurrió y cada vez que se trae a la memoria sufre alguna transformación que lo hace más estimulante para dar sentido a nuestro presente. Dicha transformación del relato no sólo recibe el consentimiento de quien compartió con nosotros la misma experiencia, sino que conjuntamente se alteran y cambian detalles asintiendo mutuamente no con la complicidad fría y calculada de quien sabe que ha mentido o ha variado la historia, sino que en realidad empezamos a convencernos de que quizá sucedió así y que otros lo recuerdan mejor que yo. Pasan los años y el relato se mantiene vivo a través del boca a boca, de ese saber por oídas, y se tiene la impresión de que es el mismo que una vez contamos a nuestros abuelos y que ahora contamos a nuestros hijos o nietos, pero en realidad muchas variaciones se han dado al interior del mismo e incluso muchas generaciones han contribuido a hacerlo cada vez más verosímil, aunque no seamos plenamente conscientes de ello. Claro está, una cosa es lo que se recuerda y otra la que se analiza a través de documentos que reconstruyen el pasado.

Por eso, nunca el relato de una experiencia podría, aunque quisiera, dar testimonio fiel de lo ocurrido, y ello no significa que sea ficción o que nuestras vidas estén montadas sobre historias fantásticas, simplemente es la forma en que nuestras mentes desean, pueden y saben recordar. De cualquier forma, las narraciones y el narrador, como la historia y el historiador, siempre llevarán plasmado ese rasgo de subjetividad. En el primer caso no existe gran preocupación por las evidencias y el relato puede interesar a varios pero con que satisfaga a un solo individuo es suficiente, en el segundo, la tarea resulta más rigurosa, pues se intenta reunir todas las pruebas que den sustento a la propuesta que pretende sacar del olvido algún hecho especialmente relevante para un grupo. Quizá por ello a uno le llamen aprendizaje creativo o de la imaginación, mientras que el otro lleva consigo la etiqueta de conocimiento científico-social. La presente investigación tiene como propósito comprobar que uno no excluye al otro y que por el contrario se complementan y se necesitan para estimular la formación del pensamiento en un sentido lógico y también creativo de manera que el individuo pueda ser partícipe, no mero espectador, de las dinámicas sociales.

⁸ La negrilla es mía.

Ya Jerome Bruner en su libro *Realidad mental y mundos posibles* (2004) había elevado a la categoría de forma de pensamiento la capacidad de narrar, en contraposición con el pensamiento paradigmático o lógico-científico, dado que ésta contribuye a darle sentido a la experiencia, reavivar la imaginación y construir una versión propia del mundo. Mientras el pensamiento paradigmático ofrece una mirada objetiva de la realidad, el pensamiento narrativo nos ubica en el plano de la subjetividad, tan propio de la condición de sujeto. Afirma Bruner que “Cualquier persona (casi a cualquier edad) puede contar una historia... Y cualquier persona (también, casi a cualquier edad) puede ‘hacer’ un poco de matemática... estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas”. (2005, págs. 27-38).

Vemos como el pensamiento narrativo constituye una alternativa al modelo de racionalidad que ha caracterizado al pensamiento occidental y una oportunidad para elaborar nuevas formas de ver el mundo. De ahí que, directa o indirectamente, los relatos contribuyan de manera importante a que cada quien aprenda sobre su origen, costumbres, normas y formas de organización social, como lo revela el historiador y filósofo estadounidense Hyden White “...la narrativa en general, desde el cuento popular a la novela, desde los anales a la ‘historia’ plenamente realizada, tienen que ver con temas como la ley, la legalidad, la legitimidad o, más en general, la autoridad” (1992, p. 28).

Aún más, la narrativa surge como una forma de impugnar las premisas fundacionales en las que se ha apoyado la mayor parte de producción del conocimiento y a la vez cuestiona la veracidad del mismo según ha escrito Mumby en su texto *Narrativa y control social* (1997), en el cual además se explica que “El enfoque de la narrativa opera en dos niveles: la narrativa es a la vez un fenómeno de comunicación que justifica la reflexión intelectual y (epistemológicamente hablando) representa una orientación particular con relación al estudio de los fenómenos sociales” (1997, pp.16-17).

Lo anterior significa que la narrativa no sólo es una cualidad primigenia sino que también desempeña un papel constitutivo en la realidad, es decir, que es justamente a través de ella que los seres humanos construyen las instituciones y formas de organización social, tal como lo explica Mumby (1997) a través del concepto de “familia”, ya que ésta no es una entidad fija y natural sino que es una institución creada o inventada por la sociedad, que requiere además ser resignificada constantemente. Así, al relatar quiénes fueron los abuelos, qué hacían los padres, por qué se vive en determinado lugar, cómo se suele y solía cocinar, a dónde se va en vacaciones, qué oficios se heredan, quiénes conservan el rol de autoridad en el grupo familiar, etc., no sólo nos encontramos ante un cúmulo de historias de lo qué es y representa la familia para unos u otros, sino que de esta manera se contribuye a construir en sí mismo este concepto y por ende se perpetúan, conservan y, en raras ocasiones, se transforman modelos o paradigmas relacionados con la forma de asumir y entender qué es y cómo funciona o debe funcionar “la familia”.

“La narrativa es un acto socialmente simbólico en un doble aspecto: a. adquiere sentido sólo en un contexto social y b. desempeña un papel en la construcción de ese contexto social como espacio de significación en el que están involucrados los actores sociales...la sociedad se caracteriza por una constante ‘lucha por el sentido’... abandonar la idea de que la sociedad es una totalidad completa y fija”. (Mumby, 1997, p.18).

1.1 Una mirada sociocultural para entender el pensamiento histórico

Aunque el título del presente capítulo da cuenta del valor de la narrativa en la construcción del pensamiento histórico, es importante precisar y no perder de vista en qué consiste o a qué se refiere éste, independientemente de que los relatos participen o no en su formación. Si bien hasta aquí hay distintas anotaciones alrededor de la complejidad e implicaciones del pensamiento histórico, una apuesta pedagógica en este sentido necesita, en primera instancia, enfocar el objetivo que se desea alcanzar; la narrativa se convierte en uno de los medios o caminos y quizá el más potente como lo intenta demostrar la presente investigación, pero es claro que pueden existir otros mecanismos basados, por ejemplo, en el pensamiento paradigmático. Lo evidente es que, dado que la Historia se soporta mayoritariamente en elaboraciones que involucran narraciones y los relatos aparecen como herramienta didáctica especialmente en los primeros años de vida escolar, el pensamiento narrativo se convierte en el más fuerte aliado para su comprensión.

Al respecto vale la pena considerar lo dicho por Veyne, P. (1984) en su texto *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, acerca del entendimiento de la historia como un relato de los acontecimientos. El autor, quien se refiere a la historia como una musa hija de la memoria, se apoya en Platón para decir que la historia es *diégesis*, esto es, que cumple la función de mostrar las acciones y contar lo que hicieron, pensaron y sintieron quienes protagonizaron los hechos, en oposición a otras disciplinas que se ocupan de la *mímesis*, para representar o copiar la realidad sin el interés de ser fiel a lo observado o conocido. En todo caso, agrega, la historia es anecdótica y nos interesa porque relata como la novela, solo se distingue de ésta en que la primera se basa en las evidencias existentes de lo ocurrido.

El relato que surge de la pluma del historiador no es lo que vivieron sus protagonistas; es sólo una narración, lo cual permite ya eliminar algunos falsos problemas. De la misma forma que la novela, la historia selecciona, simplifica, organiza, resume un siglo en una página y esta síntesis del relato no es menos espontánea que la de nuestra memoria en el momento en que evocamos los diez últimos años de nuestra vida. (...) La historia es, por esencia, conocimiento a través de documentos. Pero, además, la narración histórica va más allá de todo

documento, puesto que ninguno de ellos puede ser el acontecimiento mismo...la historia es diégesis y no mimesis. Los hombres nacen, comen y mueren, pero solamente la historia puede hablarnos de sus imperios y sus guerras. Son crueles y están instalados en la cotidianidad, y no son ni completamente buenos ni completamente malos, pero la historia nos dirá si en determinada época preferían seguir ganando dinero ilimitadamente o retirarse después de hacer fortuna, o de qué manera percibían y clasificaban los colores... se trata de un acontecimiento del pensamiento y la sensibilidad. (pp.14-15)

Con la formación de pensamiento histórico la idea es potenciar la comprensión de la realidad y del presente como **el resultado de un proceso que incluye muchos actores**. Por lo tanto, el pensamiento histórico se entiende aquí como la formación del conocimiento sobre la sociedad desde una perspectiva procesual, es decir, comprendiendo el devenir humano y la manera como se ha llegado a tener las estructuras actuales (Chacón, A., 2009, p. 232). Por ejemplo: ¿Cómo hemos llegado a tener las actuales ciudades, que transformaciones han sufrido a lo largo de la historia, en qué momento empezaron a denominarse de esta forma, qué había antes de que aparecieran, dónde vivía la gente antes y dónde vive ahora, por qué se han producido estos cambios y qué implicaciones ambientales, económicas o sociales han tenido tales transformaciones?

En la infancia y también en los años posteriores esta forma de pensamiento tiene que ver con la búsqueda y uso de variadas fuentes de información, la formulación de preguntas para comprender los cambios que se han producido a lo largo del tiempo y el reconocimiento de diversas interpretaciones del pasado, el presente y el futuro. Hasta hoy es visible la ausencia del trabajo pedagógico intencionado para contribuir en la elaboración de representaciones históricas en la primera y segunda infancia, lo cual dificulta la creación de relatos propios que sienten las bases que *a posteriori* permitirían participar en la construcción de sociedad y ciudadanía como sujeto de la historia y no como objeto de la misma (Chacón, A., 2009, p.232).

En últimas, de lo que se trata es de aprender a razonar con hechos sobre el pasado y de la vida social en general, haciendo preguntas históricas (que indaguen por los procesos y cambios en el tiempo), y hallando respuestas a las mismas a partir de la búsqueda de información en distintas fuentes, que de seguro ofrecerán variadas e interesantes versiones. De esta forma se podrán crear nuevas y coherentes historias. A esto se refieren Jannet Van Drie & Carla Van Boxtel (2007), en su artículo *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*, cuando citan a McCarthy Young and Leinhardt (1998), "*Recent views of learning history have emphasized learning to reason with facts and stories about the past, and learning to create new coherent stories*". (2007, p.87)

Las autoras explican que el razonamiento con información sobre el pasado puede ser considerado como una práctica cultural importante de las sociedades, ya que permite argumentar sobre lo conocido en lugar de aceptar o rechazar acríticamente lo que se nos presenta. De esta forma los estudiantes consiguen estar mejor preparados para la participación en una sociedad democrática. La enseñanza de la historia, por lo tanto, debe promover el juicio razonado sobre las cuestiones humanas de importancia y para ello se requiere desarrollar la capacidad de apreciar los hechos y su contexto de tal manera que se aprenda a deliberar, juzgar y reflexionar sobre las causas de los acontecimientos y procesos históricos y el impacto de éstos sobre el presente. (2007, p. 88).

La anterior explicación sobre lo que significa pensar históricamente, ubica la presente investigación dentro de un enfoque sociocultural y educativo del aprendizaje (Vigotsky, L. 2003; Wineburg, 2001; Van Drie & Van Boxtel, 2007), que pone de relieve la actividad de los estudiantes y la mediación del uso del lenguaje en la construcción del conocimiento, no la simple transmisión y recepción pasiva de información. En este sentido, se reconocen, en primer lugar, las características que inciden en el desarrollo del aprendizaje, relacionadas con: la especie humana, la cultura, el momento histórico de la cultura, el grupo social de pertenencia y los rasgos propios de cada individuo (Coll, C. et al., 2001), y, en segundo lugar, la articulación e interrelación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a un determinado contenido, tarea o situación de aprendizaje, esto es, el carácter interactivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Colomina, R. et al., 2001). Este último aspecto reviste la mayor importancia ya que la interactividad le otorga una relevancia fundamental a la *dimensión temporal* de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual da cabida a la construcción y deconstrucción conjunta del conocimiento, así como a la constante revisión de las formas y contenidos educativos.

No obstante, se consideran también valiosos, aportes de perspectivas psicoevolutivas y cognitivas que han investigado sobre la formación de nociones sociales y económicas (Delval, J., 2007), y que permiten establecer los límites y alcances de las habilidades y actitudes generales que se requieren para la formación del pensamiento histórico en el periodo infantil. De la misma forma, se recogen algunas otras miradas sobre la enseñanza de la historia que apuntan más bien a aspectos de tipo psicológico y moral a partir de conceptos como el de *conciencia histórica* (Rusen, J., 1992).

En relación a los desafíos cognitivos del aprendizaje también son útiles los planteamientos acerca de la necesidad de provocar disonancias o desestabilizaciones conceptuales sobre ideas que han sido adquiridas sin mayor discernimiento y que se

convierten en verdaderos “obstáculos epistemológicos”⁹ (Larreamendy-Joerns.,2003), pues se han transmitido de una generación a otra como si se tratara de verdades apodícticas que nadie se atreve a cuestionar, lo que dificulta el proceso de deconstrucción o, apoyándonos en el sociolingüística norteamericano Noam Chomsky, impide la des-educación (2001), que se requiere para re-pensar y revisar aprendizajes.

Esta confluencia de perspectivas con predominio sociocultural del aprendizaje entra en consonancia con la idea de que al aprender la historia, los estudiantes no sólo adquieren el conocimiento del pasado, sino también lo utilizan tanto para interpretar los fenómenos del pasado y el presente, como para predecir eventos futuros. Ello significa que dicho aprendizaje no se basa en el registro memorístico y datográfico del conocimiento (Campos, D. et al., 2008); la memoria cobra valor en la medida que los estudiantes reconocen en los datos relaciones con procesos históricos que tienen importancia para la comprensión de su presente.

El razonamiento histórico implica, por tanto, un desarrollo de habilidades de orden superior, es decir, que son integradoras de varios subprocesos de pensamiento o “subhabilidades”. Éstas se relacionan, por ejemplo, con capacidad de análisis, síntesis y generación de hipótesis alrededor de hechos, conceptos y temas para construir una interpretación histórica. Así, la creación de un relato involucra actividades como la contextualización histórica de los acontecimientos y la comparación de fuentes que permitan generar una nueva, ingeniosa y coherente narración.

Aunado a lo anterior interesa destacar la concepción de **Pasado** referida por el comunicador y filósofo Jesús Martín-Barbero (2004), con la cual la presente investigación guarda consonancia. En esta el autor critica la condición ambigua y opaca de los países latinoamericanos -por su falta de conciencia histórica- ante el nuevo escenario de multiculturalidad que desafía nuestras nociones de cultura y de nación. :

Pero para eso necesitamos –especialmente en el trazado de políticas culturales que en lugar de conservarlas, de mantenerlas en conserva, estimule en esas culturas su propia capacidad de desarrollarse y recrearse- comprender en profundidad todo lo que en esas comunidades nos reta descolocando y subvirtiendo nuestro hegemónico sentido del tiempo. Un tiempo absorbido por un presente autista, que pretende bastarse a sí mismo. Lo que sólo puede provenir del debilitamiento del pasado, de la conciencia histórica, que es el tiempo fabricado por los medios y últimamente reforzado por las velocidades cibernéticas. Y sin pasado, o con un pasado separado

⁹ Concepto del filósofo francés Gastón Bachelard, retomado por el psicólogo cognitivo Jorge F. Larreamendy-Joerns, en su artículo titulado *Cuando querer saber no es suficiente* (2003).

de la memoria, convertido en cita -un adorno con el colorear el presente siguiendo con las 'modas de la nostalgia- nuestras sociedades se hunden en un presente sin fondo y sin horizonte'¹⁰. Para enfrentar esa inercia que nos arroja a un futuro convertido en mera repetición, la lúcida y desconcertante concepción de tiempo que nos propuso W. Benjamin puede ser decisiva. Pues en ella el pasado está abierto ya que no todo en él ha sido realizado. Y es que el pasado no está configurado sólo por los hechos, es decir por "lo ya hecho" sino también por lo que queda por hacer, por virtualidades a realizar, por semillas dispersas que en su época no encontraron el terreno adecuado. Hay un futuro olvidado en el pasado que es necesario rescatar, redimir y movilizar. Lo que implica que el presente sea entendido por W. Benjamin como el "tiempo-ahora" (W. Benjamin, 1982,191): la chispa que conecta el pasado con el futuro, que es todo lo contrario de nuestra pasajera y aletargada actualidad. El presente es ese ahora desde el que es posible des-atar el pasado amarrado por la pseudo continuidad la historia y desde él construir futuro. Frente al historicismo que cree posible resucitar la tradición, W. Benjamin piensa la tradición como una herencia, pero no acumulable ni patrimonial sino radicalmente ambigua en su valor y en permanente disputa por su apropiación, reinterpretada y reinterpretable, atravesada y sacudida por los cambios y en conflicto permanente con las inercias de cada época. La memoria que se hace cargo de la tradición no es la que nos traslada a un tiempo inmóvil sino la que hace presente un pasado que nos desestabiliza." (Martín-Barbero, 2004).

▪ Preguntando se construye pensamiento histórico

Ahora bien, es importante considerar que la calidad del razonamiento de los estudiantes está influenciada por la naturaleza de la tarea o tema propuesto por el profesor, así como por los materiales proporcionados, entre ellos, las fuentes o instrucciones de búsqueda de información. Sin duda alguna, tareas o situaciones de aprendizaje relacionadas con la provocación o generación de preguntas contribuyen al desarrollo de una importante competencia del pensamiento histórico: aprender a preguntar, preguntar para aprender, responder a esas preguntas a partir de distintas fuentes.

Vale recordar que la etimología de las palabras "histórico" e "historia" justamente incluye dentro de sus acepciones: *investigar, preguntar, interrogar, explorar, inquirir, saber y conocer*. Se trata de un vocablo griego que además involucra la idea de *relato, narración* y asimismo *ciencia y obra histórica*. Su etimología, por tanto, también habla de su riqueza conceptual y de su posibilidad de orientar o inspirar las más variadas formas de enseñanza y aprendizaje, así como proyectos del estilo de *Aprendiendo con el*

¹⁰ El subrayado es mío.

Bicentenario, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y coordinado por Ascun y Colciencias, bajo la asesoría del Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia-Bogotá; a través de éste se buscó movilizar a docentes y estudiantes alrededor de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia, a partir de la formulación de preguntas y respuestas innovadoras, ingeniosas y coherentes.

De hecho, *Historia Hoy* permitió conocer las inquietudes que tienen los niños y jóvenes del país y constatar que sus intereses se relacionan no sólo con la tradicional historia político-militar que se suele destacar en estas fechas, sino que cubren los tópicos de: personajes desconocidos de la independencia, la ciencia y la tecnología, el arte y las tradiciones, la vida cotidiana, el transporte y las comunicaciones, las religiones y, como tema destacable para la presente investigación, la búsqueda de narrativas que den cuenta de la forma cómo se ha contado la historia, tratando de indagar especialmente por aquellas nuevas o hasta ahora desconocidas voces o relatos.

En la publicación *200 años, 200 preguntas* (MEN, 2009), que reúne aquellas preguntas que fueron seleccionadas entre más de 16.000 formuladas por estudiantes de educación básica primaria, secundaria, media y superior, se pueden leer las siguientes: ¿Qué afrocolombianos jugaron un papel importante en la Independencia de nuestro país? ¿Qué aportes hicieron los jefes caciques indígenas en el período de la Independencia? ¿Qué instrumentos usaban en la época de la Independencia para la odontología? ¿Qué tratamientos se les proporcionaban a las personas que sufrían de locura? ¿Cómo se celebraba la navidad hace 200 años? ¿Cómo preparaban y velaban a los muertos? ¿Existían cultivos ilícitos hace 200 años? ¿Quiénes eran y cómo formaban los maestros de la época colonial? ¿Cómo piroteaban los hombres a las mujeres para conquistarlas?, etc. También llaman la atención, como ya se ha dicho, las que apelan a la narrativa: ¿Por qué no hay una reseña histórica que hable de todos los que participaron en nuestra Independencia, incluyendo a los negros, mestizos e indígenas?, ¿por qué nuestros héroes antepasados no narraban sus derrotas, sino sus triunfos? Si a algunos revolucionarios e izquierdistas actuales se les llama guerrilleros y si los que participaron de nuestra independencia eran “revolucionarios” e “izquierdistas”, por así decirlo, ¿por qué los llamamos héroes o libertadores de la patria y no guerrilleros?

Ciertamente estas preguntas tienen un carácter irradiante, esto es, la posibilidad de conectar muchas áreas y muchos temas, así como variadas formas de pensamiento, pero sobre todo la necesidad de acudir a diversas fuentes para responder satisfactoriamente a una sola pregunta de estas, aunque al final se concluya que no hay una respuesta “exacta”, ni una “verdad absoluta” por descubrir que permanecía oculta. Lo realmente valioso es que la pregunta ha estimulado la activación de operaciones mentales relacionadas con: *definir propósitos de investigación, valorar y seleccionar fuentes de información adecuadas, reflexionar, comparar, analizar, comprender y criticar*, de la misma forma que ha puesto en juego la construcción y reestructuración de

instrumentos de conocimiento (conceptos, ideas, nociones) vinculados a variados temas y áreas (arte, ciencia, tecnología, religión, lenguaje, etc.). Todo ello permite desarrollar una serie de competencias relacionadas con el juicio razonado: discernir, discriminar, seleccionar, excluir, dialogar, inferir, argumentar, criticar y opinar con fundamento. Entonces... ¿qué criterios han guiado, por ejemplo, esta selección de preguntas hecha por el MEN?, ¿cuáles son esas preguntas que resultan especialmente estimulantes, interesantes y/o pertinentes no sólo para la construcción de pensamiento histórico, sino para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en general?

“La calidad de nuestras vidas la determina la calidad de nuestro pensamiento. La calidad de nuestro pensamiento la determina la calidad de nuestras preguntas”, se puede leer en el documento *El Arte de formular preguntas* (Elder, L. y Paul, R., 2002, p.2). Lo que significa que la educación está llamada a trabajar sobre este aspecto: enseñar y aprender a hacer preguntas. Preguntar bien tiene que ver con enseñar bien y hacer preguntas es una forma de guiar el aprendizaje, así lo afirman los autores de este texto y agregan que *“Cuando las personas rechazan las preguntas que requieren evidencia sólida y buen razonamiento, no logran ver la diferencia entre ofrecer razones legítimas y evidencia que sustenta un punto de vista y sencillamente aseverar un punto de vista.”* (2002, p.14).

Sin pretender abordar este tema, pues sería objeto de otra investigación, sí podríamos reconocer algunas claves útiles: Preguntas cuyas respuestas provoquen más preguntas, posibilitando así que el pensamiento continúe buscando información; preguntas basadas en indagaciones previas, ya que han sido producto del deseo de conocer o profundizar en un tema de interés; preguntas que provoquen respuestas más divergentes que convergentes, pues así se estimula el diálogo y la discusión, y en síntesis, preguntas que demanden procesos de pensamiento complejos como los referidos en la conocida taxonomía cognoscitiva de Bloom (1976, p.).

Sabemos por Bloom que cuando las demandas de aprendizaje se apoyan en la memoria aparece un primer nivel de conocimiento: ¿cuándo llegó el primer televisor a Colombia?, ¿quiénes participaron en la Batalla del Pantano de Vargas?; mientras que si se requiere organizar mentalmente información, el nivel es de comprensión: ¿Qué ocurría en Suramérica, mientras tenía lugar la segunda guerra mundial?, ¿Cómo funciona un avión?, y cuando el estudiante hace uso de conocimiento y comprensión, se consigue un nivel de aplicación ¿Cuál fue el papel que jugaron los indígenas, negros y criollos en el periodo de independencia? Las preguntas seleccionadas por el *Concurso Historia Hoy*, probablemente requieran además de los niveles de **análisis** para pensar de manera crítica y profunda al identificar causas o consecuencias, **síntesis** para sacar conclusiones, hacer predicciones o resolver problemas, y **evaluación** para pensar de manera original y creativa al valorar o juzgar el mérito de una idea o producir mensajes con un buen soporte textual. En síntesis, las preguntas funcionan como motor del pensamiento histórico.

Por su parte, Bruner (1997) destaca el papel de las preguntas como herramientas en las que se clarifican hechos que antes parecían un enigma, pues al formular la pregunta lo que era una problemática difícil de interpretar, se convierte en un problema abordable sobre el que se puede indagar y plantear una solución.

*“El arte de plantear **preguntas** provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras”...el arte de cultivar tales **preguntas**, de mantener las buenas **preguntas** vivas, es tan importante como cualquiera de los otros dos. Las buenas **preguntas** presentan dilemas, subvierten “verdades” obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención. De hecho, buena parte de los mejores materiales de apoyo producidos por los proyectos de ciencias del movimiento de reforma curricular de los años 60 eran de este tipo”. (p. 145)*

1.2 ¿Somos consumidores o participantes de las narrativas?

En el mundo actual y ya desde hace varias décadas la lógica de unificación de políticas, saberes, culturas, preocupaciones e intereses, que imprime una dinámica de comunicación rápida y superficial, ha hecho que cada vez sean menos variados los relatos en cuanto a tópicos, temas y estilos, y ni que decir de la procedencia de los mismos. Las fuentes y mecanismos que alimentan nuestra estructura narratológica son tan reducidos que existe poca oportunidad para que construyamos nuestras propias historias o, por lo menos, para que le demos sentido a aquellas que se incorporan en nuestras vidas, pues este sentido ya viene dado con el mensaje implícito de imposibilidad de cambiarlo.

Es indudable el valor y la incidencia de la narración en la forma que tienen los seres humanos de comprender y organizar el mundo, pero sobre todo el poder que ejerce sobre las emociones y sentimientos y por ende la influencia en las decisiones que cada quien toma. Esto lo saben los psicólogos que se apoyan en los relatos para hallar explicaciones al funcionamiento de la mente y el comportamiento de sus pacientes, quienes al mismo tiempo superan dificultades mientras narran sus experiencias; también lo saben los publicistas y los empresarios del *marketing* que lanzan al mercado no un producto ni una marca sino una historia que envuelve a los consumidores; lo tienen claro los juristas o abogados que hacen de la historia un argumento más para persuadir o disuadir, y los periodistas que cuentan las historias de otros de manera conmovedora y, de requerirse, con el sensacionalismo para atrapar más audiencia. No lo ignoran tampoco quienes ocupan o aspiran a ocupar importantes cargos en los gobiernos, pues con cierta frecuencia se dirigen a sus gobernados a través de un relato propio o ajeno que los haga ver más sensibles y humanos, pero sobre todo más cercanos a las

preocupaciones del pueblo¹¹; ni que decir de los autores de libros u otros materiales de autoayuda o de superación personal que tejen tras historias axiomáticas lecciones de vida que prometen el camino al éxito y la felicidad.

Resulta importante detenerse en esta reflexión sobre el carácter dialógico y polifónico del relato, así como el rol que cada uno de nosotros ejerce frente a éste, dado que si bien las narraciones tienen un papel constitutivo en nuestra historia, ello no significa que éste siempre sea positivo o edificante en términos de formación individual y social. Para Christian Salmon, autor de *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes* (2008), no somos más que consumidores de relatos y pocas veces participamos en su reconstrucción, ni siquiera somos autores de su sentido, lo que significa que nos ha sido arrebatada o hemos permitido que se nos robe la herramienta a través de la cual podríamos ser partícipes en la construcción de nuestro propio destino. En otras palabras, no hay el más mínimo trabajo de deconstrucción por parte del receptor de narraciones. Para Salmon, el relato se ha convertido en el instrumento de mentira del Estado y del control de opiniones, y nosotros, irónicamente, somos cómplices de ello al permitir este atraco a la imaginación. Baste ver las secuencias narrativas de las campañas publicitarias: sentimos, nos conmovemos, soñamos y creemos ser protagonistas de ellas.

Tras las marcas de los productos que a diario consumimos, las series y noticieros de televisión, las campañas electorales, los discursos que justifican la implantación de algunas leyes, que a todas luces van en detrimento del mantenimiento de una sociedad justa y democrática, hay consumidores que mantienen un vínculo emocional y esta singular relación con el relato manipulador es justamente la que hace que permanezca intacto y además que sea defendible. Salmon cuenta como la marca Nike, por ejemplo, había creado historias y eran historias sucias para justificar el hecho de que niños y jóvenes embarazadas del tercer mundo fueran empleados en la fabricación de sus productos. La empresa no sólo no recibió un escaso y breve cuestionamiento, sino que sus ventas se incrementaron (pp.48-52). “Las empresas son organizaciones narrativas, atravesadas por múltiples relatos” (p.53), opina el escritor e investigador, quien explica que lo que se hace a través de estas narraciones son apuestas económicas, políticas y financieras por lo que la gente no compra marcas o se afilia a un partido político, sino que consume las historias que esas marcas o partidos representan.

Claro está, se trata de ficciones ricamente evocadoras, nos recuerdan las cosas que quisimos o vivimos en un pasado que extrañamos, nos hablan de nuestras expectativas y

¹¹ Salmon Christian en su libro *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*, se refiere a la magia del relato como instrumento de control y cita fragmentos de los discursos de algunos expresidentes estadounidenses como Bush, Reagan y Clinton, para ilustrar la forma en que incorporan narraciones que buscan explicar y justificar decisiones, hallando amplia aceptación entre simpatizantes e incluso entre quienes en principio se resistían a determinada medida.

nuestras visiones del mundo, justamente las expectativas y visiones que otros han creado para nosotros, por lo que Salmon se ha referido a este perverso fenómeno narratológico como “el marketing de la nostalgia” (p.58). ¿Qué nos queda entonces? Lo primero que tendríamos que preguntarnos es: ¿Tiene usted y su sociedad una historia original que contar? Si en su respuesta hay algo cuestionable (y ojalá lo pueda ver), es mejor que empiece desde ya a prepararse para convertirse en su propio narrador.

Entonces una narración supone una secuencia de acontecimientos, pero es claro que no están dispuestos de manera inocente o desprevenida, aunque muchos ingenuamente crean que sí. La narración también es un discurso y por lo tanto lleva implícita la intención de ofrecer su percepción o apreciación sobre tales acontecimientos, los cuales se encuentran relacionados con nuestros deseos, creencias, conocimientos, compromisos, etc. Por ello todos los relatos deben ser sometidos no solo a una simple explicación sino a su consecuente interpretación

▪ El papel de la educación en la reconstrucción narrativa

Reconocido el valor que tiene la narrativa en la formación del individuo y al mismo tiempo el uso y explotación que se puede hacer de ésta, en ocasiones con fines alienantes y alineantes, queda por preguntarse: ¿cuál es entonces el papel de la educación y de la escuela en la comprensión y construcción de narrativas? Bruner (1997) señala que el gran desafío de la educación es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local. Por supuesto, lo señalado por Bruner se integra a nuestra configuración como sujetos históricos.

La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones (...) el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. La escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones de la cultura. Constituye el primer y más importante contacto con la cultura en la que el niño va a vivir y es el primer lugar en el que puede plantearse cómo funciona y el primer sitio donde espera respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderla (Bruner, 1997, p. 10)

Ahora bien, el autor del libro “*Educación, puerta a la cultura*” le otorga a la narración un papel fundamental en dicha tarea y desafío, pues la cultura da forma a la mente en la que, como vimos, también tiene lugar el desarrollo del pensamiento narrativo a través del cual se producen tanto las concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes, como la visión del mundo de una cultura (1997, p.12). En otras palabras, el pensamiento narrativo se ve influido por la cultura e influye en ésta según palabras de Bruner, “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de

nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros”. (1997, p.15)

Bruner insiste en que un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura pues sin ella los individuos se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado del mundo que habitan, y la narración representa no sólo una de las formas primarias, sino más sólidas y trascendentales para alcanzar dicho objetivo.

Es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo. Tómese la ley como ilustración. Sin una idea de la narrativa de problemas comunes que la ley transcribe en sus mandatos legales comunes, se vuelve árida (...) La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un “lugar” para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos (...) Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejar de darla por supuesto. (1997, págs. 59-62)

Por lo tanto, se trata de una capacidad o habilidad que debe ser estimulada y desarrollada en las aulas, pues aunque se cree tácitamente que es una condición que viene dada y que reluce especialmente en los niños pequeños, ello no significa que no requiera ser enseñada o potenciada. De hecho Bruner confirma que la narración “...atravesada etapas definidas, queda severamente afectada en caso de daño cerebral de ciertos tipos, se manifiesta pobremente bajo el estrés y acaba en literalismo en una comunidad social mientras que se vuelve prolífica en una comunidad vecina con una tradición distinta” (1997, p.60).

Antes de adentrarse en la exposición de los que considera son los nueve postulados y sus consecuencias para la educación, Bruner advierte que la escuela encarna la cultura misma y no simplemente es una preparación para ésta. De esta idea deriva su primer postulado: *perspectivista*, el cual permite reconocer el valor y legitimidad que tienen las distintas versiones del mundo, producto de las distintas formas de entender y explicar la realidad y por lo tanto, la necesidad de construir relatos propios, pues aunque es obvio que contienen intereses partidistas o institucionales o posturas ideológicas, esta es su condición *sine qua* y ello no les impide poseer versatilidad¹². Lo anterior tiene una consecuencia para la convivencia en sociedad, ya que sólo cuando esto se reconoce se es capaz de respetar la diferencia y valorar la diversidad de voces, aún cuando no se compartan las ideas.

¹² Bruner prefiere hablar de versatilidad y no de veracidad oponiendo las investigaciones de las ciencias exactas a las de tipo social.

Tiene especial interés para el tema que es objeto de estudio aquí el segundo postulado llamado *de los límites* dada su connotación histórica por los razonamientos que hace sobre la forma en que se suplen las restricciones o carencias para la creación de significados, a partir del reconocimiento de la existencia de un pasado y unas tradiciones que legan importantes herramientas para el desenvolvimiento dentro de la cultura. Destaca la idea de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo y por tanto la obligación o responsabilidad que como educadores tenemos de ofrecer esas herramientas, poniéndolas al alcance de todos sin distinción de su condición física o social, para mejorar la capacidad humana de construir realidades.

Esta perspectiva de desarrollo de la competencia narrativa es compartida por el historiador y filósofo alemán Jörn Rüsen, cuya propuesta nos sirve además para introducir la explicación que en gran parte se propone dar la presente investigación, sobre la relación existente entre pensamiento histórico y pensamiento narrativo. Justamente Rüsen (1992) formula una teoría de desarrollo estructural de la conciencia histórica considerando la habilidad narrativa como el principal vehículo de un creciente proceso de aprendizaje que tiene como propósito incidir en la comprensión e interpretación del pasado como un elemento de orientación para el presente y el futuro. Aunque dicha teoría será descrita más ampliamente en el siguiente capítulo de esta monografía, baste decir aquí que para Rüsen experimentar el tiempo pasado, interpretarlo en forma de historia y utilizarlo para un propósito práctico en la vida diaria, son los procedimientos propios de la mente narrativa (1992, pág.34).

El aprendizaje puede ser conceptualizado como un proceso de digestión de experiencias, absorbiéndolo bajo la forma de competencias. El aprendizaje de la historia es un proceso de digestión de experiencias del tiempo en formas de competencias narrativas. La competencia narrativa se entiende aquí como la habilidad para narrar una historia por la cual la vida práctica recibe una orientación en el tiempo. Esta competencia consiste en tres habilidades principales: la habilidad de la experiencia relacionada con la realidad pasada; la habilidad de interpretar, relacionada con el todo temporal que combina: la experiencia del pasado con la comprensión del presente y las expectativas concernientes al futuro; la habilidad de orientación relacionada con la necesidad práctica de hallar un camino a través de los estrechos y remansos del cambio temporal. (Rüsen, 1992, p.34)

La descripción de Rüsen nos permite establecer cuántas y cuáles son esas complejas e interesantes competencias que se deben desarrollar desde la narrativa para la formación del pensamiento histórico y destaca el hecho de que es principalmente desde las formas narrativas que los seres humanos obtenemos orientación para nuestras acciones presentes, considerando su relación con el pasado y el futuro. Hasta ahora el valor que se le ha dado a la narración en la escuela se reduce a la lectura de cuentos que se aprenden y repiten, a veces sin conocer su origen en el tiempo o el lugar, y van quedando en el imaginario como bellas, divertidas o aleccionadoras historias (¿de

fantasía?), sin que existan mayores oportunidades de discusión, asociación, contrastación y resignificación, que permitan trascender en la construcción de identidad, cultura y sociedad, es decir, que incidan de manera importante y significativa en la formación y transformación del individuo de manera que niños y niñas consideren que merece la pena pensar en ellas y no simplemente asumirlas como narraciones distantes y ajenas a la propia realidad.

Peter Vass en su artículo *Thinking Skills and the Learning of Primary History: Thinking Historically through Stories* (2003), comenta que es esencial que a los niños se les permita tener una comprensión de los tiempos y lugares en los que surgen las historias (stories and history), pues así se revela algo de la naturaleza tanto del proceso como del procedimiento histórico, ya que aprenden que la historia, ya no el relato simplemente (stories), sino las formas de hacer historia (history), se hacen así: contando lo que en un momento y en un territorio ocurrió y ello se va quedando en la memoria como lo que fue y desencadenó un hecho tras otro hasta obtener lo que hoy vivimos.

Las anteriores reflexiones alrededor del papel de los relatos en la comprensión de la cultura amplían además la visión que quizá se tenga del pensamiento histórico, dado que éste supera la mera perspectiva de conocimiento de lo que ha sido y ha quedado atrás dando paso a la comprensión de la realidad en su devenir histórico, esto es, el entendimiento de las situaciones, problemáticas y hechos actuales como el resultado de un proceso que se ha venido generando a lo largo del tiempo (Campos, D. et al, 2007). Dicha comprensión sólo es posible cuando se logran relacionar o articular los eventos en un entramado de orígenes, causas, consecuencias o efectos, evitando caer en simplificaciones o reducciones que intentan explicar las realidades como si éstas sólo tuvieran un aquí y un ahora.

La cultura es producto de ese transcurrir, solo que en la mayoría de los casos tenemos un conocimiento parcial de la misma que nos impide comprenderla en su conjunto y por lo tanto la formación de identidad se ve gravemente fracturada. Adicionalmente, sabemos que la naturaleza humana está determinada por su necesidad social y cultural, es decir, interactuar con los otros y aprender de los otros para integrarse a la vida en sociedad. La mayoría de las veces dicho aprendizaje está permeado de pasado: *la experiencia de otros, lo que ya vivieron quienes nos enseñan, como lo hicieron los antiguos, según es la tradición, etc.*, y también de futuro, aunque tengamos menos conciencia de ello: *así se lo enseñaré a mis hijos, este será el legado, cambiaremos para que no ocurra lo mismo, etc.*

▪ **Mente narrativa y conciencia histórica: existencia con sentido**

Así, pensamiento narrativo y pensamiento histórico confluyen en la comprensión de la cultura como el resultado de lo que somos, fuimos y seremos, gracias a la capacidad que

tenemos de enlazar y secuenciar los hechos hacia atrás y hacia adelante para ir gestando nuestra identidad; una identidad inicialmente propia (yoica), y posteriormente familiar, social, comunitaria, nacional, en síntesis: *una identidad histórica*, que lamentablemente hoy parece un rasgo en vía de extinción, provocando en los individuos una sensación de desconcierto y desesperanza que no les permite ver con claridad hacia al futuro.

¿De dónde vengo, para dónde voy, cuál es mi origen, por qué estoy aquí?, estas son las preguntas que siempre han inquietado a la humanidad y gracias a las cuales se han producido los más interesantes avances en el conocimiento y, lo más importante, en la búsqueda de respuestas se ha encontrado el sentido que le damos a la existencia. En la actualidad estas preguntas parecen ser poco estimulantes, básicamente porque pocos niños y jóvenes alcanzan a visualizar las formas que permitirían dar respuestas a las mismas; ello tiene que ver con un vacío, más exactamente con una falta de conocimiento histórico, no sobre los “grandes” o memorables hechos protagonizados por los gobernantes o las personas de la esfera pública, sino sobre cuestiones más íntimas y privadas que comprometen la vida personal.

Pensemos, por ejemplo, en el fenómeno del desplazamiento, deambular durante años por sendas y regiones sin conseguir un arraigo, un sentimiento de pertenencia hacia un lugar y una comunidad, a veces ni siquiera una familia. Sin ir más lejos, un chico –como muchos de hoy- que permanece la mayor parte del tiempo con la empleada o tiene como constantes acompañantes el televisor, el Internet y los juegos de video; ¿en qué momento puede hablar con su familia sobre lo que ellos hicieron en un tiempo anterior, cómo reconoce el sentido que tiene para optar por uno u otro camino?, y aunque en algún momento –esporádico seguramente - tuviera oportunidad de escuchar a sus padres ¿en qué momento conseguiría comprender que resultan vitales para la proyección de su propia vida? Cuando un niño o joven no reconoce ese “Yo futuro”, el cual se construye con base en lo que valoro y sé sobre mi pasado, sentimientos como la aspiración, la confianza y el optimismo simplemente no surgen.

La identidad histórica tiene su origen o comienzo en la identidad personal, la cual se nutre principalmente de las narrativas escolares y especialmente las familiares, y es desde estos relatos que surgen los primeros rasgos de comprensión histórica. Así lo demuestra la investigadora argentina María Fernanda González, en su trabajo *Representaciones de imágenes y narrativas históricas en la construcción de la identidad nacional* (2005), en el cual se analizan las relaciones entre historia enseñada e identidad nacional a partir de la valoración que niños y adultos hacen de una imagen del llamado “Descubrimiento de América”.

Al referirse a la relevancia que tienen las narrativas y las identificaciones históricas para la propia identidad personal, la autora señala que:

“Entre ellas parece establecerse un doble vínculo: mientras que la historia -en este caso, la historia escolar- provee insumos para la propia identidad en forma de relatos, de imágenes y valoraciones, la identidad personal va forjándose sobre algunos de estos elementos y al mismo tiempo, conforma una cierta manera de mirar la historia, lo que hemos llamado una ‘mirada afectiva de la historia’. Así los relatos familiares y personales quedan atravesados y entrecruzados por las narrativas y, en algunos casos, los rituales de la Historia escolar”. (2005, pág. 101)

De ahí la importancia de los relatos familiares y escolares y el lugar que deben ocupar no sólo en la enseñanza de la historia, sino en la construcción de identidad, pues es un hecho que cuando un niño ha tenido la oportunidad de acceder a múltiples y variados relatos a través de sus padres, abuelos, hermanos y profesores (las personas cuyo vínculo afectivo con los niños resulta irremplazable), las posibilidades de sentar sólidas bases para el desarrollo del pensamiento histórico son mayores, aún más si estos relatos sirven de pretexto para permitirse como narrador y permitirle a los niños: cuestionar, revisar, indagar aún más, volver a contar haciendo las modificaciones que resulten más útiles y beneficiosas para la comprensión de la historia, pero sobre todo para la construcción de identidad.

Cabe entonces preguntarse qué está ocurriendo con la formación de identidad actualmente, cuando los espacios de encuentro familiar son cada vez más reducidos y casi nunca hay oportunidad para las narrativas familiares. Quizá haya quien diga que en algún tiempo un relato le sirvió para aprender sobre un valor: por qué ser solidario u honesto, o para enriquecerse a partir de la experiencia de otros, o simplemente para divertirse en reuniones familiares.

Las narraciones familiares recogen anécdotas, recuerdos o evocaciones de las vivencias pasadas y definitivamente se aprende de ellas, en un sentido práctico, acerca de los comportamientos que ayudan a orientar nuestras propias acciones y, en uno más trascendente enriqueciendo nuestro capital cultural, sobre cómo se concebían y entendían las cosas en otro tiempo. Me permito referir una experiencia personal por el valor explicativo que tiene sobre el tema de identidad en los primeros años: mi hija de 4 años de edad hace poco le preguntó a su bisabuela de 89 años: *“¿cómo eran tus juguetes?”*; a lo que la mujer respondió con su dialecto nativo (santandereano), a pesar de llevar varios años lejos de su lugar de origen: *“¡ay mijita!, como estábamos en el campo, cuando eso tocaba coger una tusita y envolverla en cobijitas como si fueran las muñecas, y si queríamos pelotas poníamos las naranjitas en el fogón pa’ que se pusieran blanditas, luego las tirábamos p’arriba y sonaban las pepitas adentro. No jugábamos mucho porque desde chinos nos tocaba coger el azadón”*.

Mi hija quedó bastante impactada con el relato y pude comprobar por los comentarios que me hizo, que la narración tuvo afectación en esos dos sentidos. *“Mamá, pobrecita la bisabuela, seguro sus papás no tenían para comprarle una muñeca, es que los niños del*

campo casi no tienen juguetes ¿cierto?”, aquí hay implícito un aprendizaje desde la empatía que se establece con el narrador, si se quiere de un valor (¿compasión, solidaridad?), pero además una oportunidad para explicar las diferencias sociales y económicas entre los niños de la ciudad y del campo, los niños de antes y de ahora. También dijo: *“porque no ponemos unas naranjas en la estufa a ver si pasa lo que dijo la bisabuela”*, este es otro tipo de aprendizaje, el que se da a partir de la experiencia de los otros y que nos permite saber de qué forma se hacían ciertas actividades en un tiempo anterior al nuestro, eso es conocimiento histórico, con el complemento de que despertó su curiosidad y la niña quiso experimentar.

A lo anterior se suma el hecho de que a mi hija le resulta divertido e interesante escuchar a la bisabuela por su dialecto (tiene muchos dichos que la hacen reír) y por lo que cuenta (le parece casi misterioso), por eso no pierde oportunidad para preguntarle sobre su vida; creo que yo también crecí escuchando esas mismas historias. Claro está, a la bisabuela también le gusta narrar y hacer reír, y no deja de imprimirle dramatismo a sus relatos para no perder a su oyente sobre todo si éste tiene 4 años de edad.

Ahora bien, los elementos de este relato familiar contribuyen en buena medida a ir forjando tanto la identidad personal como la histórica. La niña reconoce en su bisabuela Pascuala una fuente de información sobre sus antepasados más inmediatos y sabe, por ejemplo, que ese nombre ya no lo llevan los niños de hoy, no porque alguien se lo haya dicho sino porque de por sí le resulta extraño; por ahora sólo ha accedido a que una de sus muñecas se llame así.

Al preguntarse *¿quién soy y de dónde vengo?*, indudablemente hallará respuestas en esta fuente y pasará poco tiempo para que se reconozca a sí misma como la bisnieta de una mujer que vivió en el campo, ha envejecido con el pasar de los años pero también fue niña y tenía unos “recursivos y rústicos juguetes”, en todo caso, bastante diferentes a los que ella tiene ahora. Sabe que Pascuala es la abuela de su mamá y la mamá de su abuela, y aunque esto a su edad pueda parecer en principio un trabalenguas, reconoce plenamente el árbol genealógico que le antecede desde la línea materna. Esto se comprueba cuando ella misma es quien corrige a su primo menor por línea paterna, diciéndole que ella es la bisabuela de ella pero no de él.

La formación de identidad a través del tiempo y desde los primeros años, así como el sentido que ésta da a nuestras vidas y el valor que tiene para la comprensión histórica, es a lo que se refiere justamente el historiador alemán Jörn Rüsen cuando opina que “por medio de la identidad histórica la personalidad humana expande su extensión temporal más allá de los límites del nacimiento y la muerte, más allá de la mera mortalidad. Vía esta conciencia histórica una persona se hace parte de un todo temporal más extenso que el de su vida temporal”.

En efecto, la idea de que los límites de nuestra existencia están dados solamente por el lapso comprendido entre nacimiento y muerte sumerge al individuo, consciente o

inconscientemente, en esa sensación de desesperanza, ¿para qué actuar si todo terminará con mi muerte? En cambio, reconocer que tenemos un legado y que también nosotros tendremos oportunidad de dejar una huella que les permitirá a otros continuar en la vida, produce un sentimiento de renovación y, más que nada, de *cambio*, en el que todos pueden participar. Como diría la afamada frase tantas veces atribuida al Quijote pero que en realidad es de un poema de Goethe: “Señal de que cabalgamos”. Ese transcurrir que deja huella en los que nos preceden y siguen.

Los individuos entonces se preguntan y tienen interés por saber quiénes son y serán los europeos, americanos, asiáticos, qué construiremos los peruanos, ecuatorianos, colombianos, qué significa ser de aquí o de allá con respecto al futuro y al pasado inmemorial, también qué representa ser un Gómez, un Chaparro o un Rodríguez. He aquí una idea de inmortalidad temporal que ofrece la identidad histórica: yo soy la prolongación de mis padres y ancestros y mis hijos serán la extensión de mi generación. Una idea que impele a la afirmación individual y por ende al desarrollo colectivo. Así, la existencia cobra sentido.

Ya lo había dicho Platón en su diálogo más celebre *El Banquete*, la prueba de que la naturaleza mortal persigue la inmortalidad se encuentra en el impulso de todos los seres vivos a procrear, criar y proteger su prole o en la búsqueda de la gente de la fama póstuma a través de las ideas o creaciones que dejan su huella inmortal, dado que generaciones posteriores las recordarán (207a-208b). La reflexión del filósofo griego nos permite entender que al ser humano le es connatural y le resulta necesario para su permanencia, y quizá supervivencia, en el mundo, proyectarse hacia futuro reconociendo su pasado. También la tribu de los *na'vi* en la más reciente producción cinematográfica de James Cameron, *Avatar* (2010), nos recordó una idea que se ha recogido muchas veces: cuando a un individuo o a una comunidad le cortan, literalmente, sus raíces, y se les obliga a olvidar su pasado, o sus ancestros y memoria histórica son pisoteadas, los sentimientos de humillación y tristeza que se experimentan resultan tan insoportables, que quedan pocos motivos para querer continuar (pero aún quedan; por eso los pueblos y las ideas resurgen, renacen con el tiempo aunque alguna vez hayan sido socavados).

De hecho Bruner (1997) al referirse a la evolución de la mente humana señala que ésta no podría existir si no fuera por la cultura, pues aunque los significados o representaciones están en la mente tienen su origen en el mundo simbólico que compartimos con otros y que hemos construido por años dentro de la cultura.

“... la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modo simbólico no sólo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a

generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura”. (1997, pág.21)

De cierta forma, los seres humanos dan sentido (significan) al mundo contando historias que anteceden a las situaciones que viven en el presente y tal reconocimiento les permite igualmente proyectarse hacia lo que desean. El pensamiento histórico es en últimas la conciencia que los individuos poseen *del cambio* y los relatos facilitan la identificación de las transformaciones que sufre la realidad. Esa conciencia del cambio es quizá la que se suele reconocer más ampliamente como *conciencia histórica*.

Las actuaciones de un individuo están orientadas, en gran parte, por su conciencia histórica, la cual descansa en el reconocimiento de relatos o narraciones del pasado que permiten valorar las distintas situaciones que conforman la realidad actual y tomar decisiones que necesariamente incidirán en el futuro. Por lo tanto, la conciencia histórica se refiere al reconocimiento de los hechos del pasado y la relación que éstos guardan con situaciones que nos afectan o implican en el presente, pero también tiene que ver con lo que se sabe que ocurrirá en el futuro dadas las acciones actuales. De otro modo, no podría llamarse conciencia, sino tan sólo conocimiento, y tampoco histórica sino de la historia, pues lo histórico involucra el devenir y el porvenir y por lo tanto la comprensión de los hechos como un proceso o como el resultado de una serie de eventos. Jörn Rüsen, estudioso del concepto de *conciencia histórica*, anota lo siguiente:

“...la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente (...) Lo histórico en tanto orientación temporal, une el pasado al presente, de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual. Esto implica que la referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente, ya que esa interpretación debe permitirnos actuar, -o sea, debe facilitar la dirección de nuestras intenciones dentro de una matriz temporal-” (1992, p.28)

Ya habíamos mencionado que Rüsen asegura además que la competencia específica y esencial de la conciencia histórica es la competencia narrativa, a través de la cual realiza su función de orientación temporal, y define dicha competencia como “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (1992, p.29).

Dicha perspectiva permite entender, por ejemplo, que: tras la decisión de ir a la iglesia se hallan los relatos acerca del origen, la creación y el poder que tienen estas creencias para la obtención de algún bien material o espiritual; la adhesión a un partido político no depende exclusivamente de la evaluación que se haga de las distintas posturas ideológicas en disputa, sino que sin duda se apoya en el recuento que generaciones

anteriores han hecho de los personajes y momentos que constituyen la herencia de los partidos y políticos del presente; saludar o ignorar a un vecino, llevar a los hijos a un colegio u otro, estrechar lazos o tomar distancia con familiares o amigos, con instituciones o corrientes de pensamiento, tener predilección por determinados autores, libros, películas, géneros musicales, etc., todas son actuaciones que además de ser producto de las necesidades básicas o los deseos propios de la cotidianidad, cuentan con el impulso orientador de la conciencia histórica, es decir, del conocimiento que cada quien posee de los antecedentes y consecuencias de ese curso de acción que finalmente se elige.

Adicionalmente, dado ese curso de acción que se ha tomado construimos las expectativas de futuro y eso mismo hace que los científicos naturales y sociales puedan arrojarse a predecir lo que ocurrirá a causa de: la emisión excesiva de gases, el uso indiscriminado de los recursos naturales, la inclinación a las guerras *so pretexto* de las creencias religiosas, los fenómenos de la migración y la globalización, etc., pues se soportan en evidencias, reflexiones y hallazgos que son producto del análisis del pasado y de los cambios que éste ha sufrido hasta hoy, un hoy que mañana ya hará parte del pasado, y un hoy cuyos acontecimientos nos permiten comprobar que el futuro se visualizó con mucho acierto. No reconocerlo de este modo es necedad, y claro, ignorancia histórica, pues esto es justamente lo que reflejamos cuando hacemos caso omiso a todas las señales, que de ninguna forma son del terreno exotérico o esotérico, sino científico.

De hecho, Vass (2002) asegura que la capacidad de predecir, es definitivamente específica y particular del pensamiento histórico, pues se requiere del aprendizaje acerca del contexto, lo cual implica conocer los antecedentes y las consecuencias de un hecho. De otra forma no se podría alimentar o estimular la “imaginación histórica” que permite calcular, anticiparse, pronosticar, prever e incluso vaticinar, independientemente de si la aplicación se da en el campo de las ciencias naturales o sociales, en las matemáticas o el lenguaje. En efecto, muchas de las llamadas habilidades del pensamiento (lógico, si se quiere) están vinculadas con la enseñanza de la historia, y quizá ello nos dé una idea de la proximidad más que de la distancia que existe entre lo que Bruner llamó pensamiento paradigmático y pensamiento narrativo.

Para Rüsen la formación del pensamiento histórico se obtiene principalmente a través de los relatos cuyo poder explicativo permite legitimar o por lo menos sustentar y justificar muchas de nuestras decisiones. Afirma el filósofo alemán que “La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración. Desde esta visión, las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis histórica de las dimensiones del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia, se encuentran en la narración: el relato de una historia” (Rüsen, 1992, p.29)

¿Cómo explicar, por ejemplo, que alguien decida proteger a un delincuente, evadir los impuestos, despotricar del país y de los suyos o acceder a cualquier otra conducta considerada como inapropiada? De seguro no hallaremos más que relatos que aluden a lo ocurrido en un tiempo anterior y que apelan al carácter revelador de la experiencia: lo hice porque...*siempre ha sido así, ya me pasó, con los años aprendí, lo conocía de tiempo atrás, su padre era, esto es lo que suele hacerse en este lugar, etc.* Pero de igual forma, podremos hallar explicaciones relacionadas con las razones que llevaron a alguien a ayudar y a ser solidario con quienes más lo necesitan, a entregar su vida por una causa que consideraba justa, a proteger el medio ambiente aunque ello implique enfrentar grandes adversarios, y asimismo observaremos que los relatos revisten los valores (¿morales?) y las decisiones de experiencia temporal (adquirida en el tiempo o con el tiempo). En cada instancia tendremos “buenas” razones históricas que develan los relatos.

De alguna forma las personas se sienten constreñidas frente a su sistema de valores pues este se soporta tanto en acuerdos, pactos, códigos o tratados (de los cuales existe evidencia material en inscripciones o documentos o simplemente se conserva el recuerdo fehaciente de que alguna vez se hicieron), como en tradiciones y costumbres que han ido trazando las rasgos culturales de un pueblo. Sin embargo, estos valores no sólo son susceptibles de cambio sino que las transformaciones del mundo exigen que sean modificados y que tengan una relación aceptable con la realidad.

Sin duda, la conciencia histórica incide, o debería incidir, en la disposición de esas nuevas escalas de valores para la sociedad y el individuo. De ahí que el pensamiento histórico estimule procedimientos creativos apoyados en la revisión, reflexión o análisis sobre lo que ha ocurrido y que llevan a replantear las normas y concepciones que se tienen de la realidad. Tales cambios pueden originarse desde el aparato estatal o desde las dinámicas sociales, pero también un individuo que quiera para sí el cambio puede ser fuente generadora de grandes transformaciones. Rüsen asegura que “La conciencia histórica amalgama ‘ser’ y ‘deber’ en una narración significativa que refiere acontecimientos pasados con el objeto de hacer inteligible el presente, y conferir una perspectiva futura a esa actividad actual. De esta forma la conciencia histórica hace una contribución esencial a la conciencia ética-moral” (1992, p.29).

En últimas, la construcción del pensamiento histórico incide en la vida práctica, y podemos afirmar que es un hecho que el incipiente desarrollo de la conciencia histórica en nuestros tiempos ha tenido como consecuencia, entre otras cosas, la crisis ambiental y económica que actualmente enfrentamos en el mundo entero, aunado a un individualismo exacerbado que deja a unos pocos insatisfechos permanentemente a pesar de su desmesura en la adquisición de bienes materiales, y a otros muchos con la mirada atónita e impotente frente a la insensibilidad y dureza con la que son tratados cuando enfrentan las más terribles formas de miseria humana. Por ejemplo, hace poco la ONU reveló que más de mil millones de personas mueren de hambre en el mundo,

mientras en Estados Unidos se desperdician cada año 50 mil toneladas de comida, especialmente en las cafeterías universitarias. Definitivamente indignante ¿en los recintos del conocimiento?, ¿tienen estos estudiantes conciencia histórica?

1.3 ¿Y los contenidos? ¿Qué se requiere para enseñar a pensar históricamente?

Ha quedado demostrado hasta ahora que el aprendizaje, el pensamiento y el desarrollo pleno individual y social están situados en un contexto cultural dotado de un sistema de valores, derechos, oportunidades, poder, desigualdades, etc., y que siempre dependen de la utilización de recursos culturales, especialmente del lenguaje y para decirlo de forma más precisa, es la narración la herramienta más poderosa para la construcción de significados que involucran ideas, sentimientos y emociones relacionados con las exigencias y expectativas que una cultura concreta se traza, delineando así una forma de vida que considera buena o útil o sencillamente que merezca la pena.

Por supuesto, todas estas cuestiones implican la manera como una cultura y una sociedad organizan su sistema de educación, pues como señala Bruner “la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (1997, p.31). El psicólogo estadounidense aclara además bajo el enunciado *postulado perspectivista* de la educación, que aunque nada está libre de cultura, tampoco somos simples reflejos de la cultura. “Es la interacción entre ellos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquiera” (p.32).

Por ello, queda la esperanza y, valga decir, el trabajo por hacer, de construcción de nuestras propias versiones de la historia y ese mutuo juego entre las versiones del mundo o la plurivocalidad cultural es, finalmente, el que define las relaciones de poder: quiénes gobiernan, quiénes se someten, quiénes van a la vanguardia, cuáles idiosincrasias se imponen o se ocultan, qué valores se priorizan y también a qué vicios o vejámenes la ciudadanía da cabida con sus conductas. ¿Debemos entonces asumir nuestro destino con la versión del mundo que otros han construido?

Es nuestra obligación social e individual pensarnos a lo largo del tiempo para construir un concepto de Yo y de mi sociedad, y no solamente a partir de la presumible capacidad innata de conocer, sino haciendo pleno uso de lo que el psicólogo cognitivo Vigotsky ha denominado Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), una capacidad para reconocer formas que van más allá de esa dotación de aprendizaje. De ahí que la escuela y la educación en general deban ofrecer un aporte significativo en este sentido, pues en realidad basta con ir silvestremente por el mundo para aprender “lo necesario” a través de la observación, la experiencia o el diálogo, y repetir o replicar modelos instaurados, pero es sólo desde la institucionalidad (de la familia o del colegio), que los individuos pueden adquirir la caja de herramientas para interpretar y construir representaciones críticas de

la realidad, “subidos a los hombros de los gigantes que nos precedieron” (Bruner, 1997, p. 35).

En síntesis, de nada sirve un enfoque puramente cognitivo concentrado en las habilidades de pensamiento que se aleja de la realidad cultural o del presente que viven los estudiantes, y tampoco tiene utilidad servirse de un enfoque puramente culturalista o ambientalista que desconoce cuáles son las reales capacidades y, más que nada los deseos y necesidades, de los hombres para aprender y edificar sobre lo aprehendido.

Ahí es donde surgen las desigualdades, pues cuando muchos niños y jóvenes no obtienen esa caja de herramientas que potencia su capacidad de pensamiento, se ven limitados en sus posibilidades de expresión, y ello no está asociado a su condición intelectual, sino al entorno favorable o desfavorable en el que se encuentren. El aprendizaje del lenguaje, el manejo de la palabra, está al alcance de todo el mundo, incluso de los discapacitados verbales, en términos físicobiológicos, lo que hace la real diferencia es la exploración que se hace de los sistemas de comunicación de la mano de quien ha transitado por más tiempo en el mundo y puede tener una visión más amplia de la vida. Una idea definitiva de igualdad, para quienes la desean, reclaman y proclaman, es equiparar a todos los seres humanos con los sistemas simbólicos que necesitan para crear sus propias representaciones históricas.

¿Y de dónde surgen tales representaciones? Aunque resulte problemático, una discusión pedagógica ineludible se relaciona con los contenidos, temáticas o enseñanzas propias de la Historia, o el acceso a las fuentes que ofrecen información del pasado, la cultura y las tradiciones. Aunque se reconozca como cierto que elegir una fuente, enfoque o tema, necesariamente trae consigo un sesgo que puede degenerar en comprensiones inapropiadas que sublevan o someten (dependiendo la relación que se establece con la historia), también es cierto que las habilidades de pensamiento no se ejercen en el vacío ¿Pensar sobre qué? Claro es que se requiere comprender e interpretar en un nivel más profundo que la simple evocación de la información, y una forma de responder a la formación del pensamiento histórico apoyándose en la capacidad narrativa, consiste en incorporar el desarrollo de las habilidades dentro de la disciplina, en este caso, la Historia, y cuando digo Historia, ello cubre el plano de la historia de las ciencias, las artes, los deportes, las religiones, la tecnología, etc., de lo cual resulta que el pensamiento histórico desborda el campo de las ciencias sociales y se incorpora también en todas las formas de adquisición de conocimiento en general o de comprensión de la realidad.

Ya se ha mencionado, por ejemplo, que la pregunta es un excelente mecanismo de aprendizaje, pues además de contribuir a vincular varias disciplinas, varios temas y diversas fuentes y estrategias de búsqueda, actúa como detonador de importantes reflexiones que desarrollan un pensamiento más crítico y analítico, y exigen de parte de maestros y estudiantes una construcción más rica y elaborada. Desde este punto de

vista, no serán entonces 20 , 30 o 50 contenidos o temas como se entienden actualmente, quizá una sola pregunta, como las que vimos del proyecto *Historia Hoy*, implique el trabajo de todo un año escolar, pero de seguro las oportunidades de aprendizaje serán mayores y mejores porque habrán desarrollado la capacidad de discernimiento siendo la exploración y búsqueda de información, así como la discusión y el diálogo constantes, las mejores evidencias de que muchas de esas listas de contenidos actuales se pueden aprender de forma significativa para el presente que viven los niños y jóvenes de hoy.

Con este telón de fondo se requiere entonces de una definición de contenidos poco convencionales y del escrutinio de los tradicionalmente enseñados, a través de la consulta de fuentes de información distintas a los textos escolares e incluso a los libros de la academia que intentan dar una mirada más diversa y democrática; también son de vital importancia las fuentes materiales (el camino, la casa), las orales (poco utilizadas y sin embargo muy valiosas para la historia reciente) y las iconográficas (grabados, pinturas, murales), que son abundantes y siempre están al alcance pero hasta ahora solo se han utilizado como meras ilustraciones sin analizar su contenido. Es así como cobra sentido la idea que quiere promover el MEN de *aprender para preguntar y preguntar para aprender*. De cualquier forma no se debe perder de vista la premisa “menos es más”, pues saturar un currículo con infinidad de contenidos, no da tiempo de obtener aprendizajes de manera clara y profunda por lo cual muchos son olvidados rápidamente, pero sobre todo se pierde de vista lo más importante: vivir la escuela como se vive la cultura, esto es, la economía, la política, el deporte como se ve, vive y siente en la realidad.

Más que arriesgarse a definir o delimitar tales o cuales temas (los que ocupan los documentos oficiales, los memorables, las sucesiones político-militares, las luchas populares, historias barriales, etc.), que es un hecho que se tendrán que conocer algunos de ellos y, sobre todo, discutir sobre el por qué de su elección, quizá lo que resulte más importante es equilibrar ese conocimiento histórico (de lo que se ha elegido), con la comprensión misma de cómo nosotros y otras personas tiempo atrás han llegado a saber sobre esos hechos, es decir, del proceso que nos ha permitido tener acceso a la información y lo que los niños y profesores han tenido que experimentar durante la investigación, pues es una forma de entender las dificultades y complejidades de “hacer historia” y las implicaciones que tiene elegir una u otra fuente. En palabras de Vass, *“In this way we intended to give children the opportunity to ‘think through’ the difficulties and complexities of ‘making history’ as well recognising the process by which public knowledge comes to be known”* (2002, p.4).

En cierta forma ese reconocimiento de la experiencia de “hacer historia” o de cómo se hace la historia (un aprendizaje metahistórico si se quiere), es un recorrido por una historia o, para evitar el juego de palabras que puede resultar confuso, por lo que podríamos llamar una *historia-relato*. Para Vass, profesor de Historia en educación

primaria en Inglaterra, la comprensión histórica se basa en el ejercicio de seguir eso que aquí hemos denominado historia-relato, la cual es conocida por estar basada en la evidencia. El esfuerzo de profesores y alumnos debe concentrarse, en la medida de sus posibilidades, en obtener tales pruebas o la evidencia de las mismas basándose en sus conocimientos y habilidades de investigación. Incluso este trabajo podría contribuir a que niños y profesores distingan entre aquello que puede haber sido producto de la imaginación o inventiva del escritor o historiador y lo que definitivamente está situado en el marco de “la realidad” o lo que realmente sucedió. De cualquier forma, siempre hay un grado de libertad para que el historiador interprete los hechos del pasado y dar testimonio de hechos que no se presenciaron o vivenciaron siempre trae consigo rasgos de subjetividad por parte del narrador-historiador.

Durante la presente investigación algunos de los docentes de preescolar que participaron en las discusiones sobre pensamiento histórico expresaron su preocupación por la elección de los contenidos, dado que no querían caer en el error de enseñar la llamada “historia oficial” o los hechos que siempre se enseñan por su carácter político-militar, quizá también porque son afamados. Al respecto, vale la pena considerar lo dicho por González, M.F.(2008), cuya investigación ya citamos en este capítulo y que parte de una pintura de un hecho típico en la enseñanza de la historia: “el descubrimiento de América”; el evento fue elegido, según señala la autora, por ser considerado central en la constitución de los relatos metahistóricos en los tres países donde se hicieron las entrevistas: Chile, Argentina y España; de hecho, producto de su estudio, análisis y revisión dicha denominación ha sido motivo de grandes y apasionados debates de los que se han derivado términos o expresiones alternativas como “invasión”, “colonización”, “día de la resistencia indígena”.

González recoge las impresiones que niños y adultos chilenos, argentinos y españoles tienen de ese evento que observan en la imagen y descubre que en efecto se conservan las representaciones “oficiales”, pero que además, contrario a lo que uno podría imaginar, muchos españoles piensan que se trató de una invasión o por lo menos que hubo algún tipo de agresión y que es importante reparar lo ocurrido, mientras que algunos argentinos y chilenos piensan que fue un descubrimiento y que sus raíces indígenas prácticamente han desaparecido.

¿Por qué ocurre esto, por qué los españoles guardan algo de “culpa histórica”, mientras que algunos suramericanos han naturalizado lo sucedido? La autora destaca que desde la teoría de la imagen se entiende que en un acto de lectura de imágenes intervienen al menos tres elementos inseparables: el lector, el texto icónico y su contexto de producción, por lo tanto esos eventos que ocupan un lugar destacado en la enseñanza de la historia pueden ayudar a reconocer las representaciones históricas que tenemos de *nosotros* (americanos) y los *otros* (españoles o europeos en general), pero sobre todo son una oportunidad para revisar y cuestionar eso que siempre se ha enseñado generando nuevas representaciones.

Las imágenes históricas del cine, la televisión y también las de la pintura, los grabados, etc. frecuentes en museos, libros de texto y revistas son poderosos artefactos culturales que, al tiempo que representan un evento, generan nuevas representaciones dentro del capital imaginístico. Si bien una imagen puede denotar cierto significado más o menos convencionalizado, al ser interpretadas por nuevos lectores en contextos de acción diferentes (el museo, la clase, el cartel publicitario, en diferentes marcos ideológicos y culturales) su significado puede transformarse y cambiar (2008, p.102).

Ahora bien, esa posibilidad de transformar y cambiar las representaciones históricas de suerte que se reconozca y enaltezca la propia identidad y se revalúen patrones de comportamiento a partir de esa herencia histórica, no surge natural ni espontáneamente; González encontró que la mayoría de veces las lecturas que niños y adultos hacen de este tipo de eventos son descontextualizadas y por tanto resultan ser pobres e ingenuas (2005, p.103). Ello significa que se posee poco conocimiento sobre el origen del relato o imagen: autor, lugar y año de producción, intención, relación con otros hechos del pasado o del presente, etc., a penas se tienen las referencias de lo que “todo el mundo” comenta. Es por ello que resulta imprescindible ofrecer a los más pequeños los elementos que les permitan hacer una lectura más crítica, no a través de la enseñanza de ese tipo de datos, sino infundiéndoles siempre la necesidad de investigar más allá de lo que vemos. Una pintura como esta, una imagen en un texto escolar, un artículo de un periódico para conmemorar la independencia de América, pueden ser motivo de revisión y estudio durante todo un año escolar, pero a veces simplemente se ven o leen un día, se señala qué evento representa y no se provocan más acciones alrededor de la fuente; caen nuevamente en el olvido y se conserva la idea de que así fue y así se tiene que seguir aprendiendo.

Nuevamente lo que interesa destacar aquí, es el papel de la narrativa en la comprensión histórica durante los primeros años de educación, a lo que Vass se refiere en los siguientes términos: *We had a firm belief that narrative is still the key component to much of the learning of history in primary schools and is the way most teachers expect children to imagine the past (2002, p.6)*. El investigador inglés sustenta su afirmación en los buenos resultados de prácticas de aula que se han obtenido luego de aplicar proyectos en los que los niños experimentan el rol de historiador a través del conocimiento y exploración de distintas historias. Las tareas propuestas por los profesores han ido desde hacer las conexiones entre unos y otros hechos, algunos de ellos vinculados al presente; intentar establecer la coherencia de los relatos, comparando distintas versiones de un mismo suceso; participar en la creación de un orden para el caos al que se enfrentan en la revisión de los acontecimientos pasados y otras tantas actividades que, a los ojos de Vass, son propias del oficio del historiador.

▪ Narrativas urgentes en Colombia

Por supuesto, en un país como Colombia donde la dinámica escolar es de lo más irregular en cuanto a permanencia en las aulas a causa de fenómenos como el conflicto armado o el desplazamiento forzado, existen hechos alrededor de los cuales se pueden generar múltiples narrativas, siendo de la mayor importancia y urgencia para niños y jóvenes construirlas y entenderlas, pues se relacionan con la realidad que enfrentan. Los educadores saben que cuando se encuentran frente a críticas y crudas situaciones, los tradicionales contenidos de sumas y restas, conjugaciones verbales, mapas y datos, etc., pierden cualquier sentido para sus estudiantes por lo cual deben combinarlos con espacios para hablar (narrar) sobre el miedo, la última balacera, el niño muerto, la escuela destruida, el colega amenazado, los planes de contingencia en situaciones límite. Son temas ineludibles, se convive con ellos y no se pueden ignorar, mucho menos pretender que los niños no se aproximen a la comprensión de los mismos con el pretexto de que “son apenas unos niños”.

A esto se refieren los autores colombianos Arias, Arévalo y Ruiz (2002) en su artículo *Educación y conflicto armado*, donde se anota “Elementos, tales como los roles de hombres y mujeres, las formas aceptadas de castigo y de competencia, los criterios morales desde los cuales la comunidad educativa explica los sucesos del mismo conflicto, son en conjunto referentes para comprender y explicar la misma violencia así como vías para no seguir perpetuándolo”. (pág. 188)

Agregan los investigadores que el maestro sigue ocupando un papel importante para la comunidad de la que hace parte, sus posturas y explicaciones respecto a los sucesos de la guerra son observados y tomados en algunos casos como un ejemplo a seguir, lo cual permite entrever la importancia de apoyar a sus alumnos con nuevos elementos para el análisis de sus realidades en el contexto de la confrontación. Adicionalmente gracias a un cambio de mirada del maestro y en razón al liderazgo que éste tiene frente a la comunidad, es más fácil involucrar a otros adultos que desconocen cómo abordar estos temas o sencillamente deciden excluir a los niños de “las cosas serias o preocupantes”. Por ello la escuela trasciende el espacio del aula y demanda la interacción con la familia y la comunidad en general.

La escucha por parte de los profesores de las narraciones de niños, y jóvenes sobre sus miedos, incertidumbres, preguntas y explicaciones sobre la guerra de la cual son testigos permanentes, se constituye desde nuestra experiencia en una forma de apoyo psicosocial (...) los espacios de expresión de los niños y niñas sobre sus emociones y explicaciones están generalmente vedados en sus espacios familiares, prejuicios de los adultos como: “ellos no entienden” o “es mejor que no sepan lo que pasó” construyen escenarios emocionales para los niños donde se construye y fortalece el miedo, convirtiéndose en el principal compañero sin tener otra voz para entenderlo y resignificarlo. Adicionalmente la realidad emocional de los adultos que rodean al

niño está igualmente afectada, sintiendo que no tiene elementos para apoyar al niño, su propio drama los invade. Por ello la escuela puede llegar a hacer el único espacio donde el niño se sienta escuchado y validado en su sentir. (pp.188-189)

Lo anterior exige una formación de los profesores frente a una realidad como la que vive el país; difícilmente pueden asumir el reto de educar en el conflicto y tener una postura de sensibilidad o entendimiento, si ellos mismos no comprenden el contexto en el que se desempeñan. Claramente esto obliga a reconocer las causas del conflicto, el origen y la historia del mismo; como mínimo, los profesores podrían tener representaciones históricas más enriquecidas que les permitan reconocer varios actores del conflicto, introducir matices en las acciones e interacciones de quienes viven o son víctimas de la guerra y superar las percepciones dicotómicas evitando así los reduccionismos y consiguiendo una comprensión más amplia de la *trama histórica*.

Quizá los estudiantes no puedan abordar el tema en toda su complejidad, pero para dar una visión, aunque sea mínima, de lo que ocurre, los profesores sí deben tener en su mente un panorama mucho más amplio al que está amarrado a la realidad inmediata, en el que se integren aspectos académicos, sociales, emocionales, entre otros. Sólo así se evita segregar a los niños que han sufrido un fenómeno violento de quienes no, pues se promueve la idea de mirar a los niños en su condición esencial: la de ser niños en medio de otros niños más allá de su antecedente doloroso. (pág. 191).

Por otro lado, es importante considerar las narraciones que se privilegian en estas circunstancias y el uso que se haga de éstas, advierten los autores.

Los seres humanos tienden a construir “relatos dominantes”, es decir, historias expresadas a través del lenguaje que no solo describen las vivencias personales, sino que revelan una actitud hacia ellas, las interpretan y trazan de alguna manera derroteros para la acción. En las personas afectadas por hechos de violencia en el marco del conflicto a menudo tales narrativas privilegian el dolor, la pérdida, la añoranza, el miedo, la rabia, etc., que en su conjunto resultan paralizantes. Las diferentes emociones presentes en fenómenos como el desplazamiento forzado acompañan de manera recurrente a los sujetos que atraviesan dicha situación, y se expresan en facetas de tipo político, económico, social, emocional, etc. (pág. 194)

Al referirse a la comprensión o análisis en la escuela del conflicto armado y la posibilidad de tomar un camino distinto o de que los más jóvenes no recurran de nuevo a esas prácticas para resolver sus diferencias, el psicólogo colombiano J.F., Larreamendy (2002), sostiene que “una de las tareas prioritarias de la educación, de cara al conflicto armado que vivimos en Colombia, es la promoción en las jóvenes generaciones de formas elaboradas de pensamiento histórico... es una alternativa de mediano y largo plazo que podría permitir que los jóvenes desarrollaran lecturas de la realidad que se

distancien de las esquematizaciones que a menudo dan lugar a las vías de hecho”. (pág. 210)

Larreamendy hace una crítica a los programas de educación para la tolerancia que se han propuesto como respuesta educativa al conflicto armado, pues en general analizan hechos descontextualizados que no indagan sobre el origen de los mismos y por otra parte existe poca claridad sobre lo qué significa educar para la tolerancia. Recuerda que en cuanto al propósito parece no existir divergencia alguna, pero sobre la forma de intervenir pedagógicamente en ello nadie tiene claro lo que se debe hacer. Así, con respecto a lo que indica la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia sobre el derecho de los niños a una educación que los prepare para una vida responsable en la sociedad, en un espíritu de entendimiento, paz y tolerancia, Larreamendy asegura:

Desde luego, como es propio de la retórica de los derechos, es difícil, sino imposible, disentir respecto de las bondades éticas y humanas de tal propósito. De hecho, no parecería existir, en las actuales circunstancias, un imperativo más importante en una nación como Colombia que ha vivido, desde su instauración como república, en medio de un carnaval de intolerancia y guerra. (...) Pero si el acuerdo es consensual en relación con el propósito, dista mucho de serlo en relación con las estrategias necesarias para alcanzarlo. No es, por ejemplo, inmediatamente obvio qué implica educar para la paz y la tolerancia, como no sea educar en el contexto y por medio de formas de relación interpersonal que respeten y valoren la emergente identidad de los niños, sus diferencias culturales y su dignidad como seres humanos. Dicho de manera lacónica, y a riesgo de opacar el análisis, educar para la paz significa simplemente educar bien. Esta perspectiva aunque plausible no es empero particularmente satisfactoria, cuando menos en condiciones como las que vive Colombia, en las que la inventiva de los violentos y la violencia se sobrepone a los efectos esperables de la educación en tiempos de paz. (pág. 211)

Por lo anterior, el desafío educativo no consiste en transmitir o reproducir una cultura ciudadana que promueva una libertad entreverada en las normas, basada en el respeto y el entusiasmo por las diferencias, sino *contribuir a constituir*la allí donde nunca ha existido o bien lo ha hecho de manera tímida e incipiente. No se trata tan sólo de garantizar el derecho de los niños a una educación que los habilite responsablemente para la vida social, sino de construir, a través de la educación, el mismo entramado social en el que los niños tendrán que demostrar su competencia. (págs. 211-212)

No es pedagógicamente factible ni psicológicamente plausible enseñar a alguien a ser tolerante y comprensivo *in abstracto*. La comprensión y la tolerancia no son disposiciones subjetivas vaciadas de contenido y objeto. Se es comprensivo de algo y se es tolerante respecto a algo. Larreamendy refiere los programas de educación para la paz desarrollados en Europa del Este y África, destacando que han sido explícitamente

diseñados para fomentar habilidades para resolver conflictos sin recurrir a la violencia, para expresar las ideas propias y escuchar a los demás, para empatizar con otros y cooperar con ellos en tareas que implican una meta común...promueven comprensión y tolerancia a nivel interpersonal, bajo el entendido de que la tolerancia frente a las acciones o decisiones de los demás puede transferirse de la esfera de lo personal al terreno de la vida política y más ampliamente social. Pero el psicólogo también advierte que todos deseáramos que tal transferencia se produjera fácilmente aunque es perfectamente posible que la moral más límpida en el terreno interpersonal coexista con la intolerancia más rígida en el ámbito intergrupar, así que habría que ser cautelosos para no confundir los primeros pasos con la trayectoria completa. (págs. 212-213)

Frente al concepto o idea que suele circular sobre tolerancia, vale la pena considerar lo dicho por el autor sobre la conveniencia de no referirse a la tolerancia en general, es decir en tanto valor positivo, como a la tolerancia política... *“la tolerancia política de los ciudadanos, incluidos los niños, depende en buena medida de la representación que los individuos se hagan de las condiciones **sociohistóricas** en las que viven”* (p.213). La resolución de un problema, o en general, la selección de un curso de acción depende de la representación del problema que la persona pueda construir. Por supuesto cuanto más elaboradas sean las representaciones, mejor será la comprensión del problema y por tanto el abanico de soluciones se amplía.

Una representación enriquecida en términos de las entidades que la conforman y de las relaciones que se establecen entre ellas, da lugar a cursos de acción más ajustados a las restricciones propias de la situación y, por lo tanto, más conscientes con sus posibilidades de resolución. Por el contrario, una representación arrasada, vaciada de diferencias sutiles, aferrada o anclada en pocas entidades y precarias relaciones, es posible que otorgue al sujeto un entendimiento inmediato de la situación, pero que igualmente lo conduzca a emprender acciones profundamente dispares con la complejidad propia de la realidad ... las representaciones que niños y adultos construyen del escenario sociopolítico colombiano son, en un sentido no trivial, representaciones sociales; es decir, representaciones surgidas de la exposición y participación en procesos educativos, familiares y de comunicación masiva. Son por ello mismo representaciones compartidas. Sin embargo, a pesar de ser sociales en su origen, guían los procesos de pensamiento individuales, que a su vez inciden en la selección de determinados cursos de acción o en la configuración de disposiciones específicas de comportamiento (pág. 214)

Larreamendy también se refiere al valor de la narrativa en la construcción de tales representaciones históricas pues a través de ésta el narrador puede adoptar una posición crítica en relación con su propia perspectiva, posición que le sirve para incorporar en el desarrollo de la trama diversos puntos de vista. En la narrativa histórica ello equivale a la convergencia, en el tejido de la trama, de múltiples dimensiones explicativas (e.g., económica, social, política, cultural) (pág. 219).

Hasta ahora, las investigaciones hechas por Larreamendy revelan que niños y jóvenes cuentan con escasas o incipientes habilidades narrativas: no utilizan bases o marcas narrativas que identifiquen la secuencia de eventos, su temporalidad específica, el entramado causal, la variación conforme la adopción de puntos de vista, etc. En general, se hallan explicaciones precarias no atribuidas al desarrollo cognitivo sino a la ausencia de un aprendizaje estratégico y de una enseñanza explícita de la lógica del entramado histórico, que permitiría comprender la realidad en todas sus complejidades. Quizá por ello ya es un lugar común decir que los colombianos olvidamos fácilmente y esto reviste enorme preocupación pues tiene que ver con hacer de la vida un proyecto que conciba el futuro no como un espacio ideal habitado por sueños imposibles, sino como la posibilidad de construir un relato propio en el cual, incluso desde la marginalidad, cumplimos una función.

Ejemplo de ese tipo de explicaciones precarias o monocausales son las relacionadas con la violencia política que hasta ahora solo ha sido entendida por algunos como “el resultado de insatisfacciones sociales ligadas a la distribución inequitativa de la riqueza, a la ausencia de movilidad social, a la falta de cubrimiento de necesidades básicas como la salud, la educación y el trabajo; y, en general, a los efectos negativos asociados a la precariedad del Estado. Es la concepción que está en la base de la explicación monocausal de la violencia política como resultado de la pobreza. (pág. 222)

Al respecto, Larreamendy opina que en realidad la violencia aparece como la opción que, al parecer, reporta mayores beneficios económicamente hablando, lo que significa que bien pueden existir otros cursos de acción. En Colombia, sin embargo, se sigue concibiendo como la acción más acorde con el logro de idearios políticos y sociales, lo que probablemente ocurre por la imposición de las narrativas dominantes que se usufructúan de la violencia ante la ausencia de recursos narrativos de la mayoría y que les impiden obtener explicaciones más profundas y por lo tanto visualizar más y mejores opciones.

Desde luego, la pobreza y, en general, la insatisfacción social (seas cuales fueren sus causas) están ligadas, como facilitadores y condiciones de posibilidad, a la emergencia de descontento e insurrección política... pero la violencia política, por su carácter organizado, requiere de enormes inversiones de capital y surge no tanto en regiones de pobreza generalizada, como en regiones de importancia económica estratégica (...) Dicho de otra manera, la violencia política no es simplemente un acto reactivo, sino una movilización racional. Racional en este contexto, al igual que en las ciencias cognitivas, significa que una conducta está guiada por metas y que ha sido seleccionada entre otras posibles y disponibles como el curso de acción que más beneficios reporta... (págs. 222-223)

¿Por qué la violencia y no la opción política? La violencia es en cierta forma negación de lo político pues excluye la discusión basada en argumentos y la negociación. Esta simple definición debería provocar la opción política y no la violenta. Sin embargo, la historia de la política en Colombia ha labrado la idea de que se trata de un terreno vedado o inviable para cualquier propósito. Factores como la corrupción, el intercambio de gobierno sólo entre las élites y, más que nada, el utilitarismo de las funciones democráticas como el ejercicio del voto, han contribuido a tener una representación de la política como práctica indeseable o como espacio de confrontación irredimible, lo cual conduce a la inacción ciudadana. Quizá es allí donde la opción violenta encuentra mayor asidero, pues se visualiza como vía de solución e incluso sus razones en ocasiones parecen cautivantes.

Por supuesto, tales representaciones, de la violencia y de la política, se generan, alimentan, reviven y reproducen discursivamente, aunque el panorama haya cambiado en ambos casos. Las representaciones permanecen aunque los hechos se transformen y de hecho esa imagen fuertemente arraigada puede impedir también que la realidad se transforme o que se vea transformada. En definitiva, las ideas tienen su propia inercia y consiguen que los modelos se perpetúen. Al respecto Rojas, M. (2002) en su artículo *Barbarie, educación y escuela* señala que esas ideas tan profundamente enraizadas, en realidad son tabúes que tienden a mantenerse a pesar de que las condiciones de la realidad se hayan transformado y que tales representaciones ya no expliquen las nuevas condiciones generadas por cambios socio-culturales.

Por ello, señala Larreamendy, “es necesario diseñar estrategias que le permitan a niños y jóvenes, en áreas rurales y urbanas, repensar críticamente la racionalidad de la violencia como solución a situaciones de conflicto y entrever así los límites de las razones que la asisten, al igual que el papel de las representaciones sociales en su frecuente idealización” (p.226). Lo anterior, asegura el investigador, implica un replanteamiento en la manera como se enseña la historia pues en la actualidad, nuestros conocimientos al respecto nos llevan casi siempre a simplificaciones de la realidad que favorecen las vías de hecho.

... la historia encierra el potencial de humanizarnos de formas que ningún otros dominio de conocimiento escolar puede hacerlo. El “encuentro con el pasado” nos lanza a “la tensión entre lo familiar y lo extraño, entre los sentimientos de proximidad y los sentimientos de distancia respecto a las personas que procuramos comprender...la meta central del estudio histórico es enseñarnos lo que no podemos ver; es decir, establecer los límites de nuestro entendimiento en relación con la experiencia de otros situada en el tiempo. Pero, simultáneamente, el análisis histórico nos obliga a reconstruir las mentalidades de los otros como sujetos históricos, es decir, las condiciones de su racionalidad. En una palabra, el análisis histórico nos enfrenta al problema del otro como diferencia y del otro como sí mismo. (pág. 227)

Para Larreamendy el pensamiento histórico actuaría como una sutura simbólica pues es una herramienta que nos acerca a los otros reconociendo las razones que nos han llevado a escindirnos. Una educación basada en pensamiento histórico requiere de una formación más pausada pero de más largo aliento que consolide representaciones capaces de conjurar la lógica de la violencia. Por ello son claves las estrategias que privilegian actividades que incorporan el debate y la argumentación, rescatan la importancia del trabajo con fuentes primarias y múltiples documentos, permiten un acercamiento de la historia a través de la literatura y establecen puentes de comprensión de procesos históricos globales y la construcción de narrativas históricas de eventos más próximos a los estudiantes (pág. 228).

Dichas claves constituyen el real y verdadero instrumento de formación y reconocimiento de los niños como sujetos históricos. No es aprendiendo los derechos humanos y ciudadanos, ni aplicando los algoritmos de resolución de conflictos como se consigue la apropiación o internalización de la condición de sujeto de derechos, por ejemplo. De la misma forma que no se garantiza el derecho a la educación dando un cupo en una institución escolar a un niño; sólo cuando los niños adquieren las herramientas y aprendizajes básicos con los que debe contar cada ciudadano para integrarse activamente a la vida económica, política y sociocultural de su comunidad, se puede asegurar que se está garantizando el derecho a la educación. El niño que desde el ámbito escolar y familiar goza de un entorno alegre, de convivencia y participación, podrá como adulto tomar las mejores decisiones para beneficio suyo sin detrimento de los otros miembros de su comunidad.

En definitiva, estas herramientas permitirán la comprensión elaborada sobre cada uno de los actores sociales que han contribuido, desde su propia lógica y racionalidad, a la emergencia de procesos históricos complejos. De esta forma se declinarían acciones de eliminación y supresión, prefiriendo las que acuden al convencimiento y la persuasión, pues es desde la institucionalidad educativa que se pueden promover ideas relacionadas con la equidad y la democracia, no simplemente sobre la base de la predicación sino de la acción.

¿Cómo aprender sobre la diversidad y las diferencias cuando tan sólo por descubrimiento espontáneo los niños consiguen ver que no todos tienen su misma condición o características? Se consigue aprender sobre diversidad cuando puedo percibir las transformaciones que se han dado en el tiempo, las de mi familia y mi grupo y las de otras familias y otros grupos, identificando el papel que han jugado a través de la historia y las circunstancias que los han llevado a tomar uno u otro rumbo. Por todo esto, no sólo es importante una educación para la tolerancia, sino una educación que promueva el pensamiento histórico como condición para una tolerancia política efectiva.

Valorar e interactuar con los niños como sujetos históricos significa que reconocemos y estimulamos su capacidad para interpretar y reconstruir su propia realidad, pues ellos poseen un conocimiento particular del mundo que pueden enriquecer, cuestionar y transformar, incluso si lo han construido previamente quienes los acompañan. Para ello, se requiere de procesos que favorezcan el encuentro con los otros y con el entorno social, cultural y ambiental, que contribuyan a comprender el pasado y darle sentido al presente, para que se apropien de la realidad y potencien nuevamente sus sueños y deseos.

▪ Aulas y museos: espacios de impugnación y deliberación

Se ha mencionado la consulta e investigación de distintas fuentes como componente indispensable en la formación del pensamiento histórico. La razón de ello es que además de que los niños se ven estimulados con la idea de que lo más interesante de la investigación es tratar de llegar a la “**verdad**” y conocer lo que realmente ocurrió, el trabajo con las fuentes no se basa en la obligación de descubrir una posición definitiva o tener la certeza de algo, sino en la necesidad de comprender que existen variadas y distintas formas de ver e interpretar la realidad y que de alguna manera todos podemos ser partícipes de esa interpretación creando nuestras propias narraciones históricas.

Por supuesto, las obras puramente narrativas (cuentos, mitos, fábulas, leyendas) han sido de enorme utilidad en esa comprensión, pues los niños empiezan a entender con estos relatos que, por ejemplo, existe más de una versión de un cuento, unas veces corto, otras veces más extenso, con un lenguaje sencillo o cotidiano o uno más vivificante, con finales inesperados, asombrosos o distintos a los tradicionalmente divulgados, y ello permite a su vez hacer valoraciones sobre cuáles están mejor contados o son más creíbles, versátiles o extraordinarios, o, lo más importante, cuáles versiones resultan más convenientes a unas u otras culturas.

En el desarrollo de esta investigación tuve una experiencia muy interesante en este sentido. Pregunté a algunos niños si conocían el cuento de *Caperucita Roja* y les pedí que me lo relataran. En principio sólo lo hacía para reconocer cláusulas o expresiones de causalidad o temporalidad, pero luego noté que había algo más trascendental que analizar alrededor de lo que significaba pensar históricamente. Pude comprobar que todos conocían la “versión oficial del los hermanos Grimm”, quizá no la original sino la reconstrucción que muchos otros autores o editoriales han hecho o tal vez era la televisión el medio que los había conectado primeramente con este cuento popular. Claro, pude ver también que unas versiones eran más ricas que otras en términos de estética o valor literario.

Un día les llevé la versión de Charles Perrault, cuyo final suscitó el reclamo de varios. ¿Cómo era posible que el cuento terminara ahí? El lobo se comió a caperucita y comida se quedó. “Le falta un pedazo”, dijeron algunos, “así no es”, replicaron otros, pero

también hubo niños que recibieron de buen grado el descubrimiento de otra versión de un cuento que siempre habían creído que era así o tenía que ser así, incluso mostraron cierta irreverencia con los compañeros que preferían la versión de los Grimm, diciéndoles socarronamente cosas como: “se la tragó y muerta se quedó”, “así es más chévere”.

Al siguiente encuentro les llevé versiones más contemporáneas del mismo cuento. Uno en el que caperucita es una niña muy malgeniada y pelea con su abuelo que confunde el rojo con el amarillo y otro llamado *Caperucita Roja, tal como se la contaron a Jorge* (Pescetti, L.M., 2007), que narra la historia de un papá que tiene una idea tradicional y estereotipada del cuento, la cual contrasta con la gran imaginación de su hijo quien vive en un mundo moderno; en realidad podría tratarse de cualquier niño de nuestro tiempo que al escuchar por primera vez el popular cuento sin acompañamiento de imagen o dibujo alguno, puede suponer fácilmente que caperucita roja va en bicicleta y come chicle y que el lobo podría llevar chaqueta de cuero o capa de superhéroe, algo como lo que describe el escritor colombiano Triunfo Arciniegas en una versión para jóvenes y adultos.

Los niños se divirtieron mucho con estas versiones, pero sobre todo significaron un gran descubrimiento que los llevó a plantearse preguntas: ¿cuántos libros hay de Caperucita, hay otras historias de Blanca Nieves?, ¿Caperucita conocerá a los tres cerditos?, ¿hay lobos buenos? También comentaron las versiones que ahora conocían y dejaron ver su predilección por alguna de ellas. Muy pocos eligieron la versión de los Grimm o la que inicialmente conocían. La “desmitificación” de la historia sirvió de estímulo para querer revisar otros cuentos y, claro, para cualquier profesor este tipo de escenario puede ser una gran oportunidad para revisar la historia, lo que se sabe y conoce, y preguntarse qué ha ocurrido ya no en el mundo fantástico sino en el mundo real.

Con esta experiencia quise además comprobar si los niños distinguían narraciones de fantasía y de realidad, dado que un debate que se ha dado en este terreno es si la literatura y más específicamente las narraciones fantásticas pueden aportar algo y de manera adecuada a la comprensión de la realidad, por ejemplo, ¿qué tanto una novela “ficticia” puede dar cuenta de un periodo histórico? Hice a los niños preguntas como: ¿ustedes creen que el lobo feroz y los tres cerditos son reales?, y me respondieron casi ofendidos y con cierto ahínco: ¡claro que no! De la misma forma, luego de indagar por los dinosaurios y las historias que conocían alrededor de éstos, ante la pregunta de si pensaban que estos seres habían existido en realidad, nuevamente se apresuraron a contestar: “¡pues claro!” y complementaron su respuesta con información de tipo científico: “es que eso fue cuando cayó un meteorito a la Tierra”, “ahora ya no los vemos, porque fue hace muchos años”, “si estuvieran aquí ya nos habrían espichado”.

De la misma forma, con los mitos y leyendas los niños comprenden que algunos de los comportamientos, normas o acciones sociales e individuales que a diario se observan en la realidad están precisamente orientados por estas historias, cuyo aprendizaje usualmente en la escuela tradicional no pasa de ser una referencia a un relato que es

considerado ficticio o inventado simplemente para preconizar a un pueblo, dejando de lado el hecho de que aportan a la formación de identidad y cultura e incluso de los valores actuales.

No obstante, el valor de estas narraciones que podemos llamar de edad (que se suelen contar en estos años escolares), las que han resultado más interesantes y con un excelente potencial para la formación del pensamiento histórico, son aquellas que los mismos niños crean al formular sus hipótesis alrededor de una *evidencia o prueba*, por ejemplo, un objeto que tiene un significado especial en la familia o en el barrio ya que fue creado y utilizado en el pasado. ¿Quién lo pudo haber usado, con qué fin, en qué época? En cuanto a la época, claro está, no se refieren a una fecha específica (año, siglo), sino que intentan imaginar cómo era el lugar, las ropas que se vestían en ese momento, etc. Y aunque se trata de “ficciones históricas” creadas por los niños, en la mayoría de los casos sus tesis se corresponden con lo que realmente ocurrió e incluso vislumbran hechos que aunque no se dieron de esa forma, la lógica nos dice que bien podrían haberse dado, sólo que las personas que hicieron uso en ese momento de dicho objeto no tenían esa visión. De esta forma los niños ven la trascendencia de la herencia cultural, al tiempo que tienen un punto de referencia para comparar con su realidad actual.

En síntesis, niños y niñas aprenden a valorar el papel de obras narrativas en el pensamiento humano sobre el mundo, al darse cuenta que vivimos nuestras vidas de acuerdo con las normas y dispositivos de la narración. No hay duda de que la narración contribuye a conceptualizar la realidad y ya hemos visto que esto es cierto tanto para los niños como para los adultos.

Baste para ejemplificar lo dicho la descripción de lo ocurrido en un colegio de Bogotá. En el Colegio Distrital Alfonso López, donde para la presente investigación se realizaron gran parte de las observaciones de aula alrededor de un proyecto de pensamiento histórico denominado *Historias de vida e historias de familia*, la profesora pidió a los niños del grado transición que llevaran al salón de clases objetos antiguos que encontrarán en sus casas y que hubieran sido utilizados por sus abuelos o padres.

Muchas de estas cosas ni siquiera hacían parte de la decoración de la casa, se encontraban guardadas en baúles o depósitos a los que los niños jamás tenían acceso y quizá ya habían sido olvidadas por sus dueños. Abrir esas “cajas de recuerdos” representó para niños y adultos una forma de encuentro con el pasado no solo familiar sino cultural, además de una provechosa oportunidad para fortalecer vínculos afectivos a través de conversaciones y explicaciones alrededor de esos extraños objetos. Pero claro, no se trataba solamente de conocer objetos del pasado, sino que tenían un significado especial para las personas que hacía que los relatos alrededor de éstos pudieran trascender hasta el lugar y momento actual.

Discos de acetato y casetes en los que estaban grabadas las canciones de juventud, cámaras fotográficas manuales en las que, como decían los niños, no se veía la foto,

planchas de carbón, máquinas de escribir, radiolas, álbumes fotográficos con fotos en color sepia, revistas y periódicos amarillentos con imágenes de personajes que vestían con abrigos y sombreros. Todo un descubrimiento acerca de las herramientas que habían sido usadas algunos años atrás para hacer los quehaceres de la casa, amenizar las fiestas o registrar en imágenes y letras los momentos memorables. Cuando observaron el funcionamiento de la vitrola estos chiquillos de 6 años no salían de su asombro; era un sistema bastante rudimentario pero al mismo tiempo mágico. Sus preguntas y comentarios se conectaban con la forma en que ellos actualmente escuchan la música: “Que CDs tan grandes, y... ¿por qué son negros?, ¿tienen música por ¡los dos lados!?, suena muy mal, casi no se entiende, esa lata parece una trompeta, si pongo una aguja a un CD seguro se daña, ¿y el que le daba cuerda no se cansaba?, etc.”

Todos estos objetos tenían una historia que contar y curiosamente se trataba de las propias historias de los niños, de las de sus familias que son también las suyas, ambientadas en el contexto de una ciudad antes fría ahora bastante calurosa, lo que explicaba el cambio en la forma de vestir; las calles, casas y edificios se habían transformado con el pasar de los años a medida que gentes de todos los lugares del país, especialmente del campo, llegaban a vivir aquí. Era la historia de sus abuelos, de sus padres, su herencia familiar y cultural; niños y niñas con la ayuda de su maestra reconstruían lo que pudo ocurrir a partir de estas evidencias y si reparamos en cada uno de estos detalles veremos que las narraciones fueron una oportunidad para referirse a: cambio climático, moda, arquitectura, asuntos demográficos y migración, geografía, etc.; efectivamente una experiencia enriquecedora.

Nótese que a esta edad las pruebas han de ser, en la medida de lo posible, tangibles y concretas, razón por la cual muchos de los objetos que se elijan deben representar íconos de su tiempo en torno a los cuales se puedan estructurar las historias. No hay duda de que las piezas de museos podrían ser de gran ayuda y si la visita guiada a estos lugares de enriquecimiento cultural se realizara con un enfoque histórico-narrativo, podrían tener mayor sentido para los niños. En general, lo que tenemos hasta ahora es una persona que repite sin parar una retahíla descontextualizada que nunca se conecta con nuestro presente y en la que existen pocas oportunidades de preguntar sin tener que recibir una respuesta prototípica.

En su artículo *Linking Little Narratives to Big Ones: Narrative and Public Memory in History Museums*, los investigadores Rowe, Wertsch y Kosyaeva (2002), cuestionan el hecho de que exista una forma básica de contacto entre las producciones de museo y los visitantes, argumentando que hay variadas y múltiples miradas en las que justamente la narración, entendida como una herramienta de mediación cultural, juega un papel fundamental. Para los autores la narración constituye una “manera de saber sobre el mundo” y los museos son espacios de memoria pública potencialmente ideales para entender hechos tan complejos como la naturaleza del poder y las cuestiones de lealtad a las culturas vernáculas (2002, pp. 97-99).

Por lo tanto, es un error concebir un museo simplemente como un cuerpo de información de alguna manera codificada, almacenada y recuperada por quienes lo visitan y que sólo brinda la oportunidad de tener una instrucción formal de la historia. En realidad, los museos representan sitios de impugnación y de intercambio de puntos de vista de los diferentes sectores de la sociedad. De la misma forma que las conmemoraciones públicas (monumentos, desfiles, días de fiesta) son sitios para ese intercambio y discusión, como lo anotan los autores del referido artículo “... *museums, especially history museums, represent potentially ideal forums for the negotiation of public memory from the perspective of representatives of official culture.*” (2002, p. 101), al tiempo que discuten el hecho de que esos lugares de memoria pública lleven ese halo de sacralidad y una base abstracta de intemporalidad, pues ello impide que se revise la historia o que se inquiera sobre los líderes y hechos cuyo conocimiento oficial ha contribuido a dar continuidad a las instituciones existentes manteniendo el *statu quo*; de la misma forma se percibe el interés por conservar imaginarios de “comunidades pequeñas” ancestrales con unas pocas ideas de grandeza. Se espera entonces que sean lugares de armonía y reconciliación y no de conflicto y controversia, una idea muy romántica de la cultura, pero poco práctica en términos de reconocimiento y construcción de la propia identidad. Para estos investigadores lo que se necesita es el suministro de un contexto crítico que dé cabida a otras voces para el análisis de temas y cuestiones importantes en el presente y que de alguna forma están vinculadas al pasado.

Pero no hay que ir a un museo para hallar objetos con algún significado especial para la comunidad, ni escarbar en el baúl de los recuerdos de la casa, aunque como vimos esta ruta resultó ser una excelente detonadora de historias, basta observar a nuestro alrededor y detenernos a reflexionar sobre objetos que van desde el desarrapado oso de peluche al que le falta un ojo y que por años se ha puesto sobre la cama de la abuela o el patín de bebé colgado en el autobús o taxi, hasta la máscara empolvada que adorna la estación de bomberos o el libro contable de la sempiterna tienda barrial, pasando por elementos insignes y cotidianos a la vez, como la placa envejecida por el sol y la lluvia que está en el centro del parque y casi nadie se detiene a mirar.

De hecho, cualquier objeto “antiguo” (del pasado remoto o inmediato), es un pretexto y para el niño es la más firme evidencia de la realidad del pasado; lo que cuenta son las historias que se tejen a su alrededor para entender cómo han evolucionado o se han transformado hasta nuestros días y poder predecir en cuánto tiempo y de qué manera cambiarán cuando sean reemplazados por una “antigüedad más reciente”. No obstante, vale la pena considerar lo que nos recuerda González (2008), citando a Lee y Ashby (2000) en su investigación:

“...los niños creen en el acceso directo al pasado a través de las fuentes, ya que no perciben el papel que juegan los autores de las mismas; para ellos las fuentes cuentan o muestran casi literalmente lo que pasó. No entienden el trabajo del historiador

como una reconstrucción e interpretación a partir de perspectivas teóricas e ideológicas” (2008, p- 104).

Por ello, la revisión de estas y otras fuentes es algo que debe inducirse o estimularse. Para que acudan a consultarlas, profesores, padres y adultos que participan en la educación de los niños, deben provocar entre los infantes preguntas, teorías o hipótesis sobre su posible origen y uso, las personas que emplearon determinados objetos y los lugares que ocuparon. Luego se recogerán todos esos trozos de ideas que vienen y van para reconstruir un relato; además será de gran utilidad obtener testimonios de quiénes conocieron de primera mano los elementos que se estudian para compararlos con las narraciones de los niños, tratando de establecer qué tan cerca estaban de la realidad.

No obstante frente a la idea de realidad con la que siempre tropezamos cuestionándonos con preguntas como ¿es verdad lo que les estamos enseñando?, ¿puedo decirles que algo así ocurrió cuando yo mismo tengo dudas? Vass opina que el valor de la ficción para entender la realidad le aporta al niño la comprensión para distinguir lo real de lo irreal. Además es importante reconocer que cada relato se siente diferente según el contexto de la época, ya que adopta las características propias de ésta, y que en cierta forma todas las narraciones han contribuido a construir la historia que hoy conocen. “*The inter-relationship of fictive and non-fictive worlds should be as important to the historian as the mindsets of those that lived them*” (2008, pág.7), anota el autor, al tiempo que explica que de hecho muchas novelas y películas históricas gozan de autenticidad a pesar de los elementos de ficción, pues sus fuentes son fiables y reconocidas por el historiador. Aún más, muchas de estas propuestas desde la narrativa han acercado la verdad a las personas “del común”, que todavía veían en varios episodios de la realidad un enigma histórico difícil de entender.

En definitiva, para este investigador la forma narrativa le aporta al pensamiento histórico el desarrollo de competencias relacionadas con siete conceptos estructurales: causalidad, continuidad, cronología, pruebas o evidencias, cambios, consecuencias y situaciones (2008, p. 8). Vass aclara que aunque dichos conceptos no son exclusivos del pensamiento histórico, sin su presencia difícilmente se podría hacer historia. Así, por ejemplo, la causalidad en la narrativa tiene que ver con el reconocimiento del factor clave que originó la historia, pero es un hecho que las causas son características importantes en el desarrollo de cualquier evento y de su identificación depende gran parte de su comprensión. Lo anterior deriva en preguntas bastante interesantes acerca de la causalidad en la historia como: ¿Por qué al actuar de esta forma pueden darse este tipo de situaciones?

También existe lugar para la especulación y esto es de la mayor importancia no sólo porque estimula la imaginación, sino porque se pueden reconocer variantes y variables de hechos que bien podrían haber tenido un desenlace distinto. ¿Qué hubiera pasado si los conquistadores españoles no hubieran exterminado a los indígenas en América?,

¿hablaríamos más lenguas, tendríamos rasgos físicos y culturales distintos? ¿Simón Bolívar sería igualmente reconocido como un héroe hoy en día? ¿Qué pasaría si fuéramos mejores en el fútbol?, ¿tendríamos beneficios que ayudarían a aplacar el hambre y la pobreza? ¿Cómo sería el mundo sin fronteras, sin países? ¿Los continentes se volverán a unir y cuando ello pase ya no tendremos que tomar un avión para atravesar el océano? ¿Cómo sería si aún utilizáramos la locomotora para transportarnos dentro de la ciudad? El juego de las probabilidades y las posibilidades es algo que los niños no se pueden perder, no sólo incita a la creatividad, sino constituye una rica fuente de renovación y cambio para su propia realidad.

Para que todo ello ocurra, como docentes o profesionales vinculados a la educación, lo primero que debemos hacer es convencernos de que la sociedad es susceptible de cambio, abandonando la idea soterrada (que de alguna forma todos tienen), de que estamos condenados a continuar viviendo en un sistema inmodificable. Lo segundo, es reconocer que la educación, aquella que ocurre en las escuelas, puede contribuir de manera sustancial a generar ese cambio, y lo tercero, pero no menos importante, es que esa conciencia de transformación debe estimularse desde los primeros años de vida escolar. Paulo Freire (1972) refirió en varias oportunidades la necesidad de que la educación no asuma una postura “neutral”, pues la educación siempre es y debe ser política en el sentido más amplio. De lo contrario, se evade la responsabilidad social e histórica que tenemos con nuestros educandos.

Es un hecho que las escuelas pueden contribuir a perpetuar modelos de pobreza o racismo cuando eluden llevar a las aulas este tipo de discusiones, o pueden liderar las más profundas transformaciones, ofreciendo los elementos que permitan en principio dudar, luego objetar y finalmente modificar las estructuras que impiden en muchas situaciones tener un real progreso. De esta forma lo piensa igualmente Bruner, quien cuestiona:

Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse “básicos”, cuáles “uniformes”, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles para las niñas y cuáles para los niños, cuáles para niños de la clase obrera y cuáles para los “superdotados”...Los currículos escolares y los “climas” del aula siempre reflejan valores culturales no articulados así como planes explícitos; y esos valores nunca están muy apartados de consideraciones de clase social y género, o de las prerrogativas del poder social...¿Es la acción positiva una forma encubierta de discriminación contra la clase media? (pág. 45)

En realidad se trata de reconocer no que la educación debe “politizarse”, sino que ya se encuentra politizada, pues en cualquier caso cuando un docente traslada su pensar o su sentir a sus alumnos lo hace desde un enfoque, con sus prejuicios y concepciones. De hecho, la mayoría de las veces esto no ocurre al impartir los contenidos de su materia,

sino que se ve reflejado en su comportamiento, por ejemplo, cuando asume que su papel empieza y acaba dentro del tiempo y el aula de clase, así que si un estudiante es conflictivo o tiene alguna dificultad en su casa, es algo que no tiene porque interesarle. Pensando en los más pequeños, a veces ocurre que un grupo de niños rechaza a otro porque es nuevo o porque lo consideran egoísta, etc., y no en pocos casos se escucha decir a la profesora que esas cosas ocurren a esa edad y que no hay que prestarles mucha atención, olvidando que es una clara práctica de exclusión o discriminación que debe ser corregida, pues a lo largo de la vida nos encontraremos con personas diferentes, nosotros mismos seremos identificados como distintos y no podemos asumir que es normal que se nos haga a un lado o que debemos rechazar a alguien por alguna condición.

Por ello, lo que habría que preguntarse es sobre ese sentir y ese pensar y la forma como ello contribuye a perpetuar o transformar la realidad presente. No se trata entonces de permear la educación con opciones ideológicas, pero sí de abrir espacios en las instituciones educativas que permitan la participación, el control ciudadano y la representación. Eso hace la diferencia entre una institución y otra, no son los resultados en las pruebas estandarizadas que han sometido al sistema educativo a una lógica de recompensas y castigos, sino la forma como algunos docentes consiguen que sus estudiantes tomen parte activa en otras instituciones de la cultura, comprendiendo que el reto no se basa tanto en sobrepasar a los “rivales”, sino en superar nuestra propia estrechez de vista o de perspectiva. Una vez profesores e instituciones escolares logren comprender este desafío conseguirán establecer la relación entre la construcción de conocimiento y la transformación de la realidad.

2. Capítulo 2: Instrumentos de conocimiento y procesos de pensamiento involucrados en la formación de pensamiento histórico: una perspectiva positiva de las capacidades infantiles y del aprendizaje de la historia

*Una sociedad sin historia sería como una persona sin memoria.
Hillary Cooper, 2002*

En el presente capítulo se abordarán los aspectos relacionados con los conocimientos y habilidades que se adquieren o potencian con la construcción del Pensamiento Histórico a partir de la elaboración de relatos o narraciones y la forma como dichos aprendizajes hacen posible que el niño o niña se reconozca y sea reconocido como sujeto histórico capaz de valorar, conocer y transformar la realidad en beneficio suyo, de la sociedad y del entorno. Para ello resulta importante definir y describir cuáles son los procesos de conocimiento y los procesos de pensamiento, que intervienen o participan y se desarrollan o potencian durante la construcción del Pensamiento Histórico en niños entre 5 y 7 años, apoyándose fundamentalmente en el relato como instrumento de conocimiento y como operación intelectual. De la misma forma, se deben explorar y analizar las posibilidades narrativas en niños y niñas de estas edades, que les permitirían consolidar o fortalecer su pensamiento histórico.

Una revisión de los estudios o investigaciones que dan cuenta de los instrumentos intelectuales de los que dispone el niño y de las influencias ambientales que favorecen o desfavorecen el aprendizaje infantil, así como un análisis de las reflexiones sobre la práctica docente y de las ideas y acciones que emprenden los niños ante tareas pensadas para estimular el pensamiento histórico, servirán de apoyo para esclarecer qué tipo de representaciones históricas se construyen en la llamada edad preescolar, cómo se puede contribuir pedagógicamente a que sean más sólidas y elaboradas, y por qué es necesario para la institución educativa y la sociedad en su conjunto hacerlo. Sobre dichas reflexiones profundizaremos en el tercer y último capítulo pero en el presente se hará

mención a algunos casos que ilustran o apoyan lo hallado en la literatura. La revisión de las ideas y acciones de los niños son producto del trabajo de campo hecho para la presente investigación con más de 80 niños y 8 profesores de los grados transición y primero en los colegios distritales de Bogotá: *Alfonso López Pumarejo* y *Alfredo Iriarte*, durante un periodo de tres meses aproximadamente en cada institución educativa.

Sobre los estudios que preceden a la presente investigación, es importante anotar que el proyecto surgió en el marco del trabajo que el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH) del Departamento de Historia de la Universidad Nacional realizó con algunos colegios distritales de Bogotá durante los años 2006 y 2007, como parte de una propuesta curricular de la Secretaría de Educación del Distrito (2007). Desde aquel momento en el que se trabajó el Pensamiento Histórico como uno de los cuatro campos de conocimiento esenciales para la educación infantil, básica y secundaria, se evidenció durante la pesquisa bibliográfica el gran vacío existente para orientar el primer ciclo de estudios (entre 5 y 7 años de edad), particularmente desde la categoría de pensamiento narrativo. No obstante, algunos logros y aportaciones que hoy ya hacen parte de las reflexiones pedagógicas en algunas instituciones del ámbito escolar y extraescolar, quedó de manifiesto la necesidad de mayores desarrollos que clarificaran no sólo la propuesta de ese momento, sino la enseñanza de la historia durante los primeros años y su vinculación con las denominadas dimensiones del desarrollo infantil: lógica, comunicativa, estética, cinética-corporal y personal-social.

Los hallazgos relacionados con el tema pensamiento histórico en el ámbito nacional se encuentran en algunos estudios publicados en el 2001 por la Universidad del Norte de Barranquilla sobre nociones económicas y políticas en niños entre 3 y 7 años de edad (2001), fundamentados principalmente en la propuesta del psicólogo evolutivo Juan Delval, pionero en este y muchos otros temas relacionados con la conformación de representaciones sociales en la infancia como lo revelan muchas de sus publicaciones (1989, 2007).

Los resultados, introductores de un debate poco desarrollado en nuestro país que dejan entrever algunas posibilidades de trabajo pedagógico, se circunscriben dentro de una corriente piagetiana. Sin desconocer los aportes de tal perspectiva para el entendimiento del desarrollo humano, los estudios en este sentido nos conducen la mayoría de veces a puntos de vista deficitarios en relación con el potencial de los infantes para asumir ciertas tareas en determinadas etapas o períodos de su ciclo vital. La comprensión de una evolución progresiva del aprendizaje en la cual se avanza de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, nos deja ante una caracterización psicoevolutiva del individuo a través de la cual reconocemos los límites e insuficiencias de la capacidad humana. Por lo tanto, quedan al margen los enfoques de tipo contextual y cultural sobre los que se apoya la presente investigación, vistos principalmente a través de Vygotski y su idea de la ZDP (1993), o de otros estudiosos de la educación como Jerome Bruner, quien ha

introducido conceptos tan importantes como los de “adulto significativo” y “negociación de significados” (2004).

Desde este mismo enfoque sociocultural del aprendizaje pero con una mirada ya no desde la psicología sino desde la educación, nos encontramos con algunas menciones al tema de la didáctica de la historia durante los primeros años en estudios hechos por los historiadores españoles Cristófol Trépat (1999) y Joaquín Prats (2001). Aunque la mayoría de sus trabajos se concentran en la educación básica y especialmente secundaria, son recurrentes sus observaciones a la necesidad de ahondar y extender las aplicaciones didácticas en la educación inicial, ya que es allí donde se sientan las bases de cualquier conocimiento que pretenda ser exitoso durante los próximos años.

Las aproximaciones más cercanas a la presente propuesta de investigación, se encuentran en los análisis y desarrollos investigativos hechos por Hillary Cooper al currículo nacional inglés (2002). La autora se refiere a la enseñanza de la historia desde los tres años de edad y ofrece a través de tres líneas que, a su modo de ver, conforman el pensamiento histórico, una serie de aplicaciones didácticas y de trabajo en el aula para la educación infantil y primaria. En la misma línea se hallan las publicaciones de las educadoras Liz Wood y Cathie Holden (2008), quienes con una mirada crítica al currículo inglés, intentan abordar aquellos temas que consideran tan sólo enunciados, consiguiendo que sus aportes en materia de actividades y recursos didácticos cuenten con una sólida base epistemológica y pedagógica.

Por cuenta de la psicología cognitiva sabemos que los niños pueden y deben construir representaciones o modelos de la realidad para interactuar con ésta y dotar de significado al mundo que lo rodea. Entre los 2 y los 6 años de edad además de la atención y la memoria el niño tiene la capacidad representacional a partir de la cual crea un sistema de categorías que le permite organizar la realidad bajo temas y esquemas y de esta forma actuar en consonancia con lo que cada momento o contexto le exige (Coll, C. et al., 2001). Así, durante su desarrollo un niño va aprendiendo, por ejemplo, a distinguir seres vivos de inertes, frutas de verduras, animales domésticos de salvajes, y por otra parte, sabe qué tipo de comportamientos ocurren en el parque, en el restaurante, en el supermercado o en el jardín infantil, lo que le permite orientar sus acciones.

Muchas de estas representaciones las construye el propio sujeto gracias a su labor personal dadas las capacidades propias de la edad y su condición de individualidad; otras son elaboradas por la influencia del ambiente (adultos y niños que le rodean o grupo social de pertenencia, espacios en los que se desenvuelve, tiempo de dedicación a unas u otras tareas, vínculos afectivos, condiciones de salud y bienestar, momento histórico y cultural que vive, etc.). Así, las representaciones relacionadas con el intercambio económico (ir a la tienda, comprar) o la movilidad social (ser pobre o rico) son producto de la elaboración personal del sujeto, mientras que aquellas referidas a las normas o reglas y los valores se adquieren por influjo del contexto (Delval, 2007).

En el primer caso la experiencia o vivencia personal permite la formación de tales nociones, la mente infantil está preparada para comprender qué ocurre en ciertos escenarios o situaciones y adicionalmente cuentan sus propias impresiones o apreciaciones acerca de lo observado; en el segundo caso, el intercambio de información o diálogo con adultos y el acceso a códigos culturales les ofrecen las herramientas de adaptación al medio y las explicaciones sobre las dinámicas que los hacen miembros de un grupo social. De cualquier forma, en ambos casos las representaciones pueden ser más o menos enriquecidas y ello depende de las oportunidades de aprendizaje que se tengan; cuanto más variados sean los escenarios o experiencias de aprendizaje mayores serán las posibilidades de construir representaciones enriquecidas.

Vale la pena considerar lo dicho por el psicólogo español Juan Delval acerca de los principios organizadores de la realidad a través del uso de categorías tales como *el tiempo, el espacio y la causalidad* y el alcance de las representaciones que se construyen alrededor de las mismas.

*...los modelos no sólo permiten explicar lo que sucede, dar sentido a los acontecimientos, sino que hacen posible anticipar lo que va a suceder, y ahí radica su importancia. El **espacio** permite situar lo que sucede en un lugar, la **causalidad** establecer relaciones de dependencia entre acontecimientos, pero es el **tiempo** el que posibilita moverse en una dimensión más abstracta, que dota de significado la causalidad. No es posible desplazarse realmente en el tiempo, pero sí puede hacerse mentalmente, y predecir lo que va a suceder, para de esta forma ajustar la acción actual a lo que se desea obtener. Disponer de esta prodigiosa capacidad de **recordar** lo que ha sucedido y, por tanto, poder extraer enseñanzas hacia el presente y el futuro de lo que ya pasó, y sobre todo de **anticipar** lo que todavía no ha tenido lugar constituye el gran éxito del hombre y también su punto más débil. La conciencia de la finitud, el miedo a la muerte, la bondad o maldad de las acciones, depende de esa capacidad para representarse lo que va a suceder. (2007, pág. 11)*

Delval no sólo se refiere a tres categorías que bien podrían ocupar un lugar preeminente en la construcción de Pensamiento Histórico, sino que le otorga a la capacidad representacional dos operaciones mentales que constituyen justamente la base de lo que significa pensar históricamente. Recordar y anticipar son, sin duda, procesos cognitivos que permiten comprender las situaciones del presente como efecto de lo que ha ocurrido en el pasado, esto es, en su devenir histórico, y explicar lo que sucederá en el futuro, en síntesis, con una perspectiva procesual. Lo anterior significa que los niños tienen los dispositivos de aprendizaje para que los educadores puedan estimular la formación del pensamiento histórico y éste a su vez potenciaría en gran medida la capacidad representacional, en general, y contribuiría a que las representaciones históricas fueran más elaboradas.

2.1 Representaciones históricas en la infancia

¿Cuáles son esas representaciones históricas que los niños deben construir y sobre las que se debe trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Atendiendo al principio de organización de la realidad, esto es, al mecanismo que tiene la mente para comprender la realidad, la propuesta de Pensamiento Histórico hecha por el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia se estructuró a partir de seis categorías: política, económica, espacial, temporal, relacional y narrativa (Campos et al., 2007).

Las nociones que se construyen alrededor de dichas categorías incluyen ideas relacionadas con: poder, conflicto, autoridad (política), producción, distribución, consumo, compra (económica), paisaje cultural, paisaje natural (espacial), tiempo personal, social, natural y cronológico (temporal), formas simbólicas, imaginarios, identidades (relacional), fuentes y lenguajes, tipos de historias, formas narrativas (narrativa). La categoría narrativa, eje de la presente investigación, más que contribuir a clasificar o distinguir los elementos de la realidad, permite generar esquemas de escenas, sucesos e historias que dan cuenta de los acontecimientos que conforman el trasegar de la vida, los hechos que se han ido tejiendo para formar aquello que llamamos nuestra historia, nuestro pasado, presente y futuro y que dan sentido a la experiencia. Citando a Rodrigo, M.J. (1998), el estudio inicial hecho por el GIEH (2007), para conocer los procesos cognitivos antes de los 6 años de edad, recuerda:

*Un **esquema de escena** integra conocimientos que le permiten al niño saber qué elementos son propios de un lugar (cepillos de dientes en baño, ollas en cocinas, autos en las calles, etc.) y qué relación guardan los objetos entre sí (cuadros en las paredes, sillas en frente de las mesas, ropa en el armario, peatones que transitan sobre puentes peatonales, etc.). (...) (los **esquemas de sucesos**) son los denominados guiones: estructuras conceptuales que incluyen información prototípica sobre situaciones convencionales tales como ir a un restaurante, viajar en avión, visitar un museo, ir al médico, celebrar o conmemorar una fiesta patria, etc. (...) no todas las secuencias de sucesos son temporales, existen otras cuyos elementos están interconectados por relaciones causales. Se trata de las llamadas historietas o cuentos. Los niños también utilizan su reconocimiento del mundo cuando comprenden y recuerdan una historia. Claro está debe tratarse de una historia bien construida en la que se puedan detectar claras relaciones causales. Adicionalmente, son capaces de resumir una historia siempre y cuando sea familiar y tenga una estructura simple. La narración se apoya indudablemente en la construcción de **esquemas de historias** y hace posible que el escolar reconozca, por ejemplo, una situación de conflicto e identifique la ruta (secuencia) que le permita proponer una resolución del mismo. (SED, 2007, pág. 114)*

El pensamiento narrativo por tanto se apoya en la elaboración de esquemas de escenas, sucesos e historias y su riqueza o precariedad dependen de las oportunidades de aprendizaje que tengan los niños y niñas para obtener variadas y múltiples representaciones, las cuales han de gozar de cierto nivel de *completitud* para garantizar

su posterior estructuración conceptual, es decir, la posibilidad de que sean ampliadas y enriquecidas con aprendizajes y experiencias posteriores.

A manera de ejemplo revisemos qué representaciones puede haber en cada uno de estos esquemas. Niños y niñas desde muy temprana edad obtienen las escenas de los espacios y situaciones más cotidianas: *cocina, comedor, habitación, baño, hora de comer, ir de paseo en el coche, etc.*, pero ciertamente algunos niños obtienen mayor número de escenas, ya que sus padres o profesores los llevan a museos, parques, bibliotecas, cinemas, etc., y éstas también pueden estar más o menos completas pues habrá escenas de cocina o baño cuyo número de elementos y características reconocidos varíe sustancialmente la representación que se tenga de las mismas.

Los esquemas de sucesos tienen que ver con lo que comúnmente ocurre en estas escenas: *en la cocina se prepara el alimento, en el baño lavamos las manos y los dientes, en el restaurante nos atiende un mesero, en la calle miramos a ambos lados antes de cruzar, en el colegio compartimos con otros niños, con la comida no se juega, cruzamos la calle por la cebra y cuando el semáforo está en verde para el peatón, etc.* Por supuesto, en este caso también se pueden tener más o menos sucesos y en sí mismos éstos consiguen ser en ocasiones muy variados y completos, así *en la cocina también nos encontramos los sábados en la mañana con la abuela y la mamá para hacer las arepas, en el parque hay talleres de pintura los domingos, en agosto volamos cometa y en octubre es mi cumpleaños.* No sobra aclarar que de cualquier forma una cocina no deja de ser cocina porque sólo cuente con la estufa y la nevera, ni un baño es más baño porque tenga tina y un gran espejo, simplemente estamos ante variados esquemas de cocina y baño. Hablamos de representación enriquecida cuando un niño es capaz de reconocer varias cocinas en distintos lugares y allí ocurren diversos sucesos.

Los esquemas de historias se vinculan con las escenas y sucesos alrededor de un relato: *en el parque me caí mientras jugaba..., llegué tarde al colegio pues me levanté tarde..., de camino a casa vi un accidente de un ciclista que me impresionó mucho..., ayer mi mamá preparó la torta que más me gusta (de zanahoria)..., en las noticias hablan de una gripa que mata a la gente y las profesoras nos dicen que debemos toser en el brazo..., etc.* Tales representaciones pueden tener mayor o menor profundidad e impacto dependiendo también de las oportunidades que existan de ampliar los relatos y de volver sobre ellos una y otra vez para su transfiguración, haciéndolos cada vez más verosímiles o extraordinarios. Así, una primera y rápida versión del acontecer diario puede decir: *hubo una marcha por los secuestrados y fueron muchas personas;* luego nos encontraremos frente a algo como: *miles de personas salieron a marchar con camisetas blancas para pedir que liberen a los secuestrados pues sus familias sufren mucho;* en otro momento habrá una extensión e incluso puede aparecer una crítica o reflexión: *hay personas que llevan mucho tiempo secuestradas, tanto, que ya ni siquiera sus hijos los reconocerían, por eso millones de personas han salido a marchar varias veces para ver si un día se hace algo para su liberación.*

Por supuesto, es especialmente sobre este último tipo de esquemas que recae la elaboración de relatos y aunque muchos pueden aparecer espontáneamente dada la condición narrativa del individuo y la sociedad, es indudable el valor que tendría la intervención o estimulación pedagógica para considerar múltiples construcciones narrativas que contribuyan a trazar un camino propio en el mundo que cada quien debe enfrentar.

- **Procesos de pensamiento implicados en la narración**

¿Con qué elementos se debe contar para tener esquemas de historias amplios y enriquecidos? En términos de las operaciones intelectuales requeridas, la elaboración de relatos exige como mínimo seis condiciones, que maestros y maestras pueden potenciar: *causalidad, secuenciación, selección temática, conexitud, bases textuales y transformación.*

Al unir diversos acontecimientos en un relato se obtiene una unidad de sentido coherente cuya ilación se da justamente por una relación de causalidad, pues los resultados han sido provocados o impulsados por un hecho anterior. En este sentido, se esperaría que el niño sea capaz de construir un relato involucrando causas de los hechos o efectos que éstas producen. Ejemplo: *la ciudad estaba sucia **porque** la gente botaba basura. **Por eso** podríamos enfermarnos.* Pero además los hechos no están dispuestos al azar, para su entendimiento se requiere de una secuenciación, esto es, un orden “lógico” a partir del cual pueda reconocerse un momento inicial que provoca un problema o nudo en el que poco a poco se va dando una reducción de las posibilidades de acción que lleven a un desenlace. Así, los niños podrían contar una historia dando cuenta de los distintos momentos que la componen, por ejemplo: *Ayer un carro atropelló a una persona cerca a mi colegio. Mi mamá se preocupó mucho y me advirtió lo que tenía que hacer. Al salir, mire a ambos lados de la calle y luego cruce.*

Una evidencia de que el relato se comprende como una unidad con sentido completo está en que el niño reconoce un tema o tópico bajo el que se desarrolla el argumento, es lo que se llama selección temática, el niño puede pensar o elegir un tema sobre el que le gustaría construir una historia o es capaz de identificar en la historia escuchada el o los temas de los que trata. Ej.: *Mi colegio, mi familia, el día que salí a elevar cometa, cuando mis papás pelearon, la hora del refrigerio, etc.* Estos temas desencadenan una serie de hechos (pensamientos y sentimientos) que requieren de conexitud, es decir, unos recursos del lenguaje que permitan su enlace o cohesión; mientras que la secuencialidad y la causalidad son de carácter más bien abstracto pues están al nivel del pensamiento, la conexitud está más ligada al uso de nexos, fórmulas o cláusulas propias del lenguaje tales como: *Entonces, y luego, primero, también, al final, por eso, y ya, etc.*

La existencia de relatos implica la presencia de dificultades o problemas, sucesos intrincados sobre los que merece la pena pensar por lo cual se esperaría igualmente que

ocurriesen cosas sorprendentes o inesperadas que den mayor vivacidad a la historia. La capacidad de transformación consiste en introducir giros en la narración que den cuenta de los cambios o transformaciones que se producen, consiguiendo así que tenga mayor vigor expresivo. Un niño podría decir algo como: *Nadie esperaba que ese papelito que había tirado a la calle se convirtiera en esa enorme montaña que les tapaba la vista*. Una buena forma de imprimir cierta emoción o dramatismo a la historia es haciendo uso de bases textuales, a partir de las cuales el niño introduce palabras, frases o expresiones que como: *Los dinosaurios eran animales **enormes**; **antes** la gente tenía que caminar **muchísimo**; yo sé que mi abuelo es viejo porque está **arrugadito** y no tiene **ni un** diente, etc.*

Estas características propias del pensamiento narrativo conservan sus dispositivos de aprendizaje en la mente infantil, es decir, que existe la disposición y capacidad humanas para su desarrollo y de hecho muchas de ellas, al igual que la condición innata que poseemos para la sintaxis de nuestra lengua, se van dando de manera más o menos espontánea, aunque no deja de sorprender el nivel de dominio que alcanza cada sujeto por sí mismo. No obstante, cuando nuestro sentido de la narración y conocimiento de su gramática se hacen más complejos, nutridos por el acceso a muchos y significativos relatos, las concepciones de *causalidad, secuencialidad o conexitud* inherentes a tales relatos se complejizan también, permitiendo a su vez que otro tipo de aprendizajes sean estimulados o enriquecidos a partir del dominio de las formas narrativas.

Así, la construcción de pensamiento histórico se viabiliza pues la comprensión de los hechos como el resultado de un proceso y de las transformaciones que se han producido a lo largo del tiempo exige, por ejemplo, el sentido de *causalidad histórica*, que aunque supone un nivel más elevado de complejidad, halla un terreno abonado cuando existe el dominio del pensamiento narrativo. En síntesis, no podría esperarse que un niño, cuyo sentido de causalidad desde el punto de vista narrativo sea pobre, pueda desarrollar concepciones más refinadas de causalidad como las que se requieren para el pensamiento histórico. Lo mismo se podría decir respecto a las otras técnicas de pensamiento que caracterizan la forma narrativa. La mayor familiaridad con las narraciones supone pues el desarrollo de estas capacidades y los educadores deben ser cuidadosos no sólo al elegir los relatos más estimulantes, sino en hacer un uso de los mismos que vaya más allá de la reflexión moral de los cuentos ficticiales.

Por su parte, Delval asegura que “a lo largo de su desarrollo, los individuos llegan a tener ideas bastante precisas sobre cómo funciona el mundo social, sobre las relaciones con los otros y sobre cómo están organizadas las instituciones sociales” (2007, p.12). Por ejemplo, saben cómo se produce el proceso de compra y venta, para qué sirve el dinero y cuál es su valor; también entienden la organización política, las relaciones de poder y las formas de gobierno, las diferencias de clases sociales, de razas y países, la función de instituciones como la escuela y la familia, la nación, la religión, los conflictos entre grupos, que dan lugar a las guerras; además entienden las relaciones con los otros, las

normas que regulan esas relaciones, las conductas que se deben seguir y evitar. En definitiva, los niños construyen representaciones sobre cómo funciona la sociedad y esto les permite saber lo que se debe hacer en distintas situaciones.

No obstante, es importante hacer la siguiente aclaración: en realidad, no es que los niños, todos los niños, construyan tales representaciones, sino que están en capacidad de hacerlo, su condición física, biológica e intelectual, así como sus experiencias les permiten elaborar no sólo estas sino muchas más nociones para interactuar con los otros y con los grupos sociales de manera acertada. Por otra parte, como se ha dicho, los niños construyen algunas de estas representaciones por sí solos, pero otras muchas con ayuda de los adultos que le rodean.

Pero es claro que la privación o cualquier otra situación no necesariamente “extrema”, que coarte el normal desarrollo de un niño, puede atrofiar su capacidad cognitiva. Basta echar una mirada al panorama actual que tenemos en nuestros colegios o escuelas para saber que existen serias deficiencias en la construcción de dichas representaciones y que incluso dentro de los mismos educadores hay quienes piensan que no es posible trabajar en ello. Pero lo dicho por Delval no sólo debe llamar nuestra atención sobre lo que son capaces de hacer los niños, sino además sobre lo que deben aprender para vivir en sociedad, básicamente es una cuestión de supervivencia, tiene que ver con la adquisición de herramientas que le permitan al individuo valorarse y conocerse a sí mismo, valorar e interactuar con los otros e insertarse a los grupos sociales, consiguiendo además un equilibrio adecuado con la naturaleza.

Para Delval (2007) las representaciones del mundo social determinan lo que los sujetos hacen y pueden hacer y además entender que el origen de los conceptos sociales tiene una enorme utilidad para entender las ideas adultas sobre la sociedad. Por otra parte, el psicólogo español anota que “las representaciones están indisolublemente ligadas a los fines que se plantea el sujeto, aunque también los determinan, es decir, los sujetos persiguen fines en función de las representaciones que tienen, al mismo tiempo que establecen las representaciones para alcanzar sus fines. Se establece así una relación circular” (2007, p.13).

Lo anterior reviste la mayor importancia para la educación infantil pues quizá varias de las dificultades de los niños para construir las representaciones sociohistóricas se relacionan con los conceptos viciados o parciales que tienen los adultos; si el concepto que tiene el adulto acerca de “poder” es que “sólo las personas adineradas lo obtienen” o “sólo los adultos lo ejercen y los niños no tienen poder sobre nada”, pues es probable que la representación que tiene el niño esté permeada de este tipo de sesgos o creencias. O si el adulto simplemente piensa que la noción de poder es algo que el niño no puede aprender, pues habrá pocas oportunidades para construir una noción en este sentido, por lo menos a través de la escuela.

En cuanto a la relación circular fines-representaciones hay varias preguntas que los educadores deberíamos hacernos: ¿Por qué un niño opta por agredir a un compañero si algo le molesta?, ¿qué hace que algunos niños sean sumisos, tímidos o introvertidos, mientras otros consiguen ser espontáneos, alegres y conversadores?, ¿por qué unos son más obedientes que otros?, ¿qué o quiénes han contribuido a definir tales conductas?, ¿qué ocurre con aquel niño que al iniciar su etapa escolar recibe, dado su comportamiento, los calificativos por parte de su pares o profesores de “cansón, necio, nerdo, sapo”?, ¿acaso al finalizar sus estudios secundarios ha conseguido quitarse el remoquete o sus “juzgadores” han conseguido quitárselo?, ¿la escuela y sus docentes hicieron algo durante el proceso escolar para transformar esas realidades?, ¿qué hace que algunos niños resuelvan tareas o problemas con mayor facilidad que otros si finalmente hemos dicho que todos tienen la misma capacidad cognitiva?, ¿por qué algunos niños asumen con valentía los retos o dificultades que se les presentan, mientras que otros desfallecen al primer intento?

La respuesta a estas y otras preguntas está en las representaciones que cada niño tiene o ha construido solo o con ayuda de otros sobre *conflicto, diálogo, reto, problema, esfuerzo, amigo, adulto, niño, etc.*, pues como anota Delval, están relacionadas con sus fines, con lo que desean alcanzar y esos fines también están vinculados a sus necesidades, así si hay un niño que trabaja en el semáforo vendiendo dulces, es probable que sus nociones sobre *dinero, compra, venta, trabajo*, se formen más rápidamente que las de aquel niño que antes de los 4 años no ha tenido contacto con el dinero real, aunque esto no asegure que el primero pueda convertirse en un buen negociante y el segundo no, pues los fines, las necesidades y por tanto las representaciones se reacomodan, ajustan y reestructuran aunque los primeros años de vida son definitivos en ese modelo mental.

Lo anterior significa que las personas orientan sus acciones y definen sus fines o propósitos en la vida, lo que van a ser y lo que desean alcanzar, a partir de las representaciones que han construido, de la misma forma que elaboran sus representaciones atendiendo a las necesidades o problemas que tienen que resolver a diario. Por lo cual elaborar representaciones adecuadas y enriquecidas para vivir en sociedad es de la mayor importancia y los educadores (padres y profesores) tienen una gran responsabilidad, pues de la forma en que se aborde o asuma un problema la primera vez, depende la elaboración de las representaciones que se utilizarán más adelante y que definirán el destino que cada persona. Por eso hablar y reflexionar acerca de la educación va más allá de la generación de lineamientos para el funcionamiento del aula de clase o de la escuela, en realidad es una discusión que tiene que ver con el proyecto o rumbo que tomará la vida de cada persona; parece una conclusión obvia pero la realidad nos demuestra lo contrario. Otro tanto se puede decir sobre el análisis al que obligan las preguntas y respuestas de los niños, pues no se trata, como se suele decir, de su curiosidad infantil, sino de la expresión más profunda de su pensamiento.

Ahora bien, aunque estas capacidades hagan parte de la condición humana y desde muy temprana edad, no significa que sea fácil construir las representaciones y de hecho las de tipo social e histórico son las más exigentes en términos del tiempo y estímulos requeridos para su adecuada elaboración. Las representaciones de ciencias naturales o matemáticas han sufrido durante años un proceso de comprobación que las hace “exactas” o más o menos inmodificables y por lo tanto existen acuerdos sobre muchas de ellas, en cambio en las representaciones sociales se hallan muy pocas coincidencias; según la cultura y la historia de cada pueblo encontramos las más variadas definiciones a nociones como: *nación, plusvalía, terrorismo, dictadura, democracia, gobierno, religión, etc.*

▪ Procesos de conocimiento implicados en el pensamiento histórico

Es importante aclarar que comprender los procesos sociales o formar representaciones históricas va más allá del denominado desarrollo social para tener representaciones de los otros y de sí mismo, que es lo que comúnmente se suele trabajar hoy en educación infantil. El pensamiento histórico exige el conocimiento de nociones como: *autoridad, poder, riqueza, familia, empresa, pobreza, rebelión, etc.*, pues también a través de ellas se definen las relaciones sociales.

A continuación se presenta un cuadro que recoge información consignada en el artículo *Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad* escrito por Delval (2007), quien distingue el tipo de representaciones que existen y han sido estudiadas, aclarando también a qué están referidas.

Conocimiento de los otros y de sí mismo	Conocimiento moral y convencional	Conocimiento de las instituciones
Más conocido como <i>Social Cognition</i> . Conocimiento de tipo psicológico pues se ocupa de los otros en tanto individuos. Aparecen relaciones interpersonales como la <i>amistad</i> y la <i>autoridad</i> .	Sobre las reglas y normas que regulan las acciones con los otros. Morales que regulan relaciones interpersonales y convencionales propias de cada sociedad como formas de <i>saludo</i> y <i>cortesía</i> .	Aquí los otros se conocen en tanto seres sociales inmersos en las instituciones y desempeñando papeles: <i>tendero, representante político, jefe</i> . Conocimiento de la sociedad o de relaciones institucionalizadas.

Delval anota que ese conocimiento de las instituciones es el que podemos llamar más propiamente conocimiento social, ya que trata de las relaciones entre individuos o grupos

que trascienden al individuo (2007, p.17). De la misma forma, el pensamiento histórico se refiere a la formación de representaciones históricas relacionadas con la forma cómo se han constituido y evolucionado las instituciones hasta obtener las estructuras actuales y le interesan las personas en tanto seres sociales, culturales e históricos, esto es, que cumplen y han cumplido (sus antecesores también), distintos roles que los han llevado en la actualidad a ocupar determinado lugar y jugar un papel en la sociedad.

Las relaciones institucionales son producto del acuerdo social, así, el dinero vale porque convenimos que valga, lo que significa que las representaciones que se construyen alrededor del pensamiento histórico también son producto de las relaciones de poder que se van gestando en cada momento o lugar. Ello significa que se aprenden o se forman más por efecto de la reconstrucción que cada grupo social hace de acuerdo con sus fines y necesidades, que por copia del modelo que se nos transmite, lo que debe darnos una idea bastante esperanzadora de lo que se podría conseguir si trabajáramos en la formación de este tipo de pensamiento, sobre todo si observamos la gran originalidad que tienen los niños en sus concepciones sobre la sociedad.

El psicólogo español ha estudiado ampliamente las nociones referidas al orden político y económico, por considerarlas la columna vertebral de la organización social, y como se señaló anteriormente éstas también hacen parte de las categorías definidas por el GIEH para la construcción del Pensamiento Histórico. Por ello vale la pena revisar qué temas, campos o aspectos pueden incluirse bajo estas categorías.

Respecto al funcionamiento económico de la sociedad, es importante averiguar cómo se entiende la producción y el intercambio de las mercancías, y ligado a ello, cuál es el papel del dinero. Esto a su vez está en conexión con la distribución social de la riqueza y la existencia de clases sociales y aquí aparecen entonces los problemas de la comprensión de las diferencias sociales, de la estratificación y la movilidad social. Respecto a la comprensión del orden político, temas centrales son el papel de los partidos políticos, de las instituciones, la representación parlamentaria, el cambio político, la alternancia en el poder, etc. Un aspecto más profundo del problema es el de la comprensión de las nociones de autoridad y poder y su extensión desde el punto de vista social. Otro aspecto de gran importancia es la comprensión de las leyes, su origen, su función, su evolución, el papel del derecho en la sociedad y las relaciones entre derecho y moral. (Delval, 2007, p.18)

Además de estos temas, Delval se refiere a otros aspectos del conocimiento social que podrían abordarse con los niños y advierte que una comprensión completa de la sociedad exige entender la **evolución histórica** de las sociedades (2007, p.19). Aunque el psicólogo piensa que para los niños resulta incomprensible durante largos años establecer una relación con el tiempo histórico, esto es, entender cómo evolucionan las sociedades a lo largo de la historia, pues tienden a ver la sociedad de forma estática,

desde la perspectiva de la presente investigación y a partir de los hallazgos del GIEH en estudios anteriores (SED, 2007; 2008) se ha podido comprobar que no sólo existen varios temas relacionados con el pensamiento histórico a los que los niños se pueden aproximar desde la edad preescolar, entre otras cosas porque también tienen interés en hacerlo, sino que constituyen la base de posteriores aprendizajes indispensables para vivir en sociedad. Pero como señala el propio Delval lo más importante e interesante es ver cómo interactúan los medios intelectuales del sujeto con las concepciones sociales y tratar de establecer si dicha interacción es del mismo tipo que la que se produce respecto a los conceptos físicos o matemáticos (2007, p.21).

Para dar una idea de la amplitud del campo de pensamiento histórico en la educación preescolar, a continuación se enumeran algunas nociones que niños y niñas pueden aprender a partir de los 3 años de edad y que podrán ser perfeccionadas hasta completar el ciclo inicial (alrededor de los 7 años de edad), con el propósito de alcanzar una primera pero adecuada comprensión acerca del cambio social o de los hechos con un sentido procesual, esto es, como el producto de acontecimientos anteriores que igualmente derivarán en transformaciones posteriores, y que están influenciados por las circunstancias del entorno. En otras palabras, los niños entenderán, como mínimo, que existen causas y consecuencias en sus acciones y las de los otros, reflejadas en el estado del entorno y la conformación de las instituciones y grupos sociales a los que ellos pertenecen. De la misma forma, alcanzarán un entendimiento sobre las secuencias presentes en los estados de las cosas, las experiencias de vida y los eventos cotidianos en general. Sus constantes preguntas alrededor de por qué y cómo se producen los fenómenos brindarán muchas oportunidades de trabajo en este sentido.

Con el ánimo de establecer una diferenciación y organización más clara entre los tipos de nociones, además de las categorías en las que se ha dividido el campo de Pensamiento Histórico, se utilizará la tipología nocional propuesta por el psicólogo colombiano Miguel De Zubiría (2002), quien en sus análisis sobre el aprendizaje de la mente infantil distingue entre nociones clasales, relacionales y operacionales. Las primeras de ellas referidas a la pertenencia a un conjunto o una clase, las segundas para establecer un vínculo entre las representaciones y las terceras asociadas a la acción o el operar. A su vez, se hará uso de las categorías propuestas por el historiador e investigador colombiano Darío Campos (2006) para el análisis y desarrollo del pensamiento histórico. El siguiente análisis resulta entonces de cruzar dos propuestas: la de nociones de pensamiento en la edad infantil (De Zubiría, 2002) y la de categorías de pensamiento histórico (Campos, 2007).

NOCIONES CLASALES

C. Política	C. Económica	C. Temporal	C. Espacial	C. Relacional	C. Narrativa
Intersubjetividad : <i>poder,</i>	Oficios y profesiones,	Tiempo cronológico	Paisaje cultural: <i>Casa, barrio,</i>	Entorno tecnológico:	Formas narrativas:

<p><i>conflicto, acción, derechos, deberes, participación.</i></p> <p>N. asociadas: <i>pluralidad, diversidad, identidad, organización, creación, individualidad, acuerdos, reglas, diferencias, autoridad, convivencia, guerra, paz.</i></p>	<p>división del trabajo y su relación con la organización social:</p> <p><i>médico, policía, bombero, obrero, jefe, profesor, vigilante, ingeniero, , biólogo, periodista, empleados, gerente, artista, político, contador, zapatero, policía, comerciante , panadero, etc.</i></p>	<p>: <i>horas, días, semanas, meses, años, décadas, milenios, siglos, eras.</i></p> <p>N. asociadas: <i>día, mañana, noche, antes, ahora, después, temprano, tarde, antiguo, nuevo, pasado, presente, futuro.</i></p>	<p><i>vecindario, escuela, ciudad, región, país y sus infraordinaciones.</i></p> <p>Ejemplo: VIVIENDA HUMANA: <i>Casa, apartamento, choza, iglú, "cambuche", etc.</i></p> <p>N. asociadas: <i>ladrillo, edificio, dos plantas, urbanizar, invasión, etc.</i></p>	<p>Medios de transporte: aéreo, terrestre, fluvial; instrumentos tecnológicos y de comunicaciones : <i>computador, celular, televisión satelital, reproductores multimedia portátiles, dispositivos inalámbricos.</i></p>	<p><i>oral, escrita, visual; verbal y no verbal; real y fantástica.</i></p> <p>N. asociadas : <i>cuentos, noticias, historietas, películas, obras de teatro, etc.</i></p> <p>Bases textuales: <i>yo hago parte de una familia, mi familia hace parte de una comunidad local, mi barrio o localidad están en la región, la región pertenece a la nación, etc.</i></p>
---	---	---	--	---	--

NOCIONES RELACIONALES

C. Política	C. Económica	C. Temporal	C. Espacial	C. Relacional	C. Narrativa
<p>Ramas del poder: <i>ejecutivo, gobierno-presidente-alcaldes; legislativo, leyes-Congreso-senadores; judicial, cortes, magistrados-</i></p>	<p>Producción e intercambio de mercancías: <i>compra-venta, efectivo-crédito, ganancia-</i></p>	<p>Tiempo personal (ciclo de vida): <i>infancia-adolescencia-adulthood-vejez.</i></p> <p>N. asociadas: <i>nacimiento, crecimiento,</i></p>	<p>Relaciones espaciales: <i>arriba-abajo, izquierda-derecha, enfrente-detrás, más-menos, antes-ahora-después.</i></p>	<p>Entorno cultural: país, pueblo o comunidad, que incluyen: <i>religiones, costumbres, razas,</i></p>	<p>Esquemas de escenas: <i>familia, casa-hogar, padres-trabajo, hijos-escuela, abuelos-ayuda, padres-hijos-amor, etc.; colegio:</i></p>

<i>fiscalía-procuraduría-derechos/deberes.</i>	<i>pérdida, valor unitario-al por mayor, oferta-demanda, etc.</i>	<i>muerte.</i>	<i>Paisaje cultural: avenidas-automóviles, peatones-andenes-almadas-puentes peatonales, bicicletas-ciclistas-ciclorrutas.</i>	<i>etnias, lenguas, vestidos, climas, rituales, comidas, espacios geográficos, símbolos nacionales, extranjeros, etc.</i>	<i>estudiantes-aprender, profesores-enseñar, biblioteca-leer, compañeros-respetar, rector-guía-orientar; <u>barrio</u>: vecinos-ayuda, tienda-comprar, parque-pasear-jugar-mantener limpio.</i>
--	---	----------------	---	---	---

NOCIONES OPERACIONALES

C. Política	C. Económica	C. Temporal	C. Espacial	C. Relacional	C. Narrativa
Sistemas de gobierno: <i>gobernar, administrar, garantizar derechos y cumplimiento de deberes, proteger, escuchar a los ciudadanos, proponer, ejercer el poder y la autoridad según sus lineamientos, coordinar, organizar, promover la unidad nacional.</i>	Movilidad social: <i>ganar dinero, acceder a un trabajo, enriquecerse, empobrecerse, ascenso laboral, recibir una herencia, subemplearse, obtener un título profesional o ingresar a la universidad, mejorar calidad de vida, subir en la escala social.</i>	Secuencia y duración de eventos cotidianos: Día: <i>levantarse, desayunar, ir al colegio, jugar con los amigos, comer, regresar a casa, hacer tareas.</i> Año: <i>ingresar al colegio, semana santa, vacaciones, retomar el colegio, días del</i>	Dinámicas naturales (causas y consecuencias): <i>terremotos, temblores, tormentas, lloviznas, nevadas, inundaciones, "olas de calor, temporada de vientos, etc.</i>	Entorno cultural: <i>comer, bailar, cantar, festejar, celebrar, conmemorar, rezar, meditar, hablar, disfrazarse, narrar, recordar.</i>	Guiones : Ir a la tienda, (roles <i>tendero o vendedor, cliente o comprador</i>), condiciones desencadenantes (<i>querer comprar, tener dinero</i>) resultados (<i>obtener un producto a cambio de dinero</i>) y una secuencia (<i>hacer una lista de mercado, llevar dinero, intercambiar el dinero por productos, etc.</i>).

		padre, de la madre, del niño, navidad.			
--	--	---	--	--	--

Cada una de estas nociones o representaciones se compone igualmente de tres tipos de elementos que contribuyen a comprender los sistemas sociales: *normativo-valorativos*, *informativos* y *explicativos* (Delval, 2007, p.22). Los primeros indican cómo debemos comportarnos en las diferentes situaciones sociales según normas morales y convencionales (se debe saludar, no puedes golpear a tus amigos, pasamos la calle cuando el semáforo está en rojo para los carros, a la tienda se debe llevar dinero); los segundos se reciben principalmente de la escuela o los medios de comunicación y se refieren, como su palabra lo indica, a las informaciones que caracterizan nuestra cultura y sociedad (¿cuál es el plato típico de Bogotá, quién fue Simón Bolívar, cuáles lenguas indígenas hay en Colombia, cuáles son nuestros países vecinos?); los terceros permiten explicar el funcionamiento de la realidad social (¿por qué existen los bancos?, ¿qué significa tener una familia?, ¿por qué debemos ir a la escuela?, ¿cómo funcionan las cosas en general?).

Delval (2007) anota que dichas explicaciones contribuyen a dar mayor sentido a las normas, valores e informaciones, haciendo posible la reflexión sobre ellos e incluso a dudar sobre sus fundamentos. Para ejemplificar lo dicho con una de las nociones propuestas diríamos, por ejemplo, que aprender la noción médico implica saber: cómo debemos comportarnos en una cita médica (conocimiento normativo), qué hace un médico (informaciones) y por qué los médicos deben velar por la salud de sus pacientes o por qué debemos ir al médico (explicaciones). Son de especial atención nociones como *derechos* y *deberes*, para garantizar el respeto a los mismos, por lo cual no basta con que los niños los conozcan (normativo e informativo), sino que los entiendan (explicativo).

Por otro lado, puesto que se trata de aprender dichas nociones desde una perspectiva procesual como corresponde al Pensamiento Histórico, la idea es apoyarse en distintos relatos o formas narrativas que permitan entender cómo se expresan o reconocen en la actualidad tales representaciones y qué ha ocurrido en otros momentos o lugares que han llevado al estado actual de cosas. Así, para entender qué es el poder, habría que explorar historias con los niños alrededor de distintas preguntas como: ¿quiénes lo ejercen, cómo llegaron allí, qué tipo de poder y sobre qué o quiénes, tienen ellos como niños poder sobre algo o alguien, qué personajes de cuentos u otras narraciones tienen poder, es necesario el poder, qué denominaciones damos a quiénes tienen poder, cómo se debe ejercer el poder?

Otro tanto, puede ocurrir con las nociones económicas referidas a los oficios o profesiones: ¿qué se necesita para llegar a ser médico, zapatero, comerciante, veterinario, constructor, profesor, etc.?, ¿qué tareas desarrollan y a quiénes benefician?,

¿qué lugar ocupan en la sociedad las personas que tienen una u otra profesión u oficio?, ¿dónde y cuándo surgieron esas ocupaciones?, también aquellas preguntas poco convencionales y que incluso puedan entrar en conflicto con los cánones establecidos pero que hacen parte de lo que cotidianamente todos observamos ¿qué pasa cuando no aprendemos ningún oficio o profesión?, ¿por qué a pesar de tener dinero y trabajo, algunas personas roban o cometen otros delitos?, ¿por qué hay tanta gente sin casa, dinero, ni trabajo, cómo sobreviven?, ¿puede un pobre llegar a ser rico o un rico quedarse pobre, de qué forma? De hecho, el autor de *“La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria”*, Egan, K. (1998), opina que debemos organizar el estudio inicial de la historia de los niños pequeños en torno a relatos históricos de las luchas humanas contra la opresión, pues ello permite suscitar la cuestión de qué historias habrá que contar de formas nuevas e interesantes.

No obstante, es importante plantear las posibles limitaciones o dificultades con las que los educadores pueden encontrarse, pero sobre todo intentar reconocer cuáles son los momentos más oportunos para abordar las nociones de una u otra forma. Las investigaciones hechas por Delval (2007), señalan que a los niños antes de los 8 años de edad les resulta muy difícil comprender algunas nociones económicas como las de ganancia o movilidad social dado que además de que implican conocimientos matemáticos, el niño maneja aún presupuestos de tipo sociomoral (v.g.: el tendero no puede cobrar más de lo que le costó el producto) que obstaculizan la comprensión del proceso económico. Sin embargo, aunque el niño no pueda responder aún con precisión a preguntas relacionadas con: ¿de dónde saca el tendero la mercancía?, ¿qué hace el tendero con el dinero?, ¿cuánto debe ganar el tendero?, etc., existen unas nociones previas sobre las que se puede trabajar y que aunque parezcan obvias o sencillas, de la mano del docente las explicaciones pueden resultar más interesantes y significativas: ¿qué es dinero?, ¿qué es un vendedor y un comprador?, ¿en qué lugares se hacen compras?, etc.

Como se ha dicho en varias oportunidades en el presente documento, no se trata de buscar verdades absolutas o respuestas “correctas” o ideales que lleven nuevamente a la simple observación de una realidad lejana o ajena, sino de entender la complejidad de las dinámicas sociales y la forma como todos nos involucramos en ellas, para lo cual el sólo hecho de plantearse este tipo de preguntas ya representa un importante avance en esta comprensión, pues es probable que muchos niños, guiados por sus maestros, continúen limitándose a señalar en la catilla escolar cuál es la vestimenta de cada profesional, sin reparar, por ejemplo, en las problemáticas que hoy tienen que asumir, los cambios que su ocupación ha tenido a lo largo del tiempo no sólo en términos de conocimiento sino de movilidad social.

Ahora bien, todos los sujetos cuentan historias o se apoyan en los relatos para comprender la realidad y referirse a la condición humana, pero estas narraciones no son

estáticas, siempre pueden y deberían ser reinterpretadas. Niños y adultos tienen la opción de crear un mundo de posibilidades en el que dichas historias podrían haber acabado de forma diferente y esto abre un camino para concebir y trabajar sobre finales distintos para historias posteriores, esto es, las que ellos quieren construir para su propia vida y destino. K. Egan (1998) otorga además a la narración la facultad de potenciar la imaginación y la fantasía, lo cual es de enorme importancia para proporcionar a los niños lecturas alternativas del presente y el pasado culturales. Además, la fantasía es uno de los aspectos más dinamizadores del pensamiento de los niños por lo cual debe convertirse en elemento constitutivo de la racionalidad.

Estas historias les permiten mantener una conexión entre ellos mismos y el pasado mucho más rica de la que suelen proporcionar los ambientes escolares habituales. Este sentido de conexión es absolutamente esencial en una sociedad en la que nuestras ideas de continuidad y comunidad se van marchitando. La naturaleza colectiva de nuestras historias se orienta a que las personas reconozcan y cuiden “los bienes comunes”. (Apple, M. 1998, en la introducción al texto de Egan, K. p.13)

El autor de la que podríamos denominar una *pedagogía imaginativa* de la educación infantil, ha trabajado ampliamente sobre la influencia de lo poético¹³ en la formación de la racionalidad de los más pequeños, lo que le ha permitido inferir, entre otras cosas, que fantasía y razón no se oponen sino más bien se complementan, pues el hecho de que la fantasía constituya una parte fundamental en la mente infantil, no significa que los niños no puedan distinguir entre sus mundos de ficción y realidad, por el contrario, a partir de ésta llegan a formas de pensamiento más realista. Por ello, el investigador irlandés ha insistido en el papel del profesor en calidad de *narrador principal* de nuestra cultura, pues “los cuentos que relata el profesor no sólo son ficciones, sino también las grandes narraciones auténticas de nuestra historia, nuestras ciencias, nuestras matemáticas y así sucesivamente” (1998, p. 22). Por ello sugiere que el profesor aprenda a utilizar las principales características de la forma narrativa en la planificación y enseñanza.

Por otro lado, los juegos narrativos de los niños construidos espontáneamente en solitario o con sus pares, en los que involucran personajes y lugares fantásticos: *una comunidad de gnomos en un bosque encantado o una casa-cohete en la que los marcianos raptan a los niños*, están impregnados de conceptos abstractos que utilizamos

¹³ Creo que Egan se refiere a esta palabra en su sentido más amplio, por lo cual es importante considerar su etimología, ya que proviene del vocablo griego “poiesis”, el cual cuenta entre sus acepciones: *creación, invención, composición* y, en síntesis, todas aquellas acciones estimuladas por la imaginación, lo que implica que lo poético incluye no sólo el conocimiento de las artes o la literatura, sino también las ciencias de la naturaleza y las matemáticas pues éstas también requieren del juego creativo.

para dar sentido al mundo y a la experiencia: amor-odio, bien y mal, temor-seguridad, verdad-mentira, valor-cobardía, vida-muerte, dominancia-sumisión, etc. Egan (1998), se ha referido a ellos como los pares opuestos donde están las formas primitivas de las ideas más profundas y fundamentales del mundo conceptual que conforma nuestra realidad.

Nótese que en el cuadro de las representaciones de las distintas categorías que conforman el Pensamiento Histórico, los *pares opuestos* aparecen especialmente en las llamadas *nociones relacionales*, pero se aprecia igualmente la intención de dualidad en prácticamente todos los tipos de nociones, puesto que las oposiciones binarias son inherentes al pensamiento humano. Entendiendo esto Egan propone que se incluyan dentro de la educación infantil relatos del desarrollo de nuestra civilización relativos a las distintas batallas que ha librado el hombre: lucha de las personas por la **libertad** frente a la **opresión**; lucha por alcanzar el **saber** frente a la **ignorancia**; lucha de la **bondad** contra la **crueledad**, de la **humildad** contra el **orgullo**, de la **generosidad** contra el **egoísmo**, etc. (1991, p.172)

Los cuentos infantiles y especialmente los mitos a los que los niños tienen oportunidad de acceder están dotados de irrealidad y ficción, al tiempo que contienen una serie de ideas subyacentes que ellos reconocen y asocian con su realidad y que brindan la oportunidad de tratar con estos conceptos inspiradores también de las transformaciones humanas. Ello explica por qué Egan se refiere al *estadio mítico* de la comprensión que caracteriza la edad preescolar. Al igual que el intento de otros investigadores por dividir en periodos o etapas el desarrollo del aprendizaje humano (v.g. Piaget), Egan (1998) ha distinguido cuatro formas de saber para el proceso educativo durante el ciclo vital: *mítico*, *romántico*, *filosófico* e *irónico*, no sin antes advertir que cualquier división resultará reduccionista considerando la complejidad de la adquisición del conocimiento. La edad entre 4 y 6 años de edad correspondería al *estadio mítico* de la comprensión, considerando las interesantes conexiones que se dan entre el mito y la fantasía infantil.

Al igual que la fantasía infantil, los mitos, no en pocas ocasiones, se han asociado a ideas falsas o extravagantes, invenciones que “nada tienen que ver con la realidad”, pero así como se ha expuesto para el primer caso, las investigaciones alrededor de los mitos también nos han demostrado que aunque contengan personajes y hechos imposibles, han contribuido a explicar en gran parte desde los fenómenos naturales hasta la organización social y política de los pueblos, sus concepciones éticas y filosóficas y las consecuentes decisiones que han llevado a la transformación de las civilizaciones.

Por supuesto, la propuesta de Egan se aparta de aquellas posturas que consideran que el aprendizaje durante los primeros años de vida va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo y que los niños deben aprender primero a través de su realidad inmediata o experiencia local temprana. Sin duda alguna, la idea de una etapa mítica del saber abre el camino a una perspectiva en la que es posible pensar que los niños no sólo

pueden sino que desean conocer aquellos relatos que les permiten dar sentido al mundo y tener una idea más totalizadora de la realidad; aún más, el empleo de elementos organizadores binarios y el principio sagrado en el que se basan los mitos permanecen como pilares de la comprensión hasta la edad adulta y permiten reconocer la historicidad en los hechos, esto significa que constituyen la base para la construcción de pensamiento histórico, ya que de esta manera se establecen conexiones entre distintos seres, acontecimientos, momentos y lugares, y se llega en últimas a entender la naturaleza humana, sin duda algo más importante y beneficioso que definir las fronteras o límites en un mapa geopolítico.

2.2 El valor de la oralidad

Adicionalmente el *saber mítico* reconoce una condición fundamental en el desarrollo del aprendizaje humano: **la oralidad**, entendida no como la ausencia de la escritura sino como un conjunto de poderosas y eficaces estrategias mentales claves para formas de comprensión más complejas, el propio proceso de alfabetización y, más allá de eso, el entendimiento de la cultura de manera más perenne. Lo anterior es sumamente revelador, pues no son pocos los currículos y padres preocupados por insertar el aprendizaje de la lectura y la escritura¹⁴ antes de los 6 años, olvidando que el esfuerzo y tiempo que deben invertir los niños para responder a estas exigentes tareas, significa perder una valiosísima oportunidad de incidir en mayor medida, a largo plazo, en estos mismos procesos, pero sobre todo de acceder a otras formas de pensamiento y lenguaje que contribuyen, entre otras cosas, a estimular capacidades cognitivas como la atención y la memoria, comunicativas y socioafectivas que determinan las relaciones interpersonales que tendrá ese individuo, en todo caso, cruciales en estos primeros años de vida y definitivas en lo que sigue.

Vale la pena aclarar, que la idea no es generar una oposición entre oralidad y alfabetización, pues como veremos aunque existen diferencias en la adquisición del lenguaje oral y escrito, no son excluyentes sino complementarios. El aprendizaje de la lectoescritura puede darse de una forma “oralizada” (si se me permite el término), e igualmente la oralidad puede verse estimulada por procesos que involucran la lectura y la escritura, contribuyendo de manera importante a que los niños desarrollen su capacidad de hablar con fluidez, recitar, memorizar, etc. En su texto *Alfabetismo emergente* las

¹⁴ Quiero decir en “sentido estricto” o quizá acercándose más a las propuestas de lectura fonética y silábica que muchos padecemos, pues es claro que los niños y niñas se aproximan con gusto a los libros y hacen trazos libremente que prefiguran formas de escritura, aunque si reflexionamos al respecto veremos que en realidad están motivados, en general, por recursos que se apoyan o se enlazan a la oralidad: rondas, trabalenguas, canciones, relatos, etc., que tienen varios años e incluso siglos de estarse escuchando y lo más interesante: han pasado de generación a generación de niños, con escasos contactos en la vida cultural de los adultos.

investigadoras Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007), muestran cuáles son los escenarios y prácticas que promueven el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y que además contribuyen a prevenir dificultades que pueden sobrevenir en años posteriores durante el proceso de “alfabetización formal”.

Aclaran las autoras que, en general, el *alfabetismo emergente* se refiere al proceso de complejización de las capacidades y habilidades de *escuchar, hablar, leer y escribir* para propósitos tan diversos como: comunicar, crear, imaginar, participar y disfrutar (2007, p.17). Lo anterior no sólo nos ofrece una visión más amplia de lo que significa alfabetizar, sino que otorga a la oralidad una parte constituyente de la alfabetización, por lo cual no puede concebirse como un momento que se vive y se abandona para continuar con “algo más complejo”, sino que debe ser desarrollado en simultaneidad y con el mismo énfasis junto a los otros componentes del proceso. La denominación de “emergente” se atribuye por tanto al hecho de que surgen comportamientos alfabéticos desde muy temprana edad y éstos han de ser aprovechados y potenciados para recorrer el largo camino que aún queda para llegar a ser lectores, escritores, oradores y escuchadores competentes.

Interesa destacar del estudio hecho por estas investigadoras de la Universidad Nacional de Colombia que varias de las actividades propuestas para estimular el aprendizaje de la lectura se apoyan justamente en la oralidad y muchos de los recursos sugeridos son de tipo narrativo. Las autoras se refieren a la necesidad de introducir dentro de las prácticas sociales de la primera infancia la *lectura dialógica y compartida*, una lectura en voz alta hecha por un adulto a los niños, en la que se promueve la participación –valga decir, conversacional- de los oyentes antes, durante y después de leer el texto con comentarios e interrogantes sobre el mismo (2007, p.75). Una forma de propiciar la exploración de los libros y la escucha activa es la narración oral haciendo un variado uso de las inflexiones, ritmos, entonaciones y matices de la voz que contribuyan a captar la atención de los niños. Sobre los beneficios que reporta realizar este tipo de lectura, anotan:

La lectura compartida es el evento de alfabetización inicial más organizado, una importante fuente de conocimiento para los niños. En ella aprenden más acerca de los elementos en el mundo y acerca de las propiedades del lenguaje (...) La lectura conjunta de libros no sólo tiene un impacto en las habilidades conceptuales y de razonamiento de los niños, sino que también los expone a los elementos específicos de lo impreso y de las convenciones en el uso de los libros...fortalece vínculos afectivos entre los niños y entre los niños y el educador inicial. También fortalece el vínculo con los padres al realizarse en el hogar...introduce al niño en las reglas propias de la interacción con pares y en el respeto de turnos en la conversación... promueve la iniciativa y el gusto de los niños por actividades alfabéticas, mejora la concentración y la atención y facilita el aprendizaje de habilidades de conversación... Los niños...preguntan sobre el contenido del libro y pueden explicar relaciones causales en las narraciones. (pp. 75-77)

En realidad, llegar a dominar la lectura y la escritura es una tarea relativamente fácil si profesores y padres se empeñan en proporcionar a los niños un entorno letrado o ambientes ricos en materiales impresos, pero lo que conviene es revelarles por qué conviene aprender a leer y escribir, pues ciertamente las oportunidades de participación y socialización son mayores cuando se poseen estas herramientas que nos conectan más con nuestra condición de ciudadanos y sujetos históricos que con nuestro papel de estudiantes.

Dicho lo anterior, retomemos el tema de la oralidad y las operaciones intelectuales sobre las cuales actúa. Recordando a los rapsodas o juglares de culturas orales como la Grecia homérica, no sin advertir que su pretensión no es comparar a los niños con los adultos miembros de estos grupos, pero sí destacar el valor que tenían los métodos de composición de los poetas iletrados para la comprensión de la cultura y las instituciones sociales, Kieran Egan (1998), anota:

Este proceso de captar la atención del público, de comprometerlo y sumergirlo en la realidad de la historia constituye una característica central de la educación en una cultura oral. Las instituciones sociales de las culturas orales se sostienen en gran medida gracias al sonido, a la palabra hablada, o cantada, y a cualquier cosa que se logre comprometiendo a los sujetos con determinadas creencias, expectativas, papeles y comportamientos. Las técnicas de fijación de las pautas fundamentales de creencias en la memoria –rima, ritmo, fórmula, narración y demás- son vitalmente importantes para sostener las instituciones sociales. En estas culturas, la educación es en gran medida una cuestión de sumergir constantemente al joven en sugestivas pautas de sonido hasta que resuenen en él, hasta que sintonice el sentido “musical”, se armonice con las instituciones propias de su cultura. (p.63)

En síntesis, Egan recuerda que los poemas homéricos no se aprendían tanto por su valor estético como por su función social, pues se consideraban un depósito de saber útil, una enciclopedia ética, política, tecnológica e histórica que el ciudadano debía conocer como núcleo central de su bagaje educativo. Aunque en la actualidad, el aprendizaje de los mensajes orales es distinto, pues los recursos mnemotécnicos no se basaban en copiar, grabar y repetir como lo intentamos con esfuerzo las personas que vivimos en la cultura de la escritura, de cualquier forma el desarrollo de la oralidad hace una apuesta a la memoria, una memoria viva que recurre a técnicas para aprender y recordar las historias a través de las cuales nos conectamos con nuestra cultura.

En general y quizá por las herramientas electrónicas y digitales con las que contamos en la actualidad se tiene la tendencia a pensar que la memoria es un tipo de almacén estático que sirve para recuperar información, pero en realidad la tradición oral ha demostrado que la memoria es una fuerza activa, afectiva y creativa útil para evocar los mensajes culturales con especial vivacidad y renovación, por cuenta de ésta

reorganizamos y reclasificamos la realidad cada vez que deseamos recordar algo, nunca recordamos nada de manera idéntica. “Nuestra memoria se parece más a un lugar de fermento creador que transforma el carácter de sus contenidos que a un conjunto de anaqueles de bibliotecas en los que se buscan y se toman las cosas cuando se requieren”, afirma Egan (1998, p.83). Aunque en la actualidad no pocos han desprestigiado el valor que tiene memorizar conocimientos, entendida de esta forma, para el pensamiento histórico la memoria es condición necesaria para dar sentido a las cosas.

En la tradición oral la necesidad de memorizar estimuló el desarrollo de técnicas como la rima, el ritmo, la métrica y fundamentalmente las formas narrativas, que además hallaron en los mitos un excelente recurso para cumplir con esa función social, pues los sujetos los pueden reconocer como dignos de recuerdo por el aporte que hacen para explicar la realidad y establecer un sentido de identidad del individuo en los mundos natural y cultural. Adicionalmente, las narrativas poseen un enorme poder afectivo por lo que el recuerdo se da por asociaciones emocionales. “Esta conexión entre emociones y memoria no debe sorprendernos si pensamos en aquellos acontecimientos de nuestra vida que mejor recordamos” (Egan, 1998, p. 69).

Ahora bien, los mitos se rigen por el principio de la metáfora, recurso que no es un simple adorno del lenguaje sino una compleja forma de pensamiento; tener la oportunidad de escuchar estos relatos desde los primeros años estimula la actividad mental hacia la comprensión de una lógica basada en la investigación y exploración de la naturaleza y la sociedad (¿qué puede representar qué y por qué?). Hasta ahora, lo que vemos en los jardines y colegios preescolares es un aprendizaje repetitivo de la rima, el ritmo y las figuras literarias, pocos se arriesgan a contextualizar y entender la fuerza metafórica de los relatos. En cambio los niños parecen entenderla o manejarla con cierta facilidad; en los colegios donde tuve oportunidad de trabajar para dar respuesta a la presente investigación, hice varias preguntas a los niños que podrían ser calificadas de corte científico y obtuve respuestas muy ingeniosas, he de decir, metafóricas. El siguiente diálogo es con un niños de 6 años.

- **¿Por qué el cielo es azul?**
- Hmmm... *-mira hacia arriba, piensa por un momento y responde-* Porque los ojos de Mariana se quedaron mirándolo *–risas- (refiriéndose a una de sus compañeras cuyos ojos son azules. Nótese además que sabe que hay humor en su respuesta).*
- Yo creo que es porque el mar se mira ahí, es como un espejo.
- ...pero por la noche es azul oscuro porque la luna no tiene tanta luz como el sol, la luna mata al sol y entonces se queda como las piezas oscuras y toca prender bombillos.

- **¿Cómo es posible que los carros y los aviones se muevan?**
- Les echan gasolina que es como la comida de nosotros para poder andar.
- **¿Por qué llegamos a hacernos viejos o ancianos?**
- Pues porque nos salen canas y arrugas y así como un banano que no se come y se va poniendo arrugadito y pecoso hasta que se pudre.
- **¿Nosotros –los humanos- nos pudrimos?**
- Pues sí, ya cuando nos entierran y por eso los gusanos nos comen, porque a los gusanos les gustan las cosas podridas.
- **¿De dónde sale la leche?**
- De la nevera.
- **¿Y quién la pone en la nevera?**
- Mi mamá que la trae de la tienda y en la tienda hay más porque allá, cuando yo estoy dormido, va alguien que tiene un río de leche.

Con mi hija de 4 años solemos jugar a las exageraciones y también veo en sus ideas la capacidad que tiene para distinguir entre lo literal y lo metafórico. En el juego yo inicio una frase y ella completa la idea y luego intercambiamos papeles.

- **Ese perro eran tan grande tan grande como...**
- Un ogro ¡giganteeeeee!
- **Esa casa era tan pequeña tan pequeña como...**
- Este dedito –apretando los ojos y levantando el meñique-

Ahora ella inicia la frase y quizá mis respuestas sean menos ingeniosas, también porque sus frases iniciales me parecen más retadoras, pero sobre todo, porque, como señala Egan, hacia el final de la infancia *perdemos* nuestra esencia natural para la metáfora, entre otras cosas, a causa de las imposiciones o exigencias de los adultos para cambiar las formas de pensar por unas aparentemente más correctas. Ciertamente, lo que propone el investigador es que adquiramos nuevas herramientas intelectuales que se integren con las que traemos, es decir, que no perdamos esas capacidades orales tan ricas y ágiles que representan, como dice Egan, un refugio seguro de la infancia (1998, p. 86).

- **Ese carro era tan rojo tan rojo como...**
- Caperucita roja.
- **Ese osito era tan peludito tan peludito como...**
- Un saco para el frío.

Valga destacar que la alusión al cuento de Caperucita tiene que ver con la experiencia narrativa y las representaciones que sobre este relato se han construido, de otra manera no ocurriría. Pero lo que en realidad me sorprendió fue comprobar con mi hija que la capacidad metafórica es el prerrequisito para la comprensión de los chistes, lo cual supone una evidencia importante de desarrollo intelectual.

En una conversación que teníamos con varias personas (adultos y niños) estábamos recordando chistes “tontos”, entre ellos una variedad de estos en los que llega un niño de la escuela a su casa y dice: *mamá, mamá, en el colegio me dicen distraído, y la mamá responde: niño su casa es la de enfrente; mamá, mamá en el colegio me dicen vaca, no te preocupes hijo son puras muuu...rrmuraciones; mamá, mamá en el colegio me dicen bocón, no te preocupes hijo toma esta galleta* –la mamá hace un esfuerzo para levantarla-, y éste último que debió ser el detonante de lo que sigue: *mamá, mamá en el colegio me dicen cabezón, no te preocupes hijo ven y te peino* –entonces simula que peinará a alguien de cabeza gigante-. Luego de escucharlos, mi hija me dijo que ella también sabía un chiste: *“había una vez un niño al que le decían árbol y llegó a la casa llorando: mamá, mamá en el colegio me dicen don árbol y la mamá le dijo, no te preocupes hijo ven y te peino las ramas y las hojas”*. Luego de las risotadas, mías y de ella, quien veía con entusiasmo que me gustara su chiste, me reconfirmó que lo había inventado y que era “buenísimo...”, pues eso era justo lo que decíamos al concluir cada relato de estos. Dicha experiencia da cuenta de un aprendizaje por analogía que transforma lo original y crea otra idea igualmente original.

Además de la memoria y la metáfora, Egan le atribuye a esta etapa mítica otros recursos de los que disponen los niños para pensar y trascender en sus formas de aprender y que les permiten dar sentido al mundo: *participación y conservación, clasificación y explicación*, los cuales se apoyan en las construcciones narrativas que aparecen desde los dos años de edad y que junto a el principio de los opuestos binarios conforman lo que Egan llama una *cultura oral infantil continuada*, es decir, que está allí durante este periodo de la vida, se desarrolla espontáneamente, sienta las bases de lo que será el aprendizaje en los años posteriores y por lo tanto debería permanecer, no desaparecer.

La participación y la conservación, sin las cuales no sería posible tener una seguridad intelectual y una sensación de orden frente a lo que somos y el lugar en el que nos encontramos, se refieren a la posibilidad que existe de escuchar, aprender, recordar y transmitir un relato. Cada vez que recitamos proverbios, contamos cuentos, enseñamos rimas, participamos en juegos verbales como los chistes o trabalenguas, lo que en realidad ocurre es que se comparte e invita a participar de ese “saber por oídas” y cada vez que se cuenta la historia se da un paso más para conservarla; por supuesto se estará contribuyendo también a la conservación de esas capacidades iniciales como la sensibilidad y vivacidad narrativa, la seguridad intelectual, la capacidad de sorpresa o asombro y todas aquellas sensaciones tan profundas y puras que estimulan tanto la

imaginación como la racionalidad, o será mejor decir, la imaginación y por tanto la racionalidad. Al respecto, Egan opina:

En la primera infancia, pensamiento y sentimiento no han sido separados y conducidos por sendas divergentes...pensamos con nuestros sentimientos de manera no menos efectiva y sensible que con las particulares herramientas cognitivas en las que, por regla general, nos centramos cuando nos referimos al pensamiento racional...lo afectivo y lo imaginativo no deben ser considerados como elementos distintos del pensamiento racional; son partes necesarias del auténtico pensamiento racional. (1998, p.99)

La palabra oída es en cierta forma la palabra viva, pues requiere de la presencia del otro y es así como podemos reconocer quiénes fueron nuestros antepasados o cuáles son nuestras raíces; en general, pocas veces nos sentamos a leer para transmitir un saber familiar o cultural, simplemente contamos, a veces con ayuda de imágenes, quién fue el abuelo, qué hizo la abuela, dónde vivíamos, cómo nos conocimos, qué hiciste cuando eras bebé, etc.

En cuanto a la *clasificación y la explicación*, son recursos que responden a la necesidad intelectual del niño de establecer un primer inventario de cosas que observa a su alrededor; sus principios organizadores no siempre guardan la lógica “adulta”, pues los orientan todo tipo de abstracciones clasificatorias: “mis mejores amigos”, “mis entretenimientos favoritos”, “cosas que caben por este huequito o coger con un solo dedo” y en todo caso muchas de las cuales el adulto parece no percatarse pero que en realidad tienen un objetivo de orden tanto estético como pragmático. Como se ha dicho sus primeras discriminaciones son binarias entre lo que se incluye y lo que se excluye (frío/ calor) y posteriormente aparecen los elementos conceptuales que se mueven entre esas dos primeras grandes categorías (tibio, templado, fresco, etc.). Luego, su búsqueda de explicaciones se basa en conseguir narraciones satisfactorias que respondan no tanto a una sucesión lógica como a un amplio contexto de causalidad, dónde todo puede ocurrir y los hechos se armonicen con los fenómenos que se quieren explicar. Las narraciones en este caso les proporcionan control intelectual de lo que aprenden y satisfacción emocional.

Se observa entonces que esta etapa mítica se apoya fundamentalmente en las formas narrativas, pues durante los primeros años de vida existe una atracción natural hacia los relatos que puede explicarse como el reflejo de ciertas estructuras fundamentales de la mente por las cuales los niños sienten la necesidad de dar sentido a su experiencia; de ahí que hagan innumerables preguntas y se muestren impacientes por aprender, prefiriendo ese ambiente cómodo de las narraciones que estimula su imaginación y les ofrece respuestas afectivas a los acontecimientos, ayudándoles a comprender el significado de sus contenidos. Además de otorgarle esa fuerza afectiva, Egan compara la narración con otra actividad muy propia y necesaria de la infancia:

Una historia es como una partitura musical, y nuestras emociones son el instrumento que las toca...el mundo de la narración, como el del juego, reduce la realidad a una escala que por una parte la imita y por otra nos proporciona cierta comodidad para tratar con ella. Parece que los niños sienten con gran agudeza esa atracción y su satisfacción.

Quizá se piense que el relato ya está presente en la educación infantil, pero es muy probable que se encuentre infrautilizado, pues la mayoría de veces se usan solo las narraciones de ficción como un elemento casual en las llamadas clases de lenguaje o literatura sin vincular ninguno de sus argumentos con el “aprendizaje real”. La propuesta de Egan va mucho más allá, ya que los niños parecen captar el mundo más fácilmente de manera afectiva y justamente la herramienta de la que se dispone para ello es la forma narrativa a través de la cual se da la organización y fijación del significado afectivo de la realidad, pues como se ha visto las narraciones responden a reglas y representaciones sistemáticas denominadas esquemas.

Cuando los niños aprenden a continuar una narración estimulan su capacidad para organizar elementos en unidades coherentes y significativas, de la misma forma que identifican y abstraen determinados hechos a partir del flujo de experiencias y de imaginar a los otros, y darles coherencia y sentido a través de la organización de los mismos en términos de pautas afectivas o ritmos emocionales (Egan, 1998, p.100). En este sentido vale la pena considerar la implicación educativa que tiene vincular la forma narrativa y su fuerza afectiva al desarrollo del pensamiento:

La narración es una técnica para organizar acontecimientos, hechos, ideas, personajes y demás elementos, “reales” o imaginarios, en unidades significativas que modelen nuestras respuestas afectivas. Constituye una herramienta conceptual básica para proporcionar coherencia, continuidad, conexión entre las partes y significado al contenido elaborando a partir de su coincidencia un nivel o clase superior de significado. Las narraciones, tras ciertas transformaciones, reflejan una predisposición mental. De aquí se deriva para la pedagogía que habría que sensibilizarse y ponerse en disposición de organizar lo que pretendemos enseñar a los niños de forma que los contenidos sean interesantes y significativos...El truco consiste aquí en abstraer elementos de la forma narrativa, por ejemplo, del contenido típico de los cuentos de hadas y ver cómo pueden utilizarse para configurar el contenido de las clases... (Egan, 1998, pp.109-110).

El desarrollo de una fase afectiva al inicio de la secuencia didáctica de cualquier tipo de aprendizaje ha sido propuesto por De Zubiría (2004) con el propósito de que los estudiantes puedan sentirse cautivados, atraídos o expectantes hacia los contenidos académicos a partir de un esfuerzo del docente por contextualizar o mostrar qué tan significativos pueden resultar para ellos y su comunidad los temas propuestos. Lo que Egan afirma es que son las narraciones los recursos más ricos para potenciar o construir

esa fase afectiva quizá por medio de oposiciones binarias; los relatos son justamente orientaciones afectivas respecto al mundo y la experiencia por lo cual sirven para atraer, seducir o ayudar a entender por qué es importante aprender uno u otro contenido, a través de éstos se puede incluir el tema en un contexto de significado accesible y muy atractivo para el niño.

En los colegios donde desarrolle mi trabajo de campo puede comprobar esta fuerza afectiva de los relatos (especialmente de algunos relatos, por lo que vale la pena reflexionar sobre las elecciones de libros que se hacen para los primeros años), y el interés que pueden despertar para temas relacionados con la construcción de pensamiento histórico: leí a los niños un texto titulado *Croniñona* (2007), alusivo a los hombres de cromañón; en principio mi elección estuvo orientada por la perspectiva histórica ya que se refería a un evento del pasado y la forma cómo el hombre primitivo había descubierto el poder del fuego gracias a la protagonista de la historia: una niña (de ahí el título), que tratando de imitar a las mujeres de su tribu jugaba con el barro a triturar, moler y amasar como si se tratara también de alimento.

Croniñona era, como muchas niñas de hoy, alguien en quien sus padres y demás adultos depositaban poca confianza en que pudiera ayudar o aportar de manera importante a las labores cotidianas, por lo que regularmente la dejaban a un lado esperando que se “portara bien” y no estorbara en el trabajo diario. Su impaciencia y curiosidad la llevaron a explorar el sitio, aún a riesgo de ser reprendida; acercándose a la candente llama en la que se cocía una masa de trigo sobre unas enormes piedras, colocó una figura de barro que había hecho mientras jugaba, la figura se endureció y adoptó una forma curiosamente humana a la que *Croniñona* adorno con otros elementos de la naturaleza convirtiéndola así en la primera muñeca de la humanidad. Temerosa se refugió en una cueva donde la hallaron dormida al lado de su primer juguete y no sólo no fue reprendida sino que toda su comunidad aplaudió su descubrimiento, gracias al cual se empezaron a hacer las primeras ollas de barro y otros utensilios importantes para la supervivencia. Desde entonces *Croniñona* estuvo al lado de las mujeres que cosechaban y recolectaban el trigo y como ellas también empezó a lucir un espléndido peinado; además hizo posible que todas las niñas de la comunidad tuvieran sus propias muñecas y que fueran peinadas como las mujeres mayores, sin duda un evento relacionado hasta con la adquisición de derechos de las menores o su reconocimiento como iguales dentro de la comunidad.

Los niños de los colegios a los que fui quisieron que leyera una y otra vez esta historia y al final hacían más y diferentes preguntas y reflexiones, todos participaban y se atropellaban en sus intervenciones pues parecían tener afán por conocer más sobre ese mundo tan cercano y personal, pero a la vez tan lejano y desconocido: *¿por qué están vestidos así, hacía mucho calor?, ¿dónde es eso, de qué país es Croniñona?, ¿cocinaban encima de las piedras?, ¿Croniñona no sabía que se podía quemar?, ¿eran hombres-mono?, ¿o sea que si uno mete el barro a la estufa se pone duro?, y si*

Croniñona no descubre eso se la hubieran pasado comiendo arepa, a veces yo también hago experimentos y descubro cosas, menos mal no regañaron a Croniñona, es que a los niños no nos ponen cuidado, en mi casa todavía tenemos cosas de barro, en mi jardín hay un burro y un perro. En mi siguiente visita llevé nuevos libros, pero los niños no tardaron en preguntar por el libro de *Croniñona*, en realidad los había impactado mucho.

¿Qué los hizo sentirse tan atraídos por esta historia y qué despertó su avidez de conocimiento? Indudablemente muchos de ellos se sintieron identificados con el personaje, era alguien como ellos con esperanzas, sueños y temores, alguien a quien los adultos le reconocían una acción valiosa e importante para toda la familia, quizá muchos deseaban y pensaban en secreto qué podrían hacer ellos para que les ocurriera lo mismo que a *Croniñona*. Por otra parte, el argumento en sí era muy poderoso pues remitía a un momento y un lugar que les resultaban misteriosos y desconocidos, al tiempo que les permitía comprender qué circunstancias pueden hacer que se den transformaciones en la vida de las personas y qué cambios puede sufrir un material cuando es sometido a una influencia externa; de seguro eso los inquietaba e invitaba a explorar y podría decirse que sentían una fascinación innata por temas del pasado.

Muchas son entonces las posibilidades de enseñanza y aprendizaje que se pueden dar en situaciones ambientadas o estimuladas por la narración; por ejemplo, en este caso, se podrían desarrollar contenidos tanto de física como de arte, todo a partir de una buena historia. Obviamente, como ya se ha dicho, las posibilidades se ampliarán si existe una mayor exposición a muchas y diversas narraciones, especialmente si presentan cualidades inductoras de ese cierto éxtasis que provoca entre los niños tantas preguntas y reflexiones.

Citando a Lewis (1982), Egan recuerda que "...entre lo más encantador de las mejores narraciones está la creación de sentimientos, sensaciones, percepciones, ideas únicas y nuevas, mediante una inmersión intoxicada en otros mundos" (1991, p.114). Para ello, el niño necesita experimentar una cierta empatía (ponerse en el lugar de otros), con los personajes que aunque sean de un mundo poético encuentran su paralelo en la cotidianidad pues también experimentan amores, odios, miedos y demás pasiones humanas. Por otra parte, interesa destacar que para los niños esas ideas únicas y nuevas curiosamente no pertenecen al ámbito de lo actual y moderno, sino que por el contrario maravillan e impresionan aquellas historias que remiten a algo más antiguo pues parecen contener un enigma o secreto que seduce. Por supuesto, la aproximación a otras realidades, dada la zona geográfica o el momento histórico y cultural, amplía el abanico de saber sobre el mundo y a los niños les resulta especialmente original y atractivo.

En mi experiencia en los colegios distritales de Bogotá observé que aunque los cuentos fantásticos eran atractivos, los textos que definitivamente los atrapaban eran aquellos referidos a niños que habitan en otros países y otras culturas o que viven realidades que

son al mismo tiempo muy distintas pero muy cercanas a las suyas. Así, muchos de estos libros contenían información sobre lo que comían o hacían diariamente “todos” los niños del mundo y podían reconocer que al igual que ellos, todos comen y tienen una familia, por ejemplo, pero claramente los platos eran de lo más variado y exótico. También les encantaba descubrir que aunque estuviera al otro lado del océano había un niño que vivía experiencias parecidas a las de ellos o que había algunos que sobrellevaban situaciones muy (y más) difíciles que las propias. Pero a veces se sorprendían aún más al comprobar que había un niño de su país, su ciudad e incluso que estaba a pocos metros de su barrio que vivía en unas condiciones muy distintas, a veces mejores a veces peores o simplemente diferentes, pero en todo caso hasta ahora desconocidas, incluso extrañas para ellos por lo que lograban impactarlos.

En alguna ocasión, luego de ver alguno de estos libros cuyos relatos incluían pequeñas frases en los idiomas que hablaban los niños de otros lugares del mundo, muchos quisieron saber: dónde quedaba Haití, Egipto, El Congo, Japón, Italia, Brasil, si hacía frío o calor, si tenían nieve y por qué en Colombia no nevaba, pero además cómo era posible que aún hablando inglés (al parecer un idioma que ha ganado reconocimiento social incluso entre los niños), podía alguien pasar hambre, “*luego los que hablan inglés no son ricos*”, me decía Emanuel de 6 años de edad. Lo anterior tiene que ver sin duda con la categoría de pensamiento histórico denominada espacial. Entonces comprobé que había intereses entre los niños que podían contribuir a romper estereotipos o falsos imaginarios y que ello les permitía pensar en un mundo posible y diferente para sí, distinto al que habían imaginado hasta ahora y que los relatos tanto fantásticos como reales pueden expandir tanto el conocimiento como la experiencia; ¿valía la pena entonces quedarse aprendiendo sólo sobre el entorno local con la idea de que eso es lo único que puede entender el niño de esa edad? Al respecto, vale la pena considerar las reflexiones de Egan (1991) sobre imaginación y educación:

Si nuestro objetivo pedagógico consiste en producir ingenieros, arquitectos, políticos, escritores, científicos y demás profesionales, caracterizados por su creatividad, tenemos que cultivar el terreno en el que ésta se desarrolla. La ampliación de nuestro sentido de lo posible, la capacidad flexible y fluida de imaginar lo que no es, la estimulación de un sentido de interés vital por el mundo y de dejarse sorprender por él y por sus posibilidades, forman parte de lo que las grandes narraciones pueden contribuir a crear en el orden del desarrollo individual. (p.115)

La disminución de expectativas en relación con los relatos fantásticos y la repentina fascinación por aquellos que cuentan eventos reales, no sólo tiene que ver con la capacidad de anticipación que los niños han desarrollado, lo que les permite saber que: habrá un bueno, un malo, de seguro saldrá un monstruo, una bruja o cualquier otro ser extravagante y vivirán felices por siempre, etc., sino con los primeros indicios de lo que Egan denomina la *comprensión romántica* y que explica de la siguiente manera: “...los niños parecen ya más dispuestos a aprender no que un gigante pueda medir tres

kilómetros de alto... sino más bien por la estatura real que tenga la persona más alta” (1991, p.142).

En todo caso, cualquier urgencia o destello de interés por algunos relatos que los educadores puedan percibir, constituye una buena oportunidad para comprometer a los niños del modo más completo posible en una verdadera aventura educativa tanto para profesores como para estudiantes, pues lo que resulte atractivo para los adultos lo será igualmente para los infantes de la misma forma que lo que sea poco motivante para los primeros, en general, lo será para los segundos. Se requiere tanto del entusiasmo intelectual de los alumnos como del compromiso apasionado de los profesores.

Cuando niños y adultos pueden reproducir o representar los pensamientos, intenciones, temores o esperanzas de otras personas que vivieron en otros momentos y lugares, ello no sólo resulta poderosamente atractivo sino que permite extraer el significado de la historia. De ahí que la comprensión histórica no consista en registrar fechas, datos, próceres y batallas, sino en intentar recrear en nuestra mente los motivos, experiencias y circunstancias humanas que permitieron dejar huella tras de sí. Podría decirse entonces que la enseñanza de la historia debería concentrarse más en las acciones humanas que en los hechos. Las primeras involucran todo tipo de emociones y pensamientos, mientras que los segundos son un cuerpo de datos cuyo intento de objetivización en su transmisión los ha dejado casi impermeabilizados de lo puramente humano. Así es entendible que muchos piensen que aprender historia es algo supremamente aburrido.

De este modo, si se quiere enseñar sobre indígenas suramericanos y su legado para nuestras culturas, habría que indagar por aquello que temían o les alegraba, anhelaban o repudiaban, las luchas que libraron y los motivos que tuvieron, más que enlistar las decenas de hablas y dialectos que tenían o las diferencias de vestimentas existentes entre unas y otras comunidades. De esta forma el conocimiento acerca de culturas de otras épocas o territorios, resulta incluso más accesible que las del mundo cotidiano. No obstante, Egan advierte que se debe tener la precaución de no incurrir en una educación “sentimentaloide” al estilo Disney, pues ello también subestima las capacidades imaginativas de los niños, sugiriendo que sus emociones son triviales o poco serias.

Por supuesto, puede parecer que los niños prefieran el sentimentalismo estilo Disney a narraciones más profundas y significativas. También suelen preferir los dulces a la verdura. Si les proporcionamos narraciones sentimentales, hacemos lo mismo que si les prescribiéramos una dieta a base de dulces. Este insulto a la vida emocional de los niños –la norma en los medios de comunicación de masas- produce adultos emocionalmente atontados, como un “currículum” intelectual trivial produce adultos ignorantes. La educación emocional exige que tomemos en serio las emociones infantiles y les proporcionemos la clase de narraciones que hagan lo propio. (Egan, 1991, p.176).

La vida infantil está llena de retos y luchas de la mayor seriedad para los niños y deberían serlo también para los adultos pues sus logros y fracasos van marcando la valoración y reconocimiento que se tiene y se tendrá de sí mismos; por tanto las narraciones que se introducen en su aprendizaje escolar han de ser las más dramáticas y profundas para que puedan ver que sus propias luchas son análogas a las de la historia de la humanidad. Por ejemplo, a diario los niños se enfrentan a tensiones entre *libertad/opresión, autonomía/autoridad o seguridad/peligro*, y es probable que hallen en algunos personajes respuestas a sus grandes inquietudes o preocupaciones, pero sobre todo, ampliarán el sentido que tienen estos conflictos en una dimensión histórica. Cuando se eligen relatos simples con la idea de que puede entenderlos mejor, el niño deduce que la tormenta que atraviesa su mente es algo más bien anómalo o extraño, pues nadie parece pensar o comportarse de la forma que él lo hace, le resulta entonces más difícil comunicar sus emociones, pensamientos y sentimientos.

2.3 Experiencia de educación en pensamiento histórico

La narración de relatos y el juego imaginativo han servido de soporte a varios educadores de niños de edad preescolar, que se han lanzado a explorar posibilidades de aprendizaje histórico utilizando fuentes locales y orales. Así lo señala la investigadora inglesa Hilary Cooper en su texto *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria* (2002), quien ha participado en el análisis de los distintos currículos para la primera y segunda infancia elaborados en Inglaterra y algunos otros países europeos como Holanda y Grecia; ella ha encontrado que, aunque de manera embrionaria, sí se han desarrollado tres líneas de pensamiento histórico: *seguimiento de causas y efectos del cambio en el tiempo; planteamiento de preguntas acerca de las fuentes históricas, y comprensión de las razones por las que existe más de una interpretación válida del pasado* (2002, p.11).

La autora asegura que dichos hallazgos han permitido incrementar nuestra conciencia de lo que los niños pequeños saben acerca del pasado y de la forma como estos conocimientos configuran de un modo muy potente su sentido de identidad, pues aun cuando pueda parecer que en los primeros años da igual un relato de aventuras que una historia de la raza humana, si un tema es capaz de interesarle a un niño, posteriormente cobrará un sentido más profundo para el individuo que incidirá en su concepción de sujeto histórico.

Por fortuna para los niños de 5 años de nuestros días, ahora se potencia el hacer de las cosas para investigar sus propias preguntas: hablar con las personas mayores, descubrir cómo funcionan las cosas, hacer dibujos o maquetas de los lugares que hayan visitado, escuchar cuentos y explorarlos mediante el juego imaginativo. La conciencia del pasado es tan importante para el individuo como para la sociedad. A través de la historia, podemos descubrir el registro de la raza humana, compartirlo y

formar parte de él. Es una conciencia que alimentada en la infancia, crece a lo largo de la vida (Cooper, 2002, p.15)

Revisemos ahora cada una de las líneas de pensamiento histórico propuestas o halladas por Cooper, y sobre las cuales la presente investigación también se apoyó para desarrollar el trabajo de campo con los niños de los grados de Transición y Primero. La primera de ellas se refiere a la *comprensión de los cambios en el tiempo*, la cual parte del aprendizaje que adquieren los niños sobre las medidas o escalas para medir el tiempo: minutos, horas, días, años, siglos, etc. Esta capacidad se desarrolla poco a poco y en realidad los niños están inmersos en conceptos de tiempo que forman parte de su identidad en desarrollo; así, el infante encuentra particular interés o motivación sobre el paso del tiempo cuando muestra ansiedad por la llegada del día de su cumpleaños, la navidad, las vacaciones, los días escolares o de descanso en la semana. De la misma forma, les genera preocupación pensar en el día de la cita médica u odontológica, la aproximación del lunes o el día de retomar las clases pues hay tareas que resolver.

En cuanto al *planteamiento de preguntas acerca de las fuentes históricas*, tiene que ver con la forma como se descubren los hechos a partir de la formulación de preguntas a las fuentes existentes o del hallazgo de pruebas que dan cuenta de los acontecimientos. Por supuesto, saber preguntar es condición *sine quam*, pues las fuentes no pueden decirnos nada acerca de lo ocurrido si no sabemos qué tipos de preguntas se deben hacer y qué posibles respuestas se pueden plantear. En realidad, la investigación histórica se basa en la formulación de preguntas, las cuales pueden llevar a una premisa, seguida por una deducción. Con frecuencia las pruebas están incompletas, de manera que la imaginación histórica es justamente la capacidad de hacer suposiciones válidas sobre las pruebas. Para especular sobre los motivos, emociones y pensamientos que llevaron a otros seres humanos a actuar de determinada forma, es necesario hacerse preguntas y puestas en la ruta correcta éstas nunca terminarán por lo que la curiosidad y el deseo de aprender permanecerán.

La construcción del pensamiento histórico implica por tanto que los niños encuentren cosas sobre el pasado y la realidad en general en diversas fuentes de información, aprendan a formular y a responder preguntas utilizando dichas fuentes y seleccionando aquello que puede contestar de la forma más adecuada sus interrogantes. A la par deben ir desarrollando su *comprensión de las razones por las que existe más de una interpretación válida del pasado*, pues no basta con reconocer las fuentes y hacerles preguntas a las mismas, sino que deben saber que hallarán diferentes y variadas versiones de un mismo hecho y que éstas obedecen al momento, al lugar y a los intereses de las personas que protagonizan y relatan lo sucedido. Al tener la posibilidad de comparar distintas representaciones de la realidad, los niños desarrollan una actitud crítica y esto, a su vez, los estimula a hacer preguntas.

Aunque se piense que es una apuesta arriesgada por las implicaciones que conlleva enseñar o aprender historia sin incurrir en sesgos o actitudes dogmáticas que impiden a los individuos pensar por sí mismos o tomar sus propias decisiones a partir de lo que ven, se debe recordar que nuestras visiones de la realidad y del pasado siempre serán dinámicas, pues reflejan los valores y las preocupaciones de las épocas. Lo que ahora se debe saber y de lo que pocos son conscientes es de que la historia es polifacética, por lo que lo más importante es aprender a interrogarse y a adquirir una comprensión crítica en una sociedad cambiante.

Por su parte, las investigadoras y educadoras de infancia Liz Wood y Cathie Holden plantean que entre los objetivos de la enseñanza de la historia a los más pequeños se destacan: *ayudar a comprender el presente en el contexto del pasado, despertar el interés en el pasado, ayudar a construir a los alumnos un sentido de identidad y una comprensión de la propia realidad, contribuir al conocimiento y a la comprensión de otras culturas del mundo e introducir a los estudiantes en la metodología propia de la historia* (2008, p.12).

La propuesta de las profesoras se basa igualmente en el análisis hecho al currículo nacional inglés, así como en su propia experiencia en el aula de clase con niños del primer ciclo (entre 5 y 7 años). Dichos objetivos están encaminados al cumplimiento de metas que se completarían al finalizar la secundaria, consistentes en: tener la capacidad para descubrir y explicar el cambio y la causalidad histórica y analizar diferentes hechos sobre situaciones del pasado, entender que la historia está referida no sólo a la información de unos sucesos, sino a la interpretación que se haga de la misma y que las visiones de la historia pueden cambiar según la percepción de quien la analiza, y finalmente, adquirir testimonios a partir de la exploración de diferentes fuentes, tratando de establecer juicios sobre la fidelidad y valor de éstas.

Considerando el valor que tiene para los docentes reconocer la secuencia o el proceso a seguir o la forma como podría darse inicio a la construcción de pensamiento histórico desde los primeros años, a continuación se reproducen, para cada una de estas metas que de alguna manera actúan también como ejes temáticos, los propósitos específicos para el ciclo inicial que proponen Wood y Holden (2008, p.14).

Edad	CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA	INTERPRETACIONES DE LA HISTORIA	ANÁLISIS DE LAS FUENTES HISTÓRICAS
4-5	<ul style="list-style-type: none"> - Situar en secuencia acontecimientos de un relato del pasado. - Dar razones de las propias acciones. 	Entender que los relatos pueden referirse a personas reales o personajes de ficción.	Comunicar información adquirida de una fuente histórica.

5-6	<ul style="list-style-type: none"> - Situar objetos familiares en orden cronológico. - Explicar por qué actuaron de una forma específica unas personas del pasado. - Identificar y diferenciar entre el pasado y el presente. 	Tener conciencia de que diferentes relatos sobre el pasado pueden proporcionar versiones distintas de los hechos.	Reconocer que las fuentes históricas pueden estimular y ayudar a responder preguntas sobre el pasado.
6-7	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir cambios a lo largo de un periodo de tiempo. - Identificar diferencias entre épocas del pasado. 	Distinguir entre un hecho y un punto de vista.	Efectuar deducciones a partir de fuentes históricas.

Aunque las autoras insisten sobre el reconocimiento del pasado y aquí se ha aclarado el valor que reviste su estudio en la medida que contribuya a la comprensión del presente, su planteamiento coadyuva en la identificación de las capacidades de los niños en las edades señaladas y los procesos de pensamiento y de conocimiento que pueden desarrollarse a partir de las mismas. Es un hecho que su formulación colinda con la presentada por Cooper y avanzan en el desglose de procesos que se pueden alcanzar durante las diferentes etapas del ciclo inicial.

Adicionalmente Wood y Holden refieren el tipo de prácticas o actividades, que también podrían tomarse como indicadores de logro, para cada uno de estos ejes, distinguiendo la *comprensión cronológica* del *conocimiento histórico* e incluyen un aspecto más denominado *Organización y comunicación*, que no se introduce en lo que sigue por la falta de definición y claridad en lo que exponen las autoras. No obstante, habremos de suponer que se refiere a los conceptos relacionados con las estructuras sociales que han surgido y permanecen aún para explicar la forma en que se organizan y comunican los miembros e instituciones de una sociedad (gobierno, ciudad, país, economía, familia, poder, medios de transporte, medios de comunicación, etc.).

Es importante anotar que a partir de la información suministrada tanto por Cooper (2002) como por Wood y Holden (2008), se diseñaron muchas de las actividades aplicadas en el trabajo de campo para la presente investigación, de la misma forma que se formularon las distintas categorías de análisis que conforman lo que aquí se ha definido para el Pensamiento Histórico.

COMPRENSIÓN CRONOLÓGICA	CONOCIMIENTO DE ACONTECIMIENTOS, PERSONAS Y CAMBIOS EN EL PASADO	INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA	INVESTIGACIÓN HISTÓRICA
- Explicar historias según un orden	- Obtener un vocabulario sobre formas de referirse	- Comentar lo que saben del pasado.	- Hacer preguntas y buscar respuestas.

<p>temporal correcto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar objetos o fotografías en el orden cronológico correcto, comenzando por el más antiguo y acabando por el más reciente. - Adquirir un vocabulario temporal, comenzando por secuencias básicas (ahora, hoy) y acabando por periodos históricos concretos. - Colocar en orden las propias experiencias y los cambios que se han producido. - Explicar al aula los hechos diarios y semanales habituales. 	<p>a diferentes hechos del pasado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar diferentes narraciones de distintas culturas y períodos históricos. - Escuchar narraciones de una temática real y otras de ficción para ayudar a discernir entre unas y otras. - Comentar por qué los hechos ocurrieron de esa manera. - Reconocer similitudes y diferencias entre maneras de vida presente y pasada y comentar porque han pasado algunos de estos cambios y cómo han afecto nuestra forma de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar entre fuentes primarias y secundarias. - Comentar que tipo de información se puede aprender a partir de diferentes fuentes. - Valorar que unas fuentes pueden ser más fiables que otras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coleccionar y manipular diversos objetos (viejos y sus equivalentes modernos). - Preguntar a los adultos qué recuerdan de su pasado. - Visitar edificios y distintos lugares de la ciudad que ofrezcan elementos para comentar sobre los cambios que se han producido a lo largo de la historia. - Observar documentos viejos o en distintos códigos e intentar descifrarlos.
---	--	--	--

Los ejes y objetivos pedagógicos propuestos, afirman las educadoras iniciales, están encaminados a asegurar una manera de pensar que es importante para el crecimiento social, emocional e intelectual de los infantes y por ende para el desenvolvimiento de la vida adulta en sociedad. La interpretación, por ejemplo, implica aceptar perspectivas y consideraciones diferentes a las nuestras y saber por qué, cómo y cuándo van a ocurrir las cosas aviva la imaginación histórica y la empatía, la cual permite explicar los comportamientos de la gente en determinados contextos, reconocer sus esperanzas, emociones y temores y, a partir de ello, asumir diferentes puntos de vista y actitudes en relación con la comprensión de conceptos como: equidad, amor, justicia, autoridad, tradición, poder, etc. De ahí, que la empatía se encuentre vinculada a la creatividad, agregan Wood y Holden (2008, p-24).

En resumen, la construcción de pensamiento histórico desde los primeros años implica el desarrollo de habilidades de comunicación: explicar, debatir, discutir, justificar y sintetizar ideas; habilidades de pensamiento: deducir, evaluar, razonar, cuestionar, pronosticar, reflexionar, comparar, interpretar y recordar; comprensión de conceptos tales como:

cambio, nociones temporales, convenciones cronológicas, causa y efecto; capacidad de análisis e investigación: plantear preguntas, secuenciar los hechos y revisar las fuentes históricas, y capacidad para representar o registrar los conocimientos en: dibujos, escenificaciones, escritos, fotografías, videos, relatos, etc. Ello prueba la incidencia de esta forma de pensar en otras dimensiones del desarrollo humano y de manera particular en aquellas que se suelen trabajar en la educación inicial: comunicativa, lógica, estética, cinética y personal-social.

La revisión tanto de las capacidades intelectuales y socioafectivas de los infantes, según lo demostrado por distintos estudios e investigadores, como de los procesos de conocimiento y pensamiento que se pueden estimular a partir de las mismas para la construcción de pensamiento histórico, amerita igualmente una observación a la propuesta del filósofo e historiador Jörn Rusen (1992) sobre el desarrollo estructural de la competencia narrativa como principal medio para la generación de la conciencia histórica. Rusen refiere tres subcompetencias relacionadas con el contenido, la forma y la función narrativa, a las que denomina respectivamente: *competencia para la experiencia histórica*, *competencia para la interpretación histórica* y *competencia para la orientación histórica* (1992, p. 30)

La *competencia para la experiencia histórica* supone la capacidad de aprender a mirar el pasado y rescatar su calidad temporal, diferenciándolo del presente. Implica cierta sensibilidad hacia las pruebas, objetos o señales que pueden dar cuenta de lo ocurrido en un tiempo anterior. La *competencia de interpretación* es la habilidad para acortar diferencias de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro a través de una concepción de un todo temporal; para ello se requiere integrar las experiencias del pasado con las del presente de forma que se puedan construir las expectativas en relación al futuro. La *competencia de orientación* es la capacidad de utilizar ese todo temporal para los propósitos de orientación en la vida, esto es, guiar nuestras acciones a partir de las nociones del cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico, teniendo razones históricas para actuar en la vida. (Rusen, 1992, p.30)

Así, reconocer las pruebas, relacionarlas con nuestro presente y actuar de acuerdo con lo que señalan las mismas, resume lo que Rusen propone para la generación de una conciencia histórica. Ahora bien, el filósofo alemán se refiere a un desarrollo de esta conciencia a partir de un acto narrativo, de manera que existen cuatro modos o tipos diferentes de argumentación histórica que orientan nuestras acciones en la vida: *tradicional*, *ejemplar*, *crítico* y *genético*.

Así, las tradiciones son ejemplos indispensables de orientación dentro de la vida práctica y su negación total conduce a un sentimiento de desorientación masiva; a través de éstas recordamos nuestros orígenes, obligaciones y sistemas de valores, haciendo significativo el pasado. Sin duda alguna, las tradiciones enmarcan la formación de identidad, pues constituyen modelos de vida. Son ejemplo: los discursos conmemorativos, los

monumentos públicos o las historias narradas con el propósito de conformar una relación personal.

El tipo de argumentación ejemplar ya no se apoya en las tradiciones sino en las reglas, aquellas que cobran valor atemporal pues indican qué se debe hacer y evitar a partir de la experiencia del pasado. La historia se ve entonces como un cúmulo de lecciones derivadas de casos específicos pero aplicables a cualquier situación con circunstancias similares. Por ejemplo, la moral política se enseña en forma de casos de gobierno que han tenido éxito o han sucumbido.

Los argumentos críticos tomados de la narración se basan en una valoración que hacemos de lo ocurrido estableciendo si fue justo-injusto, válido- inválido y para ello se requiere de cierta experiencia y conocimiento que permita desafiar o romper con lo establecido. Su contribución a la formación de identidad se basa en una confrontación al actual sistema de valores por considerarlo parcial o discriminatorio. Tal es el caso de los movimientos feministas o de la comunidad LGTB.

Finalmente está el tipo genético cuyo principal argumento es que “los tiempos cambian” y por lo tanto no hay tradiciones o reglas que obliguen a tener algún tipo de comportamiento. El cambio es la esencia de nuestra identidad y lo que da a la historia su sentido; enmarcada en la idea de progreso esta conciencia hace posible que estén abiertas las opciones para crear un nuevo mundo donde tienen cabida diferentes puntos de vista. La comunicación y el reconocimiento mutuo son la clave de la argumentación.

Dada la secuencia de complejidad creciente, el esquema de la tipología ofrece luces sobre la evolución de las competencias de la conciencia histórica en relación con el desarrollo cognitivo y psicosocial del individuo. Así, el modo tradicional es primario y no presupone otras formas de conciencia histórica, sin embargo constituye la condición para los otros tipos. Entre tanto, la extensión de la experiencia y el conocimiento de la realidad pasada se expanden cuando nos movemos de lo tradicional a lo ejemplar y la conciencia crítica requiere de una distinción entre mi propio tiempo y el tiempo de los otros. Es un hecho que las formas tradicionales de pensamiento son más fáciles de aprender, los ejemplares predominan en los currículos escolares, mientras que las críticas y genéticas requieren de un gran esfuerzo por parte del estudiante y el profesor.

Además de reconocer cuáles son aquellos instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales que pueden y deben desarrollarse para la construcción de pensamiento histórico, resulta indispensable la comprensión del método de trabajo que permitiría o favorecería dichos procesos en los infantes. Al respecto, el historiador catalán Joaquín Prats cuestiona el hecho de que se aplique una didáctica general para el aprendizaje de todas o cualquier área del currículo y plantea que debe existir una didáctica propia de la enseñanza de la historia.

Cuando se estudian disciplinas de tipo experimental este planteamiento está muy claro. Si los métodos y técnicas de trabajo de las ciencias naturales se derivan fundamentalmente del propio método de análisis de las ciencias, debería parecer lógico que en Historia ocurriese lo mismo...hay que plantear la necesidad de enseñar Historia utilizando los instrumentos del historiador; de ellos se derivan los métodos y las técnicas de trabajo, como en la física los procedimientos se derivan de la propia naturaleza de la investigación. (Prats, 2001, p.22)

Según Prats el método histórico para los procesos de enseñanza-aprendizaje se fundamenta básicamente en las siguientes pautas: *recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio, hipótesis explicativas y análisis y clasificación de las fuentes históricas, crítica de fuentes, causalidad y explicación histórica del hecho estudiado*. En primera instancia el historiador recoge y analiza todos los documentos, pruebas, informes, etc., que constituyen el punto de partida de la investigación, luego formula las posibles explicaciones lógicas que articulen todos los elementos o datos de los que se disponen y finalmente contrasta las hipótesis con las fuentes. En una siguiente fase emprende un análisis crítico de la información hallada para determinar su validez y una vez establecidos los hechos determina la causa de los mismos. La tarea final y más difícil es la interpretación de lo sucedido en un contexto histórico, (2001, pp-23-24).

Al igual que autoras que han sido mencionados anteriormente como Cooper, Wood y Holden, Prats otorga un lugar especial a las fuentes, ya que sin ellas sería imposible construir pensamiento histórico. Afirma que como docentes debemos ser capaces de llenarlas de interés y significado haciendo que los estudiantes se sientan como detectives que resuelven casos buscando pistas e indicios que expliquen lo ocurrido. De ahí que la metodología didáctica propuesta por el autor catalán se soporte justamente en el uso y análisis de las fuentes. Los objetivos generales para la aplicación de una metodología propia de la enseñanza de la historia se resumen en aprender a: *formular hipótesis, clasificar las fuentes, analizar las fuentes, analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, comprender la causalidad e iniciarse en la explicación histórica*, lo cual requiere *preguntarse sobre los hechos del pasado*. Claro está, no debemos perder de vista que la propuesta de Prats es para secundaria, pero ciertamente el uso de fuentes puede ocurrir desde los primeros años, por lo que interesa destacar en el análisis de fuentes ese recorrido que permite establecer qué hay, supongamos, en una imagen, a qué nos remite, qué significa, cómo se relaciona con nuestro presente, qué relación tiene con la historia que conocemos o que nos cuentan. Ciertamente hasta hoy las imágenes y algunos otros elementos iconográficos no cumplen más que un papel decorativo en muchas rutinas pedagógicas. A continuación se sintetizan en un cuadro algunas de las actividades e ideas implicadas en el cumplimiento de los objetivos señalados por Prats:

Formular	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer previamente el concepto de hipótesis: suposición lógica y razonada que se formula para iniciar una investigación. - Distinguir entre hipótesis y ocurrencia. Se requiere de la existencia previa de
-----------------	--

hipótesis	un problema. - Rechazar o demostrar las hipótesis formuladas, para lo cual se dispone de las fuentes históricas.
Clasificar las fuentes	- Conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber clasificarlas. - Saber acercarse a los distintos tipos de fuentes con una actitud especulativa y con sensibilidad científica.
Analizar las fuentes	- Obtener información y decodificar los distintos tipos de fuentes (iconográficas, orales, escritas, materiales). - Leer con mentalidad indagativa para obtener noticias directas o indirectas de la época. - Preguntarse e imaginar: ¿qué elementos observamos?, ¿cómo son?, ¿qué representan?, ¿qué actividades realizan los personajes implicados?, ¿qué objetos usan?
Analizar la credibilidad de las fuentes	- Criticar las fuentes ya que la mayoría de veces han sido manipuladas, tergiversadas o se la información se encuentra incompleta. - Descubrir que las fuentes surgen en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tendencias o tensiones. - Contrastar las fuentes con otras distintas o contrarias para establecer todas las ópticas posibles. - Averiguar las condiciones en las que pudo elaborarse la fuente.
Comprender la causalidad	- Saber que en los procesos históricos puede ser que un hecho tenga consecuencias a corto, mediano y largo plazo, directas o indirectas. - Prever que los acontecimientos tienen más de una causa y más de una consecuencia. - Identificar el “por qué” ocurrieron los hechos. Mera relación de causa-efecto. ¿Por qué la vía está rota? - Identificar diferentes tipos de factores causales (económicos, sociales, políticos, ideológicos) y acciones intencionales. ¿Quién es el responsable de que la vía esté rota?

Hasta aquí se ha hecho una breve descripción de las experiencias y reflexiones de los distintos investigadores que se han ocupado del análisis de la enseñanza de la historia o de la formación de cierto tipo de pensamiento histórico-social, especialmente para los más pequeños. Dicha revisión permitió a la presente investigación establecer algunas de las implicaciones pedagógicas y didácticas para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en educación inicial. Por ello, en las actividades planteadas para el trabajo de campo con los niños se recogieron muchas de las formulaciones de los autores en mención.

Así, por ejemplo, se pudo establecer que, en general, los niños de 7 años con los que se sostuvieron diálogos, reconocieron el día e incluso el mes en el que se encontraban y algunos de ellos los asociaron con fechas o períodos particulares como el mes de las cometas (agosto) o el día que iban de sudadera al colegio. De la misma forma, muchos de ellos respondieron en qué mes cumplían años y en qué mes se celebraba la navidad o el “halloween”. Entre tanto, los más pequeños tuvieron dificultad para saber en qué día de la semana se encontraban, no sabían tampoco cuándo cumplían años, pero tenían conocimiento acerca del número de días que iban a estudiar o al colegio y de los días de descanso: sábado y domingo, los cuales también vinculaban actividades a las que

parecían estar acostumbrados: ir al parque, ir a la iglesia, visitar a los abuelos, salir a ciclovia, hacer aseo en la casa, etc. Lo anterior tiene que ver con la *comprensión cronológica* de la que nos hablan Wood y Holden o la *comprensión de los cambios en el tiempo* a la que se refiere Cooper, y de alguna forma también con la *competencia de la experiencia histórica* descrita por Rusen.

Adicionalmente, con los niños se desarrollaron dos actividades que buscaban establecer si se comprendían los cambios en el tiempo. Se trataba de organizar unos cuadros sueltos en una secuencia o sucesión para construir una historia o para establecer un orden cronológico a partir de las características de un mismo objeto o de objetos con la misma denominación que han aparecido en diferentes épocas (teléfono, reloj y automóvil). Las historias se relacionaban con el ciclo vital de un ser humano y la evolución de una ciudad y los resultados, que serán descritos más adelante, permitieron comprobar que existe dicha comprensión, aunque aún falta ofrecer a los niños mayores oportunidades de aprendizaje con variadas fuentes de información para que conozcan más acerca de los tipos de transformaciones que se han producido en instituciones, lugares, personas, etc., hasta llegar al estado actual de cosas. Tales tareas involucraron aspectos que explican el *conocimiento histórico* y la *interpretación de fuentes* referida por Cooper, Wood y Holden, así como la *competencia para la interpretación* de Rusen. En este sentido, se tuvo en cuenta de igual forma el planteamiento de Prats acerca del uso y análisis de fuentes incluyendo, por ejemplo, la *formulación de hipótesis* que en efecto los niños entrevistados hicieron a partir de las actividades propuestas.

De la misma forma los niños demostraron que pueden hacer narraciones, lo que da cuenta del potencial que podría aprovecharse para que dichos relatos puedan construirse siguiendo una sucesión de momentos o acontecimientos. De hecho el orden que dieron a la HISTORIA DE VIDA permitió identificar que los niños no sólo se guiaron por una pauta cronológica de secuencia y duración, sino que fueron capaces de seguir un argumento describiendo diferentes sucesos en el tiempo y vinculándolos con su propia experiencia. En este sentido, los resultados están relacionados adicionalmente con la construcción de *esquemas de escenas, sucesos e historias* a los que se refiere Palacios y las competencias propias del pensamiento narrativo descritas al inicio del presente capítulo (*conexidad, bases textuales, causalidad, secuenciación, etc.*).

En principio las diferentes investigaciones y autores orientaron el planteamiento y aplicación de las actividades que pretendían explorar en las capacidades infantiles y las posibilidades de trabajo pedagógico para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo, pero de igual forma emergieron cuestiones que permitieron profundizar, replantear o corroborar los hallazgos de la literatura revisada. Se pudo establecer, por ejemplo, que escuchar y contar cuentos relativos al paso del tiempo y a otros tiempos o relacionar hechos de sus propias vidas con los de personas reconocidas o que tengan cierta importancia para los niños como sus abuelos, son algunas de las estrategias que se pueden utilizar para fortalecer o incidir de manera

importante en el pensamiento histórico teniendo como principal apoyo el pensamiento narrativo.

Se pudo constatar y, es de destacar, que la posibilidad de tener una red familiar o vínculos afectivos con varias personas que se vuelven muy cercanas o allegadas, y que hayan sentado sus raíces en lugares que los niños pueden reconocer y de ser posible visitar, contribuye enormemente a crear una conciencia del paso del tiempo pues conviven con adultos de varias generaciones o en medio de sitios y objetos que en cualquier momento sirven de pretexto para remitirse al pasado. Al respecto, Cooper citando a Bernot y Blancard (1953) recuerda:

...las personas que habían permanecido toda su vida en una comunidad en donde la gente y la forma de vivir hayan experimentado pocos cambios tienen una conciencia del tiempo que trasciende su experiencia personal; recuerdan los relatos de los ancianos acerca de acontecimientos, edificios, ocupaciones y gentes anteriores a su propia época. Las personas que se han trasladado a una comunidad procedentes de distintos lugares tienen un menor sentido del pasado porque no han compartido recuerdos que se relacionen con su medio ambiente actual (2002, p. 23).

Por otra parte, se pudo verificar que cuando los niños acceden a relatos orales o escritos en los que se mencionan objetos, lugares o personas de otras épocas, consiguen familiarizarse con un lenguaje que reconocen como del pasado pero que luego naturalizan en la construcción de sus propias narraciones, además que logran obtener imágenes de cosas que no han experimentado sensorialmente: una puerta de hierro, un pozo de agua, una casa de paja, etc. Por cuenta de los libros que acompañan la lectura antes de dormir, mi hija de 4 años no sólo repite y vuelve a contar con gran fidelidad la historia que hemos leído durante varias noches, sino que suele decir en sus conversaciones cotidianas: eso fue *escalofriante*, que gran *acontecimiento*, me comeré todo *incluso* la ensalada, es en un lugar *remoto*, es porque somos *humanos*, ¿cuánto *tiempo* falta para llegar..., 5 minutos es poco o mucho *tiempo?*, etc. Acerca de estas últimas preguntas es importante mencionar que los niños constantemente interrogan e intentan hacer previsiones para comprender justamente de qué forma transcurre el tiempo: ¿cuántos días faltan para mi cumpleaños o para que empiecen las vacaciones?, ¿podría estar 5 o 10 minutos más en la calle?, ya se está haciendo de noche y debo ponerme la pijama, etc. Estos momentos pueden ser aprovechados para aclarar o explorar sobre conceptos temporales.

Cooper señala que aprender sobre los cambios en el tiempo, supone adquirir un vocabulario específico que nos permita remitirnos a los eventos del pasado, el presente o el futuro, y por supuesto el uso del lenguaje exige también la comprensión de los conceptos.

Algunos términos tienen que ver con el registro del paso del tiempo (año, década, generación, siglo) o con los cambios que se producen en el tiempo (antiguo, nuevo, igual, diferente, causa, efecto). Otros conceptos describen las características comunes de determinados períodos (romano, victoriano). Hay conceptos que describen ideas organizadoras que están presentes en todas las sociedades y que no son exclusivamente históricos (agricultura, comercio, comunicación, creencias). Otros definen edificios, tecnología o grupos de personas que corresponden a épocas pasadas (castillo, villa romana, galeón, rueca, caballero). También hay conceptos relacionados con los procedimientos de interpretación de fuentes. (2002, p.29)

En síntesis, la revisión de dichos estudios permite igualmente dar cuenta de las variables que componen el pensamiento histórico y la incidencia que el pensamiento narrativo tiene en la configuración de nociones relacionándolas con la sociedad, la economía, la política, la religión, la cultura, etc., confirmando que es posible desde los primeros años de escolaridad aprender a descubrir las causas de los cambios sociales, pues cuando los objetivos de enseñanza y aprendizaje son debidamente adaptados, niñas y niños adquieren las habilidades que les permiten repensar sus modelos de conducta y reconstruir el mundo en el que viven. Pensar históricamente es posible cuando educadores (padres y profesores) asumen una actitud positiva frente a las capacidades infantiles y la enseñanza de procesos que involucran el conocimiento histórico-social.

3. Capítulo 3: Deconstrucción de la práctica docente y análisis de las competencias histórico-narrativas entre los 5 y 7 años de edad

*Las cigarras son descendientes de aquella raza de hombres que olvidaron su propio cuerpo con el sueño del **conocimiento**. Las cigarras incitan con su canto, a no cejar en la **investigación**. Ellas establecen el puente entre el cuerpo y sus deseos de conocimiento y dicen a las musas quiénes son los que pasan la vida en la filosofía y honran su música. Hay que llegar, por tanto al fondo del **lenguaje**, al conocimiento de la persuasión que tiene que ver con la verdad y no sólo con su apariencia... enredado en el proceso de la historia el lenguaje puede servir de instrumento para condicionarla y desorientarla.*

(Fedro, Platón)

El mito de las cigarras de Platón es la forma más consonante de introducir este tercer y último capítulo, por su concreción en varios aspectos sobre los que he insistido para la construcción de pensamiento histórico. Primero, se trata de una narración, lo que ensalza una vez más el valor y uso de la narración en la interpretación de nuestra realidad para ser partícipes y constructores de nuestra propia historia. En este caso, el relato nos ayuda a entender el papel de la educación y el desafío que como educadores debemos enfrentar.

En el mito se entrecruzan varias de las ideas que interesa destacar en este último capítulo que constituye el cierre de esta propuesta que invita a la consolidación del pensamiento histórico desde los primeros años, dada la importancia que tienen para la sociedad y el individuo: deseo de verdadero **conocimiento** a través de la **investigación** y uso consciente del **lenguaje** para potenciar el aprendizaje, evitando que sean los relatos de otros los que nos envuelvan y confundan en el tránsito por nuestra educación y nuestra vida en general.

A continuación las consideraciones derivadas del trabajo de campo con estudiantes y profesores, que viabilizan o favorecen las formulaciones consignadas en el presente estudio relacionadas justamente con la búsqueda del *conocimiento* en los eventos que han sido significativos para la humanidad y, de manera particular, que tienen sentido para el infante, a través de la *investigación* que en los primeros años se da a partir del planteamiento de preguntas y el uso variado y creativo de las fuentes, apoyándose fundamentalmente en el *lenguaje* cuyo potencial se cultiva durante los primeros años desde las formas narrativas.

3.1 Creencias, conocimientos y prácticas docentes

Que los profesores e incluso los padres, reconozcan, aunque sea mínimamente, las características de tipo socio-afectivo, cognitivo y expresivo propias de los niños en cuyo desarrollo desean incidir, además de las exigencias de conocimiento de la cambiante sociedad a la que pertenecen, es ya un principio pedagógico base en cualquier acto de enseñanza que se precie de ser significativo y que busque la formación de individuos para la vida y la cultura, no sólo para el aula de clase. Ello implica igualmente, reconocer que la infancia no es una simple forma imperfecta de la edad adulta, sino que ostenta sus propias perfecciones y una educación adecuada debe contribuir al mantenimiento de aquellas condiciones iniciales de aprendizaje (ingenio, creatividad, curiosidad, etc.), que serán definitivas en las otras etapas de la vida.

No obstante, saber sobre las capacidades con las que cuentan los niños no es suficiente; si convenimos en que son sujetos históricos, esto es, individuos capaces de valorar, conocer y transformar la realidad dado que la construcción de sus representaciones es personal y no el simple reflejo de las que poseen los adultos, también es necesario indagar sobre las ideas que ellos tienen de su propio aprendizaje y pensamiento. Ello resalta la singularidad de los sujetos investigados respecto a sí mismos, más que como elementos de una muestra que se analiza.

Por otra parte, dentro de las variables del entorno que determinan la adquisición del conocimiento, resulta fundamental identificar las creencias o “teorías populares” de los docentes acerca de lo que son capaces de aprender los niños, pues es probable que aunque se promulguen ideas alrededor del condición distintiva de la infancia, aún prevalezcan entre los educadores concepciones que resten importancia a los intereses de los niños y el aporte de éstos en la comprensión y construcción de la realidad.

Es claro que aunque un profesor cuente con la base teórico-científica que le permita reconocer el gran potencial de aprendizaje con el que cuenta la mente infantil, sus creencias, prejuicios, intereses y sesgos particulares están necesitados de un poco de deconstrucción pues éstos incidirán mucho más en su práctica pedagógica que sus saberes; con escasas excepciones, favorecidas por el entorno familiar, en general un niño puede llegar a donde su profesor cree que puede llegar. De la misma forma, un niño

puede demostrar a través de acciones particulares que cuenta con la capacidad para comprender y emprender tareas que antes se pensaban imposibles para su edad, pero si la idea que el mismo niño tiene de que lo que puede aprender se reduce al marco establecido por ese mensaje directo o indirecto de algunos adultos, seguramente verá limitadas sus posibilidades de aprendizaje.

Además de reconocer cuáles son esas capacidades con las que cuentan los niños y cómo entran en relación con la realidad social para la construcción de pensamiento histórico como ya se vio en el capítulo anterior, es importante identificar el tipo de creencias y saberes con los que cuentan los docentes acerca de las mentes de los niños y su condición de sujetos históricos y que pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del aprendizaje del infante. La reflexión sobre la práctica docente es un primer paso en el mejoramiento de las condiciones pedagógicas y didácticas que favorecerían los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un primer encuentro con los docentes se indagó sobre sus creencias y saberes alrededor del pensamiento histórico y el pensamiento narrativo y su incidencia en la educación infantil; posteriormente los maestros tuvieron oportunidad de conocer parte del marco conceptual y teórico que guiaba la presente investigación, así como el procedimiento y actividades del trabajo que se desarrollaba con los niños que tenían a su cargo, para explorar sobre esas capacidades que los educadores podíamos aprovechar y potenciar de manera que se pudieran poner en marcha propuestas que aseguraran este tipo de aprendizajes. Finalmente 4 docentes de los 8 que participaron en la investigación asumieron el compromiso y el reto de desarrollar unos microproyectos en sus aulas, tratando de incorporar algunas ideas relacionadas con la formación de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo, consiguiendo experiencias y resultados muy interesantes, algunos de los cuales serán comentados aquí.

El reconocimiento previo de saberes y creencias se hizo a través de la aplicación de un instrumento tipo entrevista y al finalizar se hicieron algunos comentarios generales sobre el mismo. Seis profesoras y dos profesores, cuyas edades oscilan entre los 30 y 55 años, respondieron al instrumento que en principio trataba de identificar su perfil profesional. Cuatro de ellos trabajaban en el grado transición y cuatro en primero. El siguiente cuadro resume lo dicho y nos da una idea del perfil docente que se tiene en estos dos colegios distritales.

Edad Prof.	Grado	Áreas a cargo	Proyectos en los que trabaja.	Formación	Años exp. docente	Años exp. docente en preescolar o primero.
43	Trans.	Todas	Carnaval Alfonsino	Licenciatura en educación preescolar. Licenciatura en Ed. Física. Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos.	18	16

30	Trans.	Todas	PILEO (Lectura, escritura y oralidad) y pequeños científicos	Licenciatura en educación preescolar. Especialización en Pedagogía para el aprendizaje autónomo.	8	3.5
37	Trans.	Todas	Pequeños empresarios	Psicopedagogía. Diplomados: musicoterapia e inteligencias múltiples.	7	2.5
40	Trans.	Todas	Ninguno	Licenciatura en educación	18	13
54	1ro.	Todas	Leo y escribo	Topografía	27	1
42	1ro.	Todas	Ninguno	Licenciatura en educación. Especialización en educación y desarrollo cultural.	20	2
32	1ro.	Todas	PILE (lectura y escritura) y olimpiadas matemáticas	Licenciatura en educación primaria. PFPD: alternativas de enseñanza en Ciencias Sociales.	10	2
55	1ro.	Todas	Ninguno	Licenciatura en educación	35	3

En estos colegios la responsabilidad de la enseñanza de las distintas áreas o de las distintas dimensiones del desarrollo infantil para el caso de preescolar, recae sobre un solo maestro, independientemente de su perfil académico o formación. Permanecer con un solo profesor durante la jornada escolar puede resultar favorable si pensamos en la necesidad del vínculo afectivo que debe crear el niño a esta edad con los adultos significativos, pero en términos de la claridad y comprensión que debe ganar el niño en una u otra área, esta circunstancia podría limitar las posibilidades de aprendizaje. No obstante, para lo que se ha dicho aquí sobre las relaciones entre los temas, tópicos y áreas alrededor del pensamiento histórico y el tiempo que requeriría responder a tan solo una pregunta que nos permitiera considerar varios campos del conocimiento, un profesor podría aprovechar ampliamente la oportunidad que tiene de estar con el mismo grupo para profundizar en varios aspectos y dar mayor continuidad a sus proyectos pedagógicos. Obviamente ello requiere de estudio y una concienzuda planeación y diseño de tareas.

A los profesores se les preguntó *qué significaba pensar históricamente*, a lo que todos ellos respondieron que se trataba de un conocimiento relacionado con hechos del pasado; algunos complementaron su respuesta vinculando el pasado con situaciones o sucesos del presente o que de alguna forma eran significativos para quien los estudiaba y solo dos de ellos manifestaron no saber o no haber escuchado al respecto. Una sola de las profesoras se refirió al pensamiento histórico como un tipo de capacidad con la que cuentan los seres humanos para reconocerse como los seres sociales e históricos que son y ninguno consideró el enfoque procesual que permite comprender los cambios o transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo y que explican el estado actual de los sistemas e instituciones sociales.

Observemos algunas de las respuestas:

Profesora de transición: ...pensar históricamente tiene que ver con la reflexión sobre hechos o sucesos pasados y presentes que a su vez permitan hacer una relación causa-efecto; es ubicarse, en un tiempo, en un espacio y unas condiciones y tratar de entender el por qué es así.

Profesora de primero: Es la capacidad que se tiene de verse como persona con una trayectoria ancestral que va pasando de generación en generación, recogiendo historias, culturas, formas de pensar, de actuar, donde se recogen las vivencias que nos sirven para evolucionar como seres sociales e históricos que somos.

Profesor de primero: Remitirnos a sucesos del pasado mediato e inmediato. Establecer relación de los hechos del presente con los del pasado. No solo remitir a fechas y sucesos, sino identificar los aportes al hombre de hoy.

Luego se les preguntó *si creían que los niños y niñas entre 5 y 7 años de edad contaban con las capacidades (cognitivas, afectivas, procedimentales, etc.) para construir pensamiento histórico* a lo que 6 de ellos respondieron que sí y quienes habían manifestado no saber qué significaba, congruentemente con su respuesta anterior, contestaron también que no sabían. En seguida los profesores intentaron explicar en qué basaban esta idea o percepción de que los niños cuentan con tales capacidades, pero existía poca claridad al respecto. Algunos dijeron que hacían actividades en las que los niños reflejaban que podían pensar históricamente, por ejemplo, al hacer lectura de imágenes los niños podían reconocer otras épocas y características propias de ese momento o cuando los niños relataban anécdotas de sus padres o abuelos.

Profesora transición: En los niños de preescolar es poca la actividad para eso, aunque a ellos les gusta escuchar las historias.

Profesora transición: Los niños cuentan con facilidad anécdotas familiares acerca de temas que relacionan con las clases.

Profesora transición: Creo que sí, si tuviera bien claro hacia donde se dirige el pensamiento histórico.

Profesora primero: En algunas ocasiones se les entregaron diversos recortes a cada uno de los estudiantes. Ellos analizaron cada uno, pudiendo identificar la época en que se tomaban dichas fotografías, el vestuario que utilizaban, la forma como se expresaban, investigando hechos propios del siglo.

La anterior información se complementó con las preguntas que indagaban sobre el valor o importancia que creían tenía para los niños formar su pensamiento histórico y en ese sentido qué prácticas o proyectos habían desarrollado durante su trayectoria profesional con ese propósito. En general, los maestros consideran que es necesario ofrecer las herramientas que permitan a los niños pensar históricamente, pero no están seguros de haber desarrollado actividades en ese sentido, por lo menos no de manera intencional,

pues para todos resulta novedoso que se hable de formar este tipo de pensamiento en los primeros años, no obstante habiendo respondido que consideraban que los niños contaban con las capacidades cognitivas para hacerlo. Sin embargo, a continuación se registran algunos de los testimonios que dan cuenta de las prácticas que ellos creen pudieron contribuir a desarrollar el pensamiento histórico en los niños de los grupos que han tenido a su cargo.

Profesora primero: ... en una ocasión trabajé con quinto de primaria el árbol genealógico y ellos aprovecharon esta experiencia para conocer un poco más su núcleo familiar.

Profesora transición: ...cuando al hablar de días de la semana, ellos van construyendo un calendario de actividades que les ayuda a generar un hilo conductor de sucesos.

Profesora transición: Como trabajo la parte de emprendimiento en las actividades me remontó a cómo comenzó el sistema económico, la moneda, y de esta actividad salen muchos significados y preguntas que dan cuenta de su interés por el pasado, el presente y hacia dónde vamos.

Profesor primero: Cuando hablan de las vidas de sus abuelos, cuando rememoran fechas patrias y escuchan a sus padres y profesores sobre esos sucesos.

Las anteriores respuestas revelan que aunque los profesores asocian la construcción de pensamiento histórico con la enseñanza de la historia, teniendo a la vez una idea tradicional de la misma referida al conocimiento de hechos o sucesos del pasado, encuentran posible e incluso necesario incluir prácticas que les permitan a los niños pensar históricamente. No obstante, las razones que tienen para justificar la formación de este tipo de pensamiento no son suficientemente claras pues no están seguros de qué o cómo orientar sus acciones, pues en todo caso es un campo novedoso sobre el que pocas veces se habían preguntado, más tratándose de niños del ciclo inicial. Algunos consideran que quizá hayan desarrollado actividades en esta ruta pero en realidad no fueron intencionales, sino que venían de la mano con otros propósitos pedagógicos y ahora caen en cuenta de que pudieron servir para estimular el pensamiento histórico.

Posteriormente se les preguntó a los profesores por la categoría de *pensamiento narrativo* y su relación con pensamiento histórico. Aunque en principio creyeron sentirse más seguros sobre lo que significaba y el trabajo que habrían desarrollado en este sentido, al final la reflexión los llevo igualmente a manifestar que se basaban en intuiciones por la familiaridad con el término “narrar”, pero indudablemente faltaban elementos para saber claramente a qué se refería el pensamiento narrativo y cómo a través de éste se construía pensamiento histórico. A continuación se refieren algunas respuestas a la pregunta ¿qué es pensamiento narrativo?

Profesora transición: Es la capacidad que se tiene de expresar con diferentes lenguajes sonoro-músico-corporales lo que se siente, se piensa y se elabora acerca de determinado tema o contenido.

Profesora transición: Es la capacidad que tiene el niño para poder expresar de manera clara hechos o situaciones que pudo haber vivido o no.

Profesora primero: Es una estrategia o metodología que utilizamos con el cuento para que el niño se motive, ya que es una edad de mucha fantasía y sería importante en este proceso.

Profesora primero: El pensamiento narrativo apunta directamente a describir situaciones cotidianas o imaginarias, partiendo de sus vivencias, por medio de gráficos, palabras, escritos, gestos, etc., utilizando la fantasía y el idealismo.

En cuanto a la relación entre pensamiento narrativo y pensamiento histórico los profesores, en general, dijeron que no sabían exactamente a qué podía referirse o cómo podría darse, pero unos pocos dieron algunas ideas sobre lo que podía ser y hacerse con los niños:

Profesor primero: Narrar a los niños cómo vivían nuestros antepasados en el altiplano cundi-boyacense y luego pedirles que utilizando plastilina creen el escenario descrito por el profesor.

Profesora transición: Tenemos un calendario pegado en el salón y vamos registrando gráficamente lo que hacemos diariamente luego al finalizar el mes, hacemos un recuento de lo que hacemos apoyándonos en él.

No obstante, los pocos conocimientos que poseían los profesores sobre los dos conceptos ejes de la presente investigación y aunque en principio se mostraron algo resistentes a participar en el proyecto en el que se les invitaba a poner en marcha algunas actividades que permitieran explorar sobre las capacidades de los niños, fue muy dicente hallar consenso acerca de la idea o creencia que tienen del potencial con el que cuentan los niños, *“Preescolar es edad donde se puede desarrollar todas las capacidades que uno quiera, ya que son niños con un nivel de curiosidad y motivación muy alto, condiciones necesarias para un buen aprendizaje”*, aseguró una de las profesoras.

Una vez terminada esta fase de reconocimiento de saberes previos, los profesores participaron en distintas charlas que les permitieron profundizar en los dos conceptos en mención y su relación, pero sobre todo conocer el objeto de la investigación. Para ello, en varias oportunidades los profesores pudieron tener acceso al material en el que se consignaban las entrevistas y actividades que se realizaban con los niños y que buscaban indagar sobre las capacidades con las que contaban para desarrollar su pensamiento histórico a través del pensamiento narrativo; incluso en un par de ocasiones

se trabajó directamente en el aula de clase con todos los niños y la presencia de su profesor o profesora. Conocidos los rasgos generales de la propuesta de investigación algunos aceptaron el reto y la invitación a desarrollar y enriquecer uno de los microproyectos formulados para continuar explorando sobre las posibilidades narrativas de los niños, su interés por las nociones históricas y el aporte que este tipo de aprendizajes reportaría para su desarrollo intelectual, comunicativo y socioafectivo.

Lo cierto es que cuando algunas de las profesoras se familiarizaron con las estrategias de enseñanza histórica y aclararon más los vínculos de éstas con lo que comúnmente enseñaban a partir de la perspectiva de dimensiones del desarrollo infantil (DABS, 2003), no sólo reconocieron que era adecuado y necesario construir pensamiento histórico, sino que era posible alcanzar simultáneamente los objetivos de éste y de las dimensiones comunicativa, lógica, personal-social y estética, haciendo más rico e interesante el aprendizaje infantil. Por otro lado, la posibilidad de conversar sobre la práctica docente generó una conciencia entre las docentes sobre lo que saben y pueden hacer pues, “la enseñanza apasionante es el producto de una reflexión confiada e informada, realizada por unos maestros que estén desarrollando constantemente sus propios intereses y su maestría, y por encima de todo, divirtiéndose” (Cooper, 2002, p-15).

A continuación se recogen algunos de los testimonios de las docentes que aceptaron la invitación de emprender proyectos de pensamiento histórico y que en el transcurso de su aplicación fueron recogiendo evidencias que daban cuenta de las posibilidades que ofrecía tanto a ellas como a los estudiantes, trabajar en este campo. Se trata igualmente de narraciones de sus experiencias, expuestas en un espacio de encuentro cuyo objetivo primordial era permitir que fueran las propias profesoras quienes ofrecieran sus perspectivas de formación a partir de sus propios intereses y preocupaciones pedagógicas.

La profesora María Luisa Vargas desarrolló el proyecto “*Diarios de vida, historias de familia*”, mientras que las profesoras de primero de primaria Liliana Guerrero y Miriam Velásquez trabajaron “*¿Cómo han cambiado las viviendas?*”. Por su parte, la docente Doris Forero convocó a sus niños de transición alrededor de la propuesta “*¿Cómo nos hemos comunicado?*”? Las docentes retomaron principalmente las ideas relacionadas con: uso y aprovechamiento de las fuentes, investigación histórica en la infancia y conciencia procesual, teniendo especial cuidado de observar la forma en que las habilidades narrativas permitían a los niños comprender o construir nociones de las categorías que conforman el Pensamiento Histórico. Para tal fin las profesoras utilizaron un instrumento de observación en el aula que se anexa al final de este documento.

La profesora María Luisa destacó el valor que tuvo tanto para los niños como para los padres elaborar un diario con registro fotográfico y textual, pues “generalmente hay álbumes en la casa sin mucho orden o cuidado en la evolución de los hechos y en otros casos ni siquiera se conservan fotos de momentos importantes en la vida de los niños.

Se favoreció el acompañamiento de los papás en la escritura, pues muchos niños aún no lo hacen bien, y ellos se dieron a la tarea de escribirles en alguna hoja para que sus hijos transcribieran en los diarios”.

Frente al vínculo afectivo entre padres e hijos, la profesora María Luisa agregó que “En el trabajo con los papás, eso les permite acercarse un poco más a sus hijos y caer en cuenta de cosas como: oiga no tengo un registro fotográfico, o los papás notan que no tienen esa historia de sus hijos a través de imágenes. Tienen la posibilidad de acercarse más afectivamente y no solamente acompañar las tareas como un deber o por cumplir.”

Por otro lado, resultó interesante para la docente descubrir la emoción que les generaba a los niños hablar de sí mismos cuando eran bebés o reconocer en sus compañeros una historia que les conmovía: “Para ellos es muy emocionante que lean su historia y ver similitudes de su vida con la de otros compañeros. Uno a los niños los suele ver tiernos, sin embargo me sorprendía verlos aún más tiernos, cuando veían la foto del otro o de ellos mismos cuando eran bebés. Es muy bonito ver las caras de: ¡ayyy...pero que cosa tan bonita!”

En cuanto a la vinculación del tema con la posibilidad que tienen los niños de narrar la profesora María Luisa comentó: “Son más sensibles al hecho de que hay un cambio en ellos, que no han sido siempre iguales. Ya empiezan a describir como: antes yo era así o cuando yo era pequeño, los bebés no tienen pelo porque...hay una descripción a nivel de cómo se han transformado y eso antes no era tan evidente.” Sin duda alguna el proyecto de la profesora María Luisa puede contarse entre las experiencias que contribuyen a incidir en la formación de la identidad a partir de la narración biográfica, reconociendo que la vuelta hacia el camino que hemos recorrido supera la mirada contemplativa de los hechos y representa la búsqueda de nuestra conciencia ante los cambios de identidad, pues todos necesitamos saber quiénes somos, por qué amamos y repudiamos algunas cosas y para conseguirlo tenemos que salir de nuestro presente y recorrer hacia atrás los momentos y las personas que se han ido instalando en nuestros recuerdos y que, precisamente por ello, pensamos que algo han tenido que ver, para bien o para mal, en el modo en que nos vemos en la actualidad (Gil y Jover, 2000).

Al respecto la profesora Liliana Guerrero señaló que los niños de primero se sienten muy motivados cuando se les brinda la posibilidad de narrar o contar lo que les han relatado en sus casas. “Ha sido un proceso muy importante, los chicos han estado muy motivados desde la primera clase porque se les abrieron las puertas sobre el tema que estábamos trabajando y desde allí empezó la indagación frente a su familia, con los abuelos, los padres, los hermanos... y todas aquellas personas que hacen parte de los círculos con los que se desenvuelven diariamente; a medida que van transcurriendo las clases, los chicos se han entusiasmado un poco más y ya empiezan a contar vivencias como que en la casa preguntan ‘abuelito, ¿cómo se orientaban en la época de ustedes? y ¿cómo eran las casas y cómo estaban elaboradas’ y ellos llegan y traen todo eso al colegio. Y ha sido

muy importante porque los mismos chicos ya narran, se expresan con mayor fluidez, están como más interesados directamente con el antes frente al ahora y el después.”

Lo dicho por la profesora Liliana confirma que el aprovechamiento de la narrativa más allá de su valor didáctico, como vía de apropiación de sentido, devela que desde muy temprana edad los niños construyen sus propias ideas sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea a partir de la investigación, búsqueda o exploración de las fuentes que tienen singular interés para el reconocimiento de lo que ellos son o han sido. Se convierten así en autores de su propia realidad, ellos han indagado y han definido qué de lo que les contaron quieren recuperar para sus clases; no son entonces meros repetidores de las ideas de los adultos. Cuando se les da la palabra y se les escucha con real y honesto interés sus horizontes se amplían y se convierten incluso en los impulsores de una historia que convoca a todos sus allegados.

Por su parte, la profesora Miriam Velásquez subrayó que reconocer a los padres y especialmente a los abuelos como fuentes de información permitió no sólo reforzar ese lazo afectivo que a veces es muy débil, sino valorar a los abuelos como personas importantes para aprender a conocerse. “Yo he visto que se vincula mucho la familia. En el momento que uno decide hacer una maqueta los papitos les ayudan e investigan y reconocen que no es solamente lo que les dice la profesora, o ya no es solo el internet la única fuente de consulta, sino que le dicen a uno ‘mire lo que yo averigüé, mi papá encontró esto, mi abuelo me contó aquello’ y esa fuente de los abuelos es importantísima. Luego llegan al aula y comparten con los compañeros su experiencia de investigación, con quién estuvieron, cuentan cómo es una investigación, ellos mismos dicen ‘mi investigación la hice así’”.

Finalmente la profesora Doris Forero además de reforzar la idea sobre el reconocimiento de la fuente primaria en los abuelos, se refirió a la capacidad que tienen los niños desde muy pequeños de formular hipótesis. “Yo estoy trabajando historia de vida vinculado a los medios de comunicación. Entonces los niños preguntan a los abuelos: ¿cómo se comunicaban antes?, ¿Cómo hacían para comunicarte con mi papá cuando se fue de la casa? Y luego respondieron a la pregunta ¿cómo nos comunicamos hoy? Concluido todo ese proceso lancé la pregunta ¿Cómo nos comunicaremos en el futuro? Y los niños formularon sus hipótesis; es interesante ver como se apropian del lenguaje de sus familiares pero también de lo que ven en T.V. y se expresan con cierta propiedad, como si el hecho de que no hubiera existido una pregunta de este tipo les hubiera impedido hablar así. Comunicación satelital –me dijeron unos-, con chips en el cerebro -también dijeron otros- y claro también hubo quienes respondieron simple y llanamente ‘pues por teléfonos celulares más avanzados profesora’”.

3.2 Hallazgos de incipientes pero evidentes formas de pensamiento histórico en la edad infantil

Además del trabajo en el aula de las profesoras con sus estudiantes y las evidencias que ellas mismas pudieron recoger, en un trabajo más personalizado se entablaron diálogos y entrevistas con los niños. La entrevista a los niños fue semiestructurada y tenía un carácter informal; ésta se combinaba con las actividades o tareas propuestas pues la idea era que se comportaran de la manera más espontánea y natural posible, aunque estuvieran frente a una desconocida. La entrevista incluía, además de una introducción general en la que los niños decían su nombre, edad, personas con las que vivían y en algunos casos los oficios de sus padres o algún tipo de situación que daba cuenta de la relación que mantenían con ellos, preguntas vinculadas a nociones de tipo socio-histórico que el propio sujeto pudiera haber construido a partir de su experiencia o que se hubieran formado por la intervención o estimulación por parte de un adulto, otro niño de mayor o igual edad o información proveniente de los medios de comunicación. Frente a este último aspecto de origen o proveniencia del conocimiento que poseían, se intentaba profundizar o hacer especial énfasis, puesto que, como se ha dicho, para el pensamiento histórico el reconocimiento de las fuentes, así como la constante búsqueda y exploración de las mismas contribuyen de manera importante a forjar el pensamiento crítico e investigativo.

Las preguntas se estructuraban en tres niveles, según la expectativa de respuesta: *descripción inicial*, *autocaracterización* y *rasgos y extensión*. De igual forma, considerando lo expuesto por K. Egan (1991) sobre los *opuestos binarios* las preguntas incluían las dos nociones que constituían los pares opuestos: antiguo-moderno, realidad-fantasía, rico-pobre, etc. La *descripción inicial* indagaba por las nociones de manera general, la *autocaracterización* y *rasgos* pretendía descubrir de qué forma se ubicaba el niño dentro de las nociones o qué relación establecía con las mismas y la *extensión* intentaba explorar sobre el nivel de conocimientos que tenían los niños al respecto, si tan sólo habían escuchado hablar de ellos y la idea que tenían era muy superficial o si en realidad existía algún dominio, especialmente aquel que demostrara que los niños eran capaces de hacer algún tipo de descripción, narración o explicación con un sentido procesual, esto es, entendiendo qué cambios y cómo se han producido estos cambios a lo largo del tiempo hasta obtener lo que conocen en la actualidad. Por supuesto, si frente a las preguntas de descripción inicial no había respuesta alguna, no se continuaba con las de los otros dos niveles, pues estaban estrictamente relacionadas.

La formulación de estos tres niveles de preguntas para la entrevista semiestructurada obedece a dos razones. La primera se basa en los análisis de entrevistas hechos por el psicólogo cognitivo Juan Delval (2007) para la revisión de nociones económicas, que incluyen también tres niveles pero que se corresponden con edades distintas (Nivel I: 6 a 8 años; nivel II: 9 a 11 años y nivel III: 12 a 17 años). Su clasificación se fundamenta en la comprensión y claridad que tiene el niño o joven sobre ideas como ganancia o

movilidad social. Para la presente investigación la secuencia propuesta por Delval resultó útil para clasificar, en principio, no tanto las respuestas como las preguntas, pues también interesaba conocer el nivel de comprensión y claridad que tenían los niños de las diferentes nociones pero entendiendo que la complejidad de las preguntas era la que nos permitía observar el nivel de dominio que tenían los niños en cada caso.

La segunda razón se apoya en lo que podría ser una propuesta de secuencia didáctica pues tiene que ver con los posibles momentos que se pueden seguir a la hora de enseñar una noción; inicialmente el niño tendría una primera aproximación a través de la tripleta¹⁵: imagen, palabra y objeto de la realidad, que le permitiría construir la representación mental; posteriormente el niño se apropia de la noción, incorporándola a su lenguaje y refiriéndose a ella en relación con su propio yo o su entorno, finalmente el niño se apoya en las nociones conocidas para construir explicaciones, descripciones o narraciones. Es importante aclarar que en muchas ocasiones el niño no puede definir, en sentido estricto, la noción por la que se le pregunta, pero es claro que tiene algún tipo de comprensión por el uso que hace de la misma en su construcción oracional o en la respuesta que da a algunas de las tareas propuestas. Así, el niño no define “antiguo”, pero puede distinguir entre un auto antiguo y uno moderno.

Ahora bien, puesto que se trataba de examinar el uso de la narrativa o el papel de los relatos en la construcción de pensamiento histórico, aunque las preguntas en principio estaban encaminadas a revisar los *instrumentos de conocimiento* (saberes) del mundo social con los que contaban los niños, la idea era que las respuestas dieran cuenta igualmente de las *operaciones intelectuales* (haceres) propias de las formas narrativas en relación con el aprendizaje de lo socio-histórico.

Por ello, antes de iniciar la entrevista como tal, los niños participaban de una pequeña actividad que servía de contextualización, introducción o invitación a las primeras preguntas. Así podía darse: lectura de breve cuento que incluía una o las dos nociones (opuestos binarios), por las que se iba a indagar; asociación de alguna de las nociones con algún relato personal que se derivaba de preguntar con quiénes vivían en la actualidad (si respondían que sus abuelos, ello facilitaba el uso de este recurso), o lectura de imágenes que incluían varios pares opuestos para su identificación por parte

¹⁵ La expresión *tripleta nocional* es utilizada por el psicólogo Miguel De Zubiría al referirse al aprendizaje infantil y el proceso de construcción de nociones. La propuesta de secuencia didáctica es de mi autoría y tuve oportunidad de compartírsela a algunos profesores de preescolar no sólo a partir de esta investigación sino en otras experiencias de asesoría pedagógica. Vale la pena aclarar que la idea de NOCIÓN, aquí cobra un sentido muy distinto al que popularmente se maneja. Noción no remite aquí a una idea vaga, superficial o poco profunda (“tener una noción”); para los niños construir una noción reviste la mayor seriedad y complejidad. Tener un conocimiento nocional equivale a tener un conocimiento conceptual y de hecho aquí se utiliza el término noción como equivalente de representación o modelo mental de la realidad.

de los niños; en algunas oportunidades se utilizaron pinturas que recreaban eventos del pasado y particularmente del bicentenario de la independencia, pero se pudo comprobar que éstas no introdujeron ningún elemento novedoso o diferente en las respuestas de los niños frente a otro tipo de imágenes.

Veamos algunos ejemplos de los tipos de preguntas y su estructura; no todas las preguntas se hicieron a los mismos niños para intentar cubrir un buen número de nociones, pero los tres niveles se mantuvieron en todos los casos. Dado que se trataba de una entrevista semiestructurada muchas de estas preguntas iban y venían según el hilo de la conversación que se mantenía con los niños e incluso se intentaba preguntar de distintas formas, cuidando no inducir las respuestas. Las entrevistas se hicieron en cada momento con 2 o 3 niños a la vez y en algunas oportunidades los niños establecieron una conversación entre ellos, corroborando, complementando o refutando las respuestas de unos y otros e incluso olvidando que había un adulto allí con una grabadora. Esto último resultó ser una de las partes más interesantes del trabajo con los niños, pues surgieron espontáneamente varias narraciones y explicaciones provocadas por sus pares que permitieron visualizar los elementos de construcción narrativa que manejaban sin ningún ejercicio externo que indujera o sugiriera su uso.

DESCRIPCIÓN INICIAL	AUTOCHARACTERIZACIÓN Y RASGOS	EXTENSIÓN
<p>¿Qué es viejo, qué es joven? ¿Qué es viejo, qué es nuevo? ¿Cómo sabes esto, dónde lo aprendiste?*</p>	<p>¿Conoces algo (objeto) viejo? ¿Conoces algo nuevo? ¿Tus abuelos son jóvenes o viejos?, ¿Tú serás viejo? ¿Tus abuelos fueron jóvenes?</p>	<p>¿Sabes para qué servían esos objetos viejos?, ¿quiénes los usaban? ¿Por qué hay jóvenes y viejos? ¿Cómo nos hacemos viejos?</p>
<p>¿Qué es antiguo, qué es moderno? ¿Cómo es algo antiguo y cómo es algo moderno?</p>	<p>¿Dónde podríamos hallar objetos antiguos? ¿Las cosas modernas y antiguas pueden estar en el mismo lugar?</p>	<p>¿Sabes para qué servían esos objetos antiguos? ¿Hay alguna cosa que te gustaría saber sobre los objetos antiguos? ¿Quién podría darnos información sobre objetos antiguos?</p>
<p>¿Qué es presente, qué es pasado, qué es futuro? ¿Qué cosas son del pasado, qué cosas son del presente?</p>	<p>¿Tú eres o estás en el presente, el pasado o el futuro? ¿Qué cosas ocurrieron en el pasado?</p>	<p>¿Crees que es importante saber sobre el pasado? ¿Las cosas del pasado son importantes para nosotros?, ¿por qué?, ¿qué puede enseñarnos el pasado?</p>

*Las preguntas que indagaban por las fuentes de información podían aparecer en cualquiera de los tres niveles.

Concluida la entrevista, los niños realizaban una de tres actividades a través de las cuales se pretendía observar la construcción de esquemas de escenas, sucesos e historias y la aparición o uso de los elementos característicos del pensamiento narrativo: *causalidad, secuenciación, selección temática, conexitud, bases textuales y transformación*, así como el posible nivel de competencias que tuvieran en relación con el pensamiento histórico, por lo que se examinaba igualmente: *uso de fuentes, inferencias e interpretación, conciencia procesual, lenguaje temporal, conocimiento histórico, ideas de organización social*. Para ello se utilizó un instrumento de observación, aunque en realidad las actividades planteadas no arrojaron tanta información al respecto como la realización del trabajo en el aula con los microproyectos que pusieron en marcha los docentes.

Una de las actividades demandaba la organización de una historia que se les presentaba en imágenes que estaban entre cinco y ocho cuadros sueltos. Dichas historias tenían la característica de reconstruir o recrear un proceso que daba cuenta de cambios o transformaciones que se habían producido a través del tiempo (v.g.: la evolución de una ciudad, desde que se asentaban las primeras personas en un territorio hasta que aparecían edificios, aviones, automóviles, avenidas, smog, etc.; el ciclo de vida de un ser humano desde que está en el vientre hasta que envejece). Una vez los niños organizaban los cuadros, debían relatar lo que ocurría escena tras escena y explicar por qué lo habían organizado de esa forma. La otra actividad, también incluía la organización de unos cuadros, pero esta vez eran menos (4 o 5) y no se requería construir una historia sino plantear una secuencia que diera cuenta del recorrido cronológico de un objeto: del momento más antiguo al más reciente. Así, los niños observaban 4 o 5 modelos de autos o de relojes o de teléfonos, todos de diferentes épocas y debían colocarlos en un orden que atendiera de lo más antiguo a lo más moderno. Una vez concluida la tarea se les hacían diferentes preguntas: ¿quiénes debieron usar ese auto, ahora se ven esos autos, por qué cambiarían los modelos, etc.?

La tercera actividad se apoyaba en la idea de *lectura dialógica y compartida* propuesta por Flórez et al. (2007), de un cuento, mito o leyenda o en todo caso un relato que involucrara nociones o aspectos de tipo sociohistórico y que pudieran provocar reflexiones alrededor del valor que podrían tener algunos eventos o personajes del pasado (de su pasado) para ellos y su presente, pero de manera muy particular se trataba de despertar el interés sobre el sentido de proceso y transformación que sufren las cosas, personas o situaciones para configurarse en un estado actual, resultado o lo que podría denominarse un *continuum*.

Para esta actividad se consideró igualmente que Vass (1999) citado por Cooper (2002) al referirse a los relatos para enseñar historia en el primer ciclo anota que “las destrezas históricas integradas mediante el relato hacen que el pasado sea comprensible para los niños” (p.62). Adicionalmente la lectura de cuentos constituye una forma tradicional de

introducir a los niños en otros tiempos y lugares, de explorar otras mentes y culturas y de estimular la imaginación y la expresión de emociones.

Tal y como lo sugiere el concepto de lectura dialógica y compartida, se realizaban algunas preguntas y comentarios antes, durante y al finalizar la lectura y se provocaba la participación de los niños alrededor de la historia. Lo más interesante de esta actividad fue descubrir que existen tipos de historias que sugieren reflexiones distintas, lo que me llevó a proponer una clasificación de textos como recurso didáctico para la construcción del pensamiento histórico, la cual aparece al final del presente capítulo.

Observemos ahora algunos de los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista semiestructurada y las actividades complementarias que han sido descritas para identificar ciertas capacidades en los niños y a partir de ello generar recomendaciones sobre el potencial de la mente infantil y las posibilidades de enseñanza existentes. Para ello nos apoyaremos en las categorías explicadas al inicio del capítulo que componen, *grosso modo*, la construcción del pensamiento histórico y el pensamiento narrativo.

Es importante considerar que la mayoría de niños entrevistados pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos, una buena parte vive con sus familias extensas (padres, tíos, primos, abuelos) y en menor medida se registraron niños que viven sólo con sus padres y sus hermanos (casi todos los niños tienen hermanos menores o mayores); llama la atención que aunque no se indagó directamente sobre ello, muchos de ellos se refirieron a episodios de violencia intrafamiliar que han vivido porque sus padres los castigan físicamente o porque son testigos del maltrato entre sus padres. Algunos de los niños dijeron que sus padres estaban separados y unos pocos manifestaron no vivir con ninguno de los dos padres. En varias oportunidades se pudo constatar que hay padres que tienen la preocupación de compartir tiempo con sus hijos y recurren especialmente a salidas los fines de semana a parques o ciclovías y en menor medida a plazas, mercados, bibliotecas, cines y unos muy pocos a museos.

Niños de transición (entre 5 y 6 años)

(...)

Entrevistadora: ¿Tus abuelos son jóvenes o viejos?

Carina: Los míos son viejitos. Mi abuelo tiene 80 años y mi abuela 60.

Marlón: Los míos no son tan viejitos pero si un poquito. Yo tengo a mi bisabuela que sí es bien arrugadita.

Ent.: Carina, ¿cómo sabes la edad de tus abuelos?

C: Pues porque el otro día le cantamos el cumpleaños y entonces yo le pregunté a mi abuela cuántos años tenía ella.

Ent.: ¿Cómo es que nos hacemos viejos?, ¿cómo llega alguien a convertirse en viejo?

M.: Por los años, empieza por 5, 10, 20, 80, 90, así...

C.: Sí, pero empiezan primero por los bebecitos que son de mesecitos y luego ya cuando uno va cumpliendo años entonces llega a 80 o 100, entoes ahí está viejo.

Ent.: ¿Ustedes van a ser viejos, se convertirán en viejos?

M.: Sí, pero después porque ahora tengo seis años.

C.: Sí, por ejemplo mi prima tiene 9 y ya va para los 10 y así, va uno creciendo

Niños de primero (Entre 6 y 7 años)

(...)

Entrevistadora: ¿Qué es antiguo?

David: Como algo muy viejo

Sonia: De la época que ya pasó

Ent.: ¿Conocen algo antiguo, me pueden dar un ejemplo?

D.: En el mercado de las pulgas hay muchas cosas antiguas como navajas antiguas y relojes antiguos, platos antiguos y todo lo que es antiguo.

Ent.: ¿Quién te lleva al mercado de las pulgas?

D.: Casi todos los domingos vamos caminando porque a mi mamá le gusta mucho.

Ent.: Y tú Sonia ¿conoces algo antiguo?

S.: ¿Las pirámides?

Ent.: Sí, muy bien, las pirámides son antiguas ¿cómo sabes acerca de las pirámides?

S.: La profesora nos enseñó, el otro día llevó un libro.

Ent.: ¿Y las pirámides existen?

S.: Sí existen, lo que pasa es que eso ya pasó, pero ahí vivieron hace muchos años los indios.

D.: Y también en televisión salen y hablan de los cavernícolas del pasado.

Ent.: ¡Ah! ¿Entonces son del pasado?

S.: Pues sí, porque son ya en este tiempo no están.

Ent.: ¿Entonces qué es el pasado?

D.: es la historia del pasado, es cuando yo nací, yo me arrastraba y jugaba con otros amigos...

Ent.: ¿Ustedes son del pasado o del presente?

S.: Pues del presente porque estamos aquí.

Ent.: ¿Hay alguna cosa del pasado que existía cuando sus abuelos eran niños y que ya no está en el presente?

D.: Yo creo que no había planchas normales porque en el mercado de las pulgas hay unas planchas que uno les echa agua y se calientan.

Ent.: ¿Si quieren saber algo sobre el pasado a quién le preguntan?

D.: A la profesora o a mis papás.

Ent.: ¿Se les ocurre algún lugar al que puedan ir para averiguar sobre el pasado?

S.: Sí, mi papá nos llevó un día al Museo del Oro y vimos cosas de indios como el oro y las ollas de barro en las que cocinaban.

Niños de primero (entre 6 y 7 años)

Entrevistadora: ¿Ustedes saben quién es Simón Bolívar?

Camilo: Sí, es un parque. Nosotros vamos allá los domingos.

Estefany: Y también hay un señor que se llama así que está por la Plaza de Bolívar.

Ent.: ¿Por qué creen que ese parque y esa plaza se llaman Simón Bolívar?

C.: Porque se murió ahí o lo mataron.

Es.: ¿por qué es una persona famosa?

Ent.: ¿por qué será que a los lugares como los parques les ponen estos nombres?

Es.: Hmm... hacen cosas de famosos, salen en televisión o así.

Ent.: ¿Saben que día fue ayer, qué se celebró ayer?

C.: Sí, pasaron unos aviones cerca a mi casa porque era para celebrar el 20 de julio.

Ent.: ¿Qué pasó el 20 de julio?

Es.: ¿Es el día de la virgen?

C.: No, no, es que fue el día de la Independencia, cuando todo el país salen todos a las calles y marchan los soldados.

Ent.: ¿Por qué se hará eso, que sería lo que pasó el 20 de julio?

C.: Pues que fue la guerra. Y los guerrilleros mataron muchos soldados.

Ent.: ¿Ustedes saben cuál es el nombre del país en el que vivimos?

C.: Vivimos en Bogotá.

Ent.: ¿Qué es Colombia?

Es.: Ah, sí es el país, aquí vivimos.

Ent.: ¿Qué saben de Colombia?

C.: Que hay un Presidente Uribe

Es.: Y que él manda.

En cuanto a las bases que constituirían la construcción de pensamiento histórico, las entrevistas y actividades complementarias permitieron reconocer que el niño a los 5 años de edad cuenta con un nivel básico de *lenguaje temporal*, siendo más frecuente el uso de expresiones o cláusulas que le permiten contar una historia como: “antes, había una vez, entonces, y luego” y de tiempos verbales que evocan el pasado: *era, podía, sabía, cargaba*. A los 6 y 7 años los niños incorporan además en sus explicaciones o relatos palabras que registran el paso del tiempo: *día, noche, mañana, hoy, ayer, mes, semana, año, siglo, época* sin que exista alguien que utilice los términos: *generación, década, siglo, período* que parecen ser de más difícil comprensión y de poca aparición en las distintas fuentes de información a las que acceden los infantes: profesores, padres y televisión la mayoría de las veces, lugares y textos en menor medida cuando algunos adultos los enseñan desprevenida y esporádicamente a los niños.

En general, los niños cuentan entre su vocabulario con términos que definen o describen objetos o situaciones de épocas pasadas: *castillos, dinosaurios, pirámides, cavernícolas*,

etc., y unos pocos hacen uso de expresiones referidas a los cambios que se producen en el tiempo: *historia, antiguo, nuevo, diferente, antes, ahora, con los años, pasado, presente*. Adicionalmente, vemos cómo a partir de sus conocimientos en matemáticas, por ejemplo, el conteo de 10 en 10, los niños pueden dar cuenta de *la duración y sucesión* de los hechos, y se refieren a conceptos temporales de manera espontánea. No obstante, podría decirse que los niños poseen poco conocimiento histórico, esto es, información relacionada con hechos, eventos, personajes o lugares que tienen significación especial para la sociedad en los distintos ámbitos. De la misma forma, son escasísimas las ideas de organización social que los niños introducen en sus explicaciones: *agricultura, comercio, comunicación, creencias, etc.*

Muchos de los niños interrogados sobre los opuestos binarios *viejo/nuevo o antiguo/moderno* asociaron lo antiguo con lo viejo, agregando que eran objetos que estaban sucios o en mal estado, de la misma forma que vincularon lo nuevo con lo moderno refiriéndose en ambos casos a objetos que están empacados en bolsas o expuestos en una vitrina. En otras ocasiones, algunos manifestaron que “viejo” era una persona, pero luego dudaron al responder si existían “mesas viejas o zapatos viejos”, parecía haber un conflicto al pensar en... ¿personas y muebles viejos? Por supuesto, esto habla de la poca claridad que puede existir para sus clasificaciones, pero con una orientación adecuada en la que hagan conjuntos de objetos desgastados y de objetos en buen uso, donde se introduzca un objeto impecable cuya antigüedad se conozca, pronto descubrirán que el atributo que define lo antiguo o moderno tiene que ver con el tiempo que ha permanecido el objeto entre una comunidad y no con su estado actual.

Lo anterior indica que los niños cuentan con una gran disposición y capacidad hacia el uso de un lenguaje enriquecido o elaborado, pero ciertamente requieren de la estimulación para ampliar su vocabulario, explorando los significados y sonidos de palabras nuevas incluyendo aquellas referidas al tiempo. Puede iniciarse, por ejemplo, haciendo uso de términos que sirven para construir una secuencia: *primero, último, siguiente, antes, después*, y posteriormente podrían revisarse aquellos conceptos histórico-sociales en general que dan cuenta de la forma cómo está organizada la sociedad y sus instituciones: *medios de transporte, medios de comunicación, campo, ciudad, colegio, familia, gobierno, etc.*

Se sabe que estos últimos conceptos, tan importantes para comprender las estructuras sociales de cualquier época o lugar, son abstractos y complejos, pero se pueden realizar aproximaciones a los mismos a partir de conceptos relacionados más concretos y sencillos. Así, para aprender el concepto de *agricultura*, previamente los niños conocerán: granja, animales, herramientas, etc., o la comprensión de *comercio*, se logrará a través de ideas como: compra-venta, trueque, moneda, mercado, rico-pobre, etc., y *poder* no se podrá entender sin que antes se trabaje con: ataque-defensa, armas, jefes-siervos, conflictos, luchar, obedecer, etc. Nótese en la entrevista con los niños Estefany y Camilo, por ejemplo, que frente a un concepto tan complejo como el de

gobierno ya existe una idea aproximada a partir de una situación concreta: ellos saben que hay un Presidente y esta figura está asociada con alguien que ejerce poder y ordena un país.

De la misma forma, los conceptos propiamente históricos, es decir, aquellos que se usan para describir una época o un periodo anterior: independencia, colonia, prehistoria, etc., los profesores pueden abordarlos a partir de campos semánticos. Así, si desean enseñar a los niños sobre *Conquista* de América será más fácil alcanzar su comprensión a partir de: indígenas, españoles, descubrimiento, exploración, invasión, tesoros, nuevas tierras, encuentro y mezcla de razas. Otro tanto puede ocurrir con un concepto vinculado a un lugar como la Selva Amazónica, será más fácil si los niños aprenden primero acerca de: ríos, indígenas, vegetación, jaguares, monos, insectos y otros animales de la selva, calor, lluvias, etc. No obstante, es importante considerar que el uso de un vocabulario nuevo y significativo promueve el crecimiento intelectual, por lo que los profesores no deben tener reparo en hacer uso de un lenguaje “sofisticado” y adecuado dando las explicaciones requeridas.

Los diálogos sostenidos con los niños revelan igualmente que aunque existe poco conocimiento sobre eventos, situaciones o personajes de significación especial para la sociedad, lo cierto es que los niños han desarrollado en algo la llamada conciencia procesual, esto es, el reconocimiento de que ha habido cambios o transformaciones a lo largo del tiempo que explican el estado actual de las cosas. Los niños intentan explicar cómo se producen los cambios y aunque tienen pocos elementos para referirse a las causas o efectos de las transformaciones, saben que algo ha ocurrido y que ocurrirá y no simplemente que las cosas se dan por qué sí.

Esta conciencia se ha desarrollado en parte por su propia construcción de sujeto que interactúa con el entorno y es capaz de observar lo que ocurre a su alrededor y en parte gracias a la intervención de algunos adultos significativos, la mayoría de veces sus profesores, pero es un hecho que ésta podría ser aún mayor y mejor, ya que el niño cuenta con las capacidades para recibir más estimulación y la figura del maestro continúa siendo muy importante en la vida de los niños, incluso “rivalizan” con sus padres “si es el profesor o profesora quien lo ha dicho”. Para el desarrollo de la conciencia procesual es importante invitar a los niños a cuestionar las secuencias, así como las causas y los efectos de los acontecimientos de una historia.

Frente al uso de fuentes de información, además de su profesor, cobra singular relevancia la televisión y en menor proporción el internet, quizá porque la mayoría de niños entrevistados no tienen fácil acceso al mismo. Lo que se ve allí es cierto, pocas veces se cuestiona o pone en duda y parece existir poco acompañamiento por parte de los adultos para orientar o complementar los contenidos vistos. Al igual que a los adultos, para los niños pocas veces los lugares o las imágenes (pinturas, esculturas u otras construcciones culturales) les comunican, pues se han habituado a verlos dentro

del paisaje sin que alguien les haya enseñado a reconocerlos como fuentes de información. Veamos en el siguiente cuadro los diversos tipos de fuentes alrededor de las cuales se pueden hacer preguntas e inferencias:

Fuentes materiales	Edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos, etc.
Fuentes escritas	Cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc. También: prensa, revistas y material gráfico.
Fuentes orales	Testimonios de personas que vivieron algún acontecimiento o que narran sus experiencias. Poco utilizadas y sin embargo muy valiosas para la historia reciente. También grabaciones u otros formatos audiovisuales.
Fuentes iconográficas	Grabados, cuadros, dibujos, pinturas. Son abundantes y están siempre al alcance, sin embargo se utilizan como meras ilustraciones, sin analizar su contenido.

Por otra parte, en general, el trabajo de *inferencia e interpretación de información* no se percibe claramente, dado que los niños saben sobre algunos hechos por una sola fuente, no existe variedad de versiones al respecto y no tienen elementos que les permitan divergir o dudar de lo que una vez conocen sin mayores discusiones. Sin embargo, en las oportunidades que tuve de compartir con los niños varias versiones de un relato conocido (v.g.: caperucita roja), los niños se mostraron ciertamente sorprendidos y atraídos y resueltos a cuestionar las versiones oficiales, lo que significa no sólo que pueden, sino que quieren hacerlo.

Aunque parezca obvio, ni siquiera entre los adultos parece haber una conciencia clara de que no existe una única visión “correcta” del pasado; los adultos suelen cuestionar y criticar las llamadas versiones “oficiales” que solo dan cuenta de una faceta de la historia, pero al final circula y se queda la información que desconoce que las visiones tienen que ver con la postura política, la clase social, la raza, el género y los intereses de quien ofrece su versión. Al parecer, a pocos les interesa hacer sus propias búsquedas o consultar y revisar las pruebas.

Pero los niños pequeños pueden empezar a comprender por qué puede haber más de una versión de una historia o de un acontecimiento. Para ello, necesitan oportunidades de crear sus propias interpretaciones, basadas en lo que saben y en lo que investigan con la orientación de sus profesores y ver cómo y por qué pueden divergir. Al principio ello se logra con los cuentos fantásticos pero de la misma forma los niños consiguen tomar conciencia, por ejemplo, de que distintos periódicos presentan descripciones contradictorias de un mismo hecho. De la misma forma, es pertinente estimular entre los niños el uso del lenguaje asociado a la deducción e inferencia de fuentes: *tal vez, quizá, es probable, creo, puede ser, adivino que... etc.*, a través de preguntas del tipo: *¿qué forma te parece que tenía?, ¿cuál será el final?, ¿qué crees que ocurrió?, ¿por qué crees que esta es la mejor respuesta?, qué sabes de esto?, ¿de qué crees que está hecho?,*

¿quién crees que lo utilizó?, o con actividades como: completar la historia o la figura, reconstruir una herramienta u objeto, hacer suposiciones, excavar y explorar con el fin de hallar pruebas, etc.

Al final, su capacidad de ver una situación desde más de un punto de vista depende de lo involucrados que estén y la comprensión que alcancen de la misma. Cooper recuerda que reconocer que la realidad “se representa de distintas maneras constituye una protección contra la explotación de la historia” (2002, p.80). Así, si un niño escucha una canción en varios idiomas o conoce y compara un relato presentado por distintos autores u observa distintas maneras de representar un mismo hecho (pintura, escultura, libro, programa de T.V.), o hace su propia versión de los cuentos en juegos de simulacro y dramatizaciones, los profesores podrán preguntar ¿cuál les gusta más y por qué? o ¿en qué se diferencian o semejan? Los niños, a su vez querrán saber por qué se hacen distintas reconstrucciones de los acontecimientos y muy pronto sabrán que siempre hay distintas perspectivas de los mismos.

Este es el ejercicio que suelo hacer con mi hija Danna de 4 años y ello derivó en la siguiente experiencia: luego de reconocer que el cuadro de la *Monalisa* aparecía parodiado en el libro-álbum *Las pinturas de Willy* (2006) de Antonie Brown, quiso saber por qué y quiénes más lo habían pintado. Ella conocía la obra por cuenta de una replica que cuelga desde hace varios años en una de las paredes de la casa de su abuela y que provocó que en una Feria del Libro Danna quisiera tener el libro titulado *Carlota y Monalisa* (2005), en el que se cuentan las aventuras que una niña vive con el personaje de la sonrisa misteriosa. Así que frente a su inquietud e interés, fuimos al Museo Botero en Bogotá y allí ella misma buscó y reconoció entre varias pinturas el cuadro en el que el pintor colombiano con su particular estilo recreaba también la famosa pintura.

De hecho los niños que han escuchado o conocido historias del pasado las reconstruyen espontáneamente en juegos imaginativos en los que buscan ponerse en el lugar de los personajes, juegan a imaginar que se sentiría estar en una cueva o cómo se siente llevar cierta prenda o atravesar un río. En ocasiones intentan cambiar las versiones para acomodar los relatos a lo que les hubiera gustado que ocurriera. A veces los hacen más dramáticos, a veces más relajados, pero siguen el argumento incluso en ocasiones con cierta literalidad y si hay algún fragmento o escena que les gusta lo quieren recrear una y otra vez. Todo ello, gracias a que en algún momento, de alguna fuente tuvieron exposición a las historias que ahora involucran en sus juegos. “Esto puede ser el principio de un continuo en el que, con la madurez, la fantasía vaya disminuyendo poco a poco y cobre cada vez mayor importancia la indagación de lo que se conoce”, asegura Cooper (2002, p.40).

En resumen, de manera puntual podemos reconocer algunas de las características mencionadas como propias del pensamiento histórico en los siguientes testimonios de algunos de los niños con los que se sostuvieron diálogos. **Vocabulario que refleja**

conciencia de pasado: *Yo creo que ese carro es antiguo porque yo no lo veo, era de antes:* (Angélica, 6 años). *En los tiempos de antes sí se caminaba muchísimo, hoy en día hay carros* (Dairon, 5 años). **Formulación de hipótesis y conocimiento sobre el pasado:** *¿Qué jugaban mis abuelos cuando eran niños? Yo creo que también jugaban fútbol pero no tenían play station* (Sebastián, 7 años). *Vimos la película “Monstruos Marinos” en 3D y era de los antepasados de los delfines que ya no existen. Una niña los encontró hace mucho tiempo y se volvió una señora muy famosa* (Mariana, 7 años). **Uso de fuentes e interpretaciones de la historia:** *Yo puedo ser el lobo feroz, pero sólo si es bueno* (María Alejandra, 5 años). *Mi papá tiene una campana grande por donde sale música de unos compactos grandes y negros y dice que con eso bailaban cuando era joven* (Jefferson, 6 años). *El otro día vi en televisión un programa sobre pirámides y faraones, y ellos ahora son momias que viven en Egipto* (Santiago, 6 años).

Ahora veamos todos los elementos de pensamiento histórico que se pueden identificar en un breve fragmento: *Antes, cuando yo era una bebé, no podía comer yo solita y tampoco sabía caminar y mi mamá me cargaba en una cobijita de conejo que me regaló la bisabuela Pascuala* (Danna Sofía, 4 años). Danna ya reconoce que todos tenemos una historia que contar y que ésta empieza cuando somos bebés. Hace uso correcto de clausulas o expresiones temporales como “antes” y de tiempos verbales que evocan el pasado: *era, podía, sabía, cargaba*. Identifica claramente a una persona que se relaciona con su vida: la bisabuela, y tal vez tenga claro que sólo las bisabuelas, que fueron bebés hace mucho tiempo, podrían llamarse Pascuala porque los niños de hoy no llevan ese nombre.

El análisis hecho hasta aquí demuestra que aunque la historia ha sido generalmente considerada una asignatura abstracta y compleja, difícil de asumir en los primeros años escolares, una visión más amplia, abierta y positiva tanto del área de aprendizaje como de las capacidades infantiles, evidenciará que los niños no sólo tienen potencial y se sienten motivados a aprender sobre temas históricos, sino que, como señalan Wood y Holden ellos “están conectados espontáneamente a su propio pasado, ya que ello les ayuda a desarrollar un sentido de su propia identidad” (2008, p.26).

Así, las actividades compartidas con los niños para la presente investigación permitieron obtener sus relatos y/o explicaciones, una vez organizaron y secuenciaron los cuadros relacionados con una historia que da cuenta de un cambio en el tiempo o con la muestra de un objeto que ha sufrido transformaciones desde un tiempo anterior hasta nuestros días y que exigían clasificarlos como antiguos o modernos, del pasado o del presente y en últimas secuenciar o dar cuenta de una sucesión cronológica.

Esto revela que los niños tienen mucha información histórica propia y que por lo tanto la tarea de los profesores es crear contextos en los que los escolares puedan poner en práctica y potenciar dichos conocimientos. Ello exige, enseñar aquellos conceptos o iniciar discusiones en el aula con los niños, que en muchas ocasiones pueden percibirse

como verdades difíciles o incómodas, haciéndoles ver que tienen el poder y la posibilidad de cuestionar. Así, revisar quiénes han sido protagonistas en la historia de la humanidad, es tan importante como dilucidar la información que se ha omitido sobre la participación de las mujeres, los negros, los indígenas, los niños, etc., en hechos igualmente relevantes para la construcción de nuestra sociedad. Sólo así, los infantes podrán ir comprendiendo o aproximarse de manera menos trivial (como ocurre ahora) a ideas tan profundas y trascendentales como: equidad de género, sociedad multiétnica y multicultural, justicia social, respeto a la diversidad. De hecho Wood y Holden (2008) afirman que los estudios han demostrado que desde los 3 o 4 años de edad, los niños son conscientes de las diferencias raciales y que de hecho hay muchos que al iniciar la escolaridad muestran comportamientos negativos y prejuiciosos sobre los diferentes grupos raciales y étnicos, razón de más para abrir un espacio de deliberación sobre lo que significa la exclusión y las consecuencias que trae; de lo que se trata en últimas es de que sepan que hay pasado común que comparten y que ellos pueden cambiar el rumbo de muchas cosas. De lo contrario, sólo evadiendo la responsabilidad docente de enseñar sobre estos temas, se estará contribuyendo a reforzar dichos prejuicios.

Vale la pena anotar que, en principio, las actividades propuestas permitieron comprobar que los niños han desarrollado sus capacidades para secuenciar, agrupar y ordenar y además han aprendido, aunque de manera incipiente, a relacionar causas y efectos de los eventos, pero es un hecho que ello depende en gran parte de la actividad o tarea que se les proponga, pues aunque en principio varios de sus profesores manifestaron no estar seguros de que los niños pudieran hacerlo, al revisar las actividades que buscaban estimular algunas de sus capacidades, fueron los propios docentes los que manifestaron que quizá en pocas oportunidades se les presentan tareas o materiales que provoquen ese tipo de análisis por parte de los niños.

No obstante, su capacidad se ha desarrollado gracias a la exposición al relato o lectura de cuentos donde las causas y los efectos de las acciones de los personajes pueden ser reconocidos. Al respecto Cooper anota que “aunque los cuentos de hadas no se refieren en absoluto a personajes históricos, contribuyen al desarrollo de la capacidad de los niños para tener en cuenta los motivos, las causas y los efectos, que más tarde pueden transferir a los mitos y leyendas, a los héroes y heroínas y a las historias de personas que vivieron en realidad y a acontecimientos ocurridos”. (2002, p.27)

Como ya se anotó, los cuadros de las historias proponían básicamente: el recorrido de un ser humano desde que está en el vientre hasta su muerte y la transformación de un asentamiento territorial por parte una pequeña población hasta convertirse en una ciudad. En cuanto a los objetos que nos remiten a las ideas de antiguo y moderno se contaba con: automóviles, teléfonos y relojes. Esta última actividad sirvió inicialmente para confirmar que en efecto los niños clasifican y saben formar conjuntos y que aunque quizá pocas veces habían tenido oportunidad de clasificar teniendo como pauta los opuestos binarios *presente/pasado o antiguo/moderno*, pudieron dialogar sobre las

razones que los llevaban a pensar en los objetos como de uno u otro conjunto. Por supuesto, esto lleva a la reflexión de cuán importante es estimular a los niños para que hagan colecciones, observen y hablen sobre las semejanzas y diferencias no sólo de los objetos, sino de las épocas y los eventos, que les ayuden a distinguir entre el pasado y presente en sus propias vidas y en las de sus familias y las de otras personas que conozcan o por las que se interesen.

Ocho cuadros conformaban la HISTORIA DE UNA VIDA y cinco la HISTORIA DE UNA CIUDAD. Aunque hubo unos relatos más escuetos que otros, los niños fueron muy asertivos en su propuesta evolutiva del ciclo vital a pesar de que el número de cuadros era mayor al de la historia de la ciudad. Se pudo comprobar además que el tema de lo que les ha ocurrido en su corta vida como bebés y como niños siempre les llama mucho la atención y vieron en la actividad una oportunidad para referirse a sus propias experiencias. En cambio poseían poca información acerca de las transformaciones de las ciudades por lo que sus explicaciones o relatos fueron más lacónicos, aunque sus propuestas de organización no se distanciaron de lo comúnmente establecido en la literatura. Al respecto, vale la pena al momento de hacer planeaciones de clases y tareas con los niños preguntarse: ¿algunos aspectos del cambio son más fáciles de ilustrar o entender que otros (tecnológicos, sociales, estéticos)?, ¿cómo interpretan los niños las ilustraciones, con el fin de comparar las semejanzas y las diferencias?, ¿qué razones dan los niños de los cambios y cómo indican que estos afectan la vida de las personas? Veamos los relatos y observemos si nos dan algunas pistas a estas preguntas.

Brayan (7 años): ... (cuadro 1) aquí estamos en la panza de la mamá y somos muy pequeños, casi ni nos vemos. (cuadro 2) Luego la barriga le crece y (cuadro 3) entonces somos bebés y lloramos mucho. (cuadro 4) Luego sabemos gatear pero no hablamos. (cuadro 5) vamos al colegio y (cuadro 6) después nos hacemos grandes, tenemos bebés y (cuadro 7) luego nos volvemos abuelos. (cuadro 8) Al final nos morimos.

Natalia (6 años): (cuadro 1) Cuando las personas se enamoran tienen bebés y al principio lo quieren mucho porque es muy pequeñito. La profesora nos ha mostrado como crecen en la barriga de la mamá y son un poquito feos. (cuadro 2) aquí ya crecen y la mamá se pone muy barrigona como si se fuera a estallar porque es que tiene que comer más porque al bebé le da hambre. (cuadro 3) Entonces el bebé nace por la vagina de la mamá y le duele mucho por eso el papá está llorando, aunque también porque está contento. (cuadro 4) Aquí entonces aprendemos a gatear y luego a caminar (cuadro 5) y ya cuando venimos al colegio los papás nos pegan si nos portamos mal o no hacemos las tareas, bueno, a veces. (cuadro 6) Y después tenemos novio, como mi tía Yamile que tiene uno y quedó embarazada; y entonces toca casarse (cuadro 7) después ya nos salen arrugas y canas y como mis abuelitos que a veces voy allá, entonces me cuidan (cuadro 8), pero ellos se van a morir y los van a poner en un ataúd y luego los llevan al cementerio, porque es que todos nos vamos a morir.

Sergio (6 años): (Cuadro 1) Aquí es cuando llegan los indios y ponen las chozas (cuadro 2) Luego aparecen más y más casas con castillos (cuadro 3) hasta que hay personas que piensan en su cabeza los inventos como los carros y los aviones (cuadro 4) y así la ciudad se pone gigante (cuadro 5) con semáforos y todo.

Sara (7 años): (cuadro 1) primero unas personas que se vestían con pieles de animales llegan y se quedan cerca al río (cuadro 2) luego nacen más personas y empiezan a sentir frío entonces ya se ponen ropa y les toca poner esos muros para que no se entren los ladrones (cuadro 3) como hay tanta gente toca hacer edificios (cuadro 4) y hay tantos carros y fabricas que hay mucho humo y contaminación (cuadro 5) y aquí es como ahora nuestra ciudad con parques y avenidas y todo y la ciudad se ve muy sucia porque la gente bota basura.

Los relatos de los niños a partir de la organización que ellos mismos proponen de los cuadros, nos permiten comprobar que son capaces de construir una historia involucrando causas de los hechos o efectos de los mismos: *y al principio lo quieren mucho **porque** es muy pequeñito, la ciudad se ve sucia **porque** la gente bota basura, empiezan a sentir frío **entonces ya se ponen ropa***. Dentro del pensamiento narrativo a esta característica la denominamos causalidad, la cual se complementa con conexitud, que consiste en el uso de nexos o conectores para hilar un relato. Es importante anotar que este tipo de tareas deben ser aprovechados además para invitar a los niños a cuestionar las secuencias, las causas y los efectos de los acontecimientos de una historia.

A los niños se les preguntó sobre qué eran las historias, de qué trataban o cuál era el tema, a lo que respondieron: *de cómo crecemos, de alguien que es niña y se hace vieja, de una historia de alguien que tiene hijos hasta que se muere, de la ciudad, de cómo crecen los pueblos, de porque las ciudades se hacen grandes, de cómo contaminamos las ciudades*. Lo anterior significa que el niño realiza selecciones temáticas y a partir de ellas es capaz de desarrollar una historia dando un orden lógico a la misma, es decir, que está presente la secuencialidad.

Aunque en menor proporción, también fue posible establecer que los niños introducen giros en la historia que dan cuenta de cambios o transformaciones que le imprimen mayor vigor expresivo a sus narraciones: *hay tantos carros y fabricas que hay mucho humo y contaminación, la mamá se pone muy barrigona como si se fuera a estallar*. Unido a lo anterior se observó el uso de bases textuales, esto es, palabras, frases o expresiones que le dan mayor vivacidad a sus relatos: *son un **poquito** feos, los van a poner en un **ataúd**, la ciudad se ve **muy** sucia*.

Cinco eran los cuadros que contenían la secuencia que daba cuenta de un objeto en diferentes épocas. En esta oportunidad los niños no se mostraron tan seguros de la organización que proponían y, en general, hubo diferencias en las propuestas al intermedio de la organización. Coincidían en el primero y en el último cuadro, pero casi siempre en la mitad intercalaban los cuadros, dando distintas explicaciones para ello. De

cualquier forma, Cooper (2002) recuerda que los niños empiezan a secuenciar acontecimientos describiendo el patrón que siguen de sus propias vidas, por ello en ocasiones se les escucha hablar de cuando eran bebés y lo que conseguían hacer (gatear, caminar, tomar biberón) o de lo que son capaces ahora que han crecido (correr, dibujar).

Juan José (7 años): (Cuadro 1) Este es el carro más antiguo porque la foto está en blanco y negro (Cuadro 2) sigue este porque aparecen personas (cuadro 3) luego este porque es como los de ahora, un poquito, más o menos, (cuadro 4) pero no se ve como este que está más moderno porque es rojo (cuadro 5) y este y ya.

Daniela (6 años): (Cuadro 1) En la casa de la abuelita Victoria hay un teléfono así por eso yo creo que este es el más viejo, pero todavía sirve. (Cuadro 2) Luego este que no parece tanto un teléfono (cuadro 3) y después este que es grande (cuadro 4), luego este (cuadro 5) y este es el más moderno porque es como los celulares de mis papás.

Linsy (6 años): (Cuadro 1) Este es el más antiguo porque es grande y de madera (cuadro 2) sigue este que es gris (cuadro 3) ¿este es un reloj? – Refiriéndose a un reloj de arena- (cuadro 4) y así son como los de ahora (cuadro 5) este también es el más nuevecito.

En esta ocasión, la actividad dejó ver que en su comprensión cronológica, aunque son capaces de proponer una secuencia o un orden, guiándose por las características de los objetos, a la hora de dar las explicaciones parecen sentirse limitados ya sea por desconocimiento sobre los cambios que se han producido a través del tiempo con algunos objetos o porque su vocabulario aún no está suficientemente enriquecido. En este sentido, sería conveniente dar mayores oportunidades a los niños de que desarrollen sus posibilidades de aprendizaje histórico en contextos ricos y variados que los pongan en contacto con diversas fuentes en las que puedan reconocer la evolución o cambio que sufren los objetos o situaciones que nos rodean, y que contribuyan a enriquecer su vocabulario y potencial lingüístico en general.

Sin embargo, llaman la atención explicaciones como la de Juan José (es una foto en blanco y negro) o la de Daniela (pero todavía sirve), pues en el primer caso hay un intento de argumentación y en el segundo la niña tiene en cuenta aspectos de eficiencia que no riñen con el hecho de que no sean modernos. Ella sabe que los objetos antiguos pueden tener valor no sólo por su aporte a la evolución histórica, sino por su utilidad presente. Esto prueba que aún con pocos conocimientos, la capacidad de razonamiento es patente. Sería interesante ver lo que ocurriría si se les proporcionara una enseñanza coherente y suficiente sobre temas históricos.

De hecho, al principio cuando se les preguntó a los niños por qué consideraban que un objeto era *nuevo*, asociaban este concepto con la idea de que fuera recién comprado o que estuviera en un empaque de supermercado, pero cuando la palabra fue cambiaba

por “moderno”, ello suscitó otras reflexiones sobre *viejo, antiguo y nuevo*. Hacia el final de la entrevista se volvía a utilizar la palabra *nuevo* y entonces la asociaban con *moderno*, diferente a antiguo. Se trató de un tiempo muy breve, y sin embargo los niños consiguieron perfeccionar su comprensión y reorganizar sus ideas iniciales, claro está sin necesidad de intervenir en sus concepciones o induciendo sus respuestas.

Por su parte, al trabajar con estos pares de opuestos, los profesores pueden intentar responderse a preguntas como: ¿qué razones tienen los niños para clasificar o elegir objetos como nuevos/viejos, antiguos/modernos?, ¿clasifican mejor las ilustraciones que los objetos?, ¿están preparados para escuchar argumentos y cambiar sus decisiones?, ¿pueden comentar los efectos de los cambios en la vida de las personas?, ¿qué tipos de cambios son más fáciles de percibir?, ¿aprenden la terminología o ésta representa un obstáculo para sus comprensiones? Al reflexionar alrededor de estas preguntas es muy probable que se obtengan respuestas acerca de la forma como los profesores podrían contribuir para que los niños aprendan a formar hipótesis, a razonar, a buscar pruebas, a discutir alternativas y, en síntesis, a perfeccionar su comprensión de este tipo de conceptos.

Es importante considerar que secuenciar fotografías u objetos no debe ser una actividad aislada, sino formar parte de un tema o proceso más general, pues de seguro surtirá mejores y mayores resultados. Para ayudar en el aprendizaje de secuenciación se sugiere trabajar con la historia personal de los niños de manera que puedan reconocer qué y cómo han cambiado las cosas en su vida (juguetes, ropa, personas a su alrededor, acciones); la ordenación de sus propias fotografías, la lectura de cuentos sobre bebés, niños que crecen o metas que se alcanzan en la infancia, la realización de una línea cronológica, etc., son algunas de las tareas posibles.

Ahora bien, sabemos que los niños tienen conciencia de pasado no sólo porque son capaces de tener en cuenta sus propios recuerdos a la hora de dar explicaciones como lo hace Natalia, sino porque saben que su vida está vinculada, por medio de su familia, con otros tiempos anteriores a su nacimiento y a otros lugares, que es justamente lo que se lee en la descripción que hace Daniela. Por ello, son muy útiles las entrevistas o conversaciones que los niños puedan tener con otros adultos, especialmente sus padres o abuelos para que identifiquen otras generaciones y comparen los cambios que se han producido. Adicionalmente podrán realizar visitas a tiendas, iglesias o hacer una observación más consciente y detallada del propio colegio, tratando de indagar cómo eran antes estos lugares o revisando los objetos existentes y el tiempo que tienen de estar allí (v.g. muebles); en este contexto serán de gran ayuda preguntas como: ¿cómo afectarían los cambios en la vida de las personas?, ¿en qué se diferencian los materiales?, ¿qué cambios se pueden apreciar con respecto a lo que observamos en la actualidad?, ¿qué es diferente ahora?, ¿por qué algunas cosas se mantienen igual?

De otro lado, a través de estas explicaciones se puede obtener información sobre la capacidad con la que cuentan los niños para la formulación de hipótesis. Vemos que aunque no les interesa convencer o mostrar pruebas que validen sus deducciones o interpretaciones, los niños intentan ofrecer razones o argumentos que expliquen el porqué piensan una cosa o la otra: *es el más viejo porque la foto está en blanco y negro, es el más antiguo porque es grande y de madera*. Aquí es muy importante la necesidad de preguntar constantemente al niño sobre lo que observa en su entorno y en diálogos permanentes darle la oportunidad de especular o considerar posibilidades de respuesta, pues ello hace posible la maduración de la imaginación histórica. De hecho, las fuentes no pueden decir nada acerca de los hechos hasta que no se sabe cómo interpretarlas y cómo comunicar esas interpretaciones.

Se sabe, de todas formas, que los conceptos de tiempo son difíciles de definir, porque son relativos, subjetivos y cambian con la edad, pero si, por ejemplo, un niño tiene oportunidad de ver en distintas fuentes varios teléfonos de diferentes épocas, intentando entender el contexto en el que aparecieron, así como información relacionada con qué tipo de objeto es, a qué se parece, de cuáles se diferencia, qué clases de este objeto existen, etc., de seguro su noción de teléfono será cada vez más amplia y completa, lo que le permitirá desarrollar cierto sentido de la cronología y aproximarse cada vez mejor a conceptos similares que requieran la comprensión temporal, esto es, que existen cambios en el tiempo. Es justamente a través del lenguaje, es decir, de la posibilidad de dialogar, explicar, interrogar y justificar las razones de las secuencias cronológicas que los niños alcanzan dicha comprensión.

Adicionalmente, las investigaciones indican que la comprensión del tiempo histórico depende de la comprensión del tiempo personal, esto es, la forma cómo se perciben los días, las horas, las fechas especiales, el calendario y todos esos elementos de las rutinas cotidianas que dan cuenta del paso del tiempo. Padres y profesores pueden estimular este tipo de comprensión haciendo preguntas y actividades alrededor de conceptos como día/noche, meses del año, días de la semana, horas, minutos y segundos, verano, invierno, etc., ¿En qué se parecen o se diferencian el día y la noche, qué haces al levantarte o cuando vas a la cama, todos los días son iguales, qué ocurre hoy, qué sucederá el mes que viene, cada cuánto cumples años, en qué se diferencian los calendarios de diferentes culturas, a qué horas entras al colegio, qué días no se va al colegio, qué ocurre en invierno, etc.?, son algunas de las preguntas alrededor de las cuales se pueden generar conversaciones y distintas tareas para ayudar al niño en dicho aprendizaje.

No obstante, si bien la comprensión de conceptos temporales es fundamental para el pensamiento histórico, no debe preocupar en demasía que los niños tarden algún tiempo en adquirir tales nociones o en reconocer con precisión épocas, generaciones, fechas, etc., pues como señala Cooper "...la cronología, las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero, para los niños pequeños, cuya

comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas” (2002, p.33). Agrega la autora que es importante que los niños formen su propio mapa cronológico pero que debe evitarse que éste se convierta en un simple marco de “datos básicos”, pues menos se recordará y utilizará. “Para que los niños estén verdaderamente equipados con un mapa cronológico, también necesitan un conjunto de temas y conceptos para manejar el pasado” (Cooper, 2002, p.55).

Por otra parte, construir una noción variada, amplia, completa o profunda requiere mantener un tema, tarea o actividad por un tiempo prolongado. Así, los niños pueden ir a un museo o hacer un paseo por algunos sitios de interés para ver distintos teléfonos o relojes, leer uno o más libros en los que exista información al respecto y a partir de ello dibujar o hacer maquetas, hacer juegos de roles en los que se utilicen estos objetos, observar y analizar películas, recrear lugares o momentos en los que se hizo uso de aquellos objetos que se estudian, etc. Los profesores pueden comprobar los avances haciendo las mismas preguntas antes, durante y al finalizar el proceso: ¿Qué saben de los teléfonos, para qué y quiénes los inventaron? De seguro cada vez que pregunten hallaran mayores y mejores explicaciones, en las que se hace uso de un lenguaje o vocabulario cada vez más especializado, pero además notarán que el teléfono o el reloj tan solo fueron pretextos para aprender sobre distintas vidas, costumbres, épocas y lugares.

- **La conversación: poderosa herramienta intelectual y afectiva**

Hasta aquí la descripción y análisis de las actividades, entrevistas y diálogos sostenidos con los niños. La combinación de las propuestas de trabajo en los colegios, permitió además concluir que *la conversación* constituye el escenario más natural y oportuno para potenciar el pensamiento histórico y muy especialmente la capacidad de razonamiento e interpretación puesto que los niños saben que charlar o conversar es un acto interesante y atractivo para los adultos y que se invierte mucho tiempo en ello, así que, en primera instancia, perciben que sus opiniones o intervenciones son igualmente válidas, y en segunda instancia, cuando los adultos los toman en serio y no simplemente asienten sobre lo que los niños dicen, ellos sienten la comodidad o la tranquilidad para exponer sus reflexiones, hacer preguntas sobre las palabras, expresiones y hechos que desconocen e incluso proponer respuestas o hipótesis para las mismas.

Fácilmente se puede comprobar que los niños desde temprana edad hacen preguntas sobre objetos de la vida cotidiana y ello supone mirar, tocar, oler, escuchar y, en general, sienten mucho entusiasmo de hacerlo, pero la diferencia radica en el provecho que el adulto haga de estas situaciones; no pocas veces los padres e incluso los profesores reprimen o ignoran estas inquietudes dejando pasar la oportunidad de que los niños aprendan a especular, considerar posibilidades, comentar causas y efectos, recrear y transformar historias conocidas.

Pocos adultos comprenden que conversar con los niños constituye un acto intelectual y afectivo de suma importancia no sólo para los pequeños sino también para los grandes; cuando las charlas con los infantes son tomadas en serio niños y adultos descubren lo interesantes y motivantes que pueden ser y es un hecho que los dos terminarán aprendiendo, pero si el adulto hace “como si le escucha” pensando en el fondo que le hace “un gran favor” al niño prestándole atención o, lo que es peor, considera que está perdiendo su tiempo, lo único que conseguirá es subestimar a un ser humano con un potencial inigualable y cultivar su desinterés por los espacios de conversación. Pasará poco tiempo para que sean los padres los que quieren hablar en serio con los hijos, mientras éstos experimentarán el aburrimiento de tener que escuchar a alguien con quien no desean conversar.

Es un hecho que algunos niños en su proceso de educación infantil tienen más oportunidades de diálogo interactivo que otros, lo que hace posible la maduración de la imaginación histórica y el crecimiento cognitivo en general, ya que es en el ámbito conversacional que surge el conflicto de los puntos de vista y los niños incluso se atreven a corregir a los adultos; por ello es importante estimular interpretaciones alternativas en lugar de acudir sólo a la corrección o a la búsqueda de respuestas exactas o únicas; es en este momento cuando los niños aprenden a participar haciendo uso de la palabra de forma pertinente, a respetar los turnos, a poner en común ideas y a hacer diferentes tipos de preguntas.

Para que todo ello ocurra los adultos deben esmerarse por hacer preguntas abiertas y estimular la formulación de hipótesis, de la misma forma que deben responder con la seriedad y el entusiasmo que el niño espera, acudiendo a las fuentes requeridas en caso de que ignore la respuesta, pues es importante que el niño sepa que cuando desconocemos la respuesta a algo no debemos conformarnos o resignarnos simplemente a que no sabemos, por el contrario tenemos una motivación o un buen pretexto para acudir a diferentes tipos de fuentes. De esta forma tendremos conversaciones más densas, discursivas y reflexivas con los infantes y ellos a su vez harán más ricas sus conversaciones con sus pares. Frente a tópicos o temas de pensamiento histórico, los adultos pueden incentivar el diálogo alrededor de objetos, hechos y personajes de otras épocas y lugares, poniendo de manifiesto la forma como afectan nuestra vida actual, o posibilitar la comparación e interpretación de historias que narran los libros, cuadros, fotografías, sitios, estatuas, edificios, etc.

Muy pronto se observará que los niños habrán adquirido la confianza requerida para presentar sus opiniones, pensar con sentido crítico y comentar sus ideas con otros con el propósito de alcanzar la comprensión de las mismas. Cada vez tendrán mayor interés por indagar sobre el origen y las causas de los hechos y los objetos, qué los conforman, cómo y por qué se utilizan o se utilizaron, por qué se dan algunas situaciones en la actualidad como consecuencia del pasado, pero sobre todo aprenderán que las personas

pueden tener puntos de vista diferentes y que es muy importante informarse si deseamos sustentar o defender tales posturas.

Adicionalmente, aprenderán a ampliar su vocabulario y su lenguaje, en general, contará con mayor vigor expresivo, haciendo uso correcto de la gramática y la sintaxis, pero además tendrá un estilo muy creativo y vivaz. Sentirán una permanente curiosidad por sonidos y significados de palabras nuevas y finalmente crearán sus propias versiones de las historias o relatos conocidos. Un síntoma o señal de que vamos por este camino es que el niño no deja de preguntar acerca de los lugares que visita, los programas que ve en televisión, las conversaciones en las que participa, los libros o documentos que lee, las nuevas experiencias que tiene, etc., y estas preguntas son cada vez más retadoras tanto para niños como para adultos.

Cooper (2002) refiere varias experiencias de conversaciones entre niños de edad preescolar luego de haber hecho una visita a un museo o a algún monumento de la localidad en la que viven, demostrando que las preguntas o situaciones planteadas con habilidad y la observación cuidadosa de las fuentes ayudan a los niños de preescolar a trascender en la información concreta haciendo inferencias a partir de su limitada experiencia.

En el diálogo sostenido con algunos de los niños de los colegios distritales anteriormente mencionados, se recordará que a veces se preguntaba si sabían quién era Simón Bolívar a lo que ellos respondían que un parque o una plaza; en ese momento se evidenció que las preguntas subsiguientes generaron la inquietud de por qué un sitio tiene el nombre de una persona y la reflexión acerca de quién se trataba en realidad, así que decidí llevarles luego algunas pinturas que recreaban hechos del periodo de la independencia donde aparecía este histórico personaje; de repente muchos manifestaron haberlo visto antes, la imagen les parecía familiar y lo calificaron como un héroe o una persona que “hizo cosas buenas”. Posteriormente, vimos un par de capítulos del programa de T.V. “El profesor Super O” que el Ministerio de Educación Nacional puso en su página web con motivo del bicentenario y, dado que se trata de versiones que desmitifican algunos hechos, empezaron a dudar sobre esa “bondad” o “heroísmo”.

La profesora Letty Hernández del Colegio Alfonso López invitó a su clase de Transición a algunos abuelos de los niños para que hablaran acerca de ellos mismos: su pasado, su infancia, las cosas que recordaban de la ciudad o de sus pueblos. Ello ocurrió luego de que los niños llevaron de sus casas al colegio distintos objetos *nuevos y antiguos*: discos de acetato y CDs, radios, planchas, relojes, ropa, fotografías, etc., para hacer una “**exposición de ayer y de hoy**”, según propuso la maestra, con el propósito de comparar y descubrir cómo y por qué han cambiado las cosas.

Una vez en la exposición, los niños quisieron saber acerca del funcionamiento de los artículos, quiénes los utilizaron, por qué ya no existían y qué hacían antes de que existieran; puesto que no había respuestas para todo, su maestra les dijo que llevarían

invitados que pudieran dar esas explicaciones. Con ello se consiguió no sólo captar la atención de los niños pues les resultaba novedoso ver a los abuelitos sentados en su salón de clases, sino que resultaron ser los mejores entrevistadores; se propició así una interesante conversación entre adultos significativos e infantes alrededor de temas del pasado inmediato. Los abuelos se sintieron además reconocidos y elogiados y respondieron con entusiasmo a cada pregunta de los niños, quienes contaron con emoción la experiencia.

Lo que empezó como un miniproyecto denominado “Historias de vida, historias de familia”, le permitió igualmente a la profesora Letty realizar un trabajo con fotografías para distinguir los cambios que se habían producido a través del tiempo y cuenta que entre las experiencias más enriquecedoras y emotivas estuvo la de relatar su propia historia de vida. A la clase todos los niños llevaron sus fotografías donde aparecían sus padres, abuelos, hermanos y ellos mismos cuando eran bebés, así que la profesora Letty llevó las propias. Cuando los niños la vieron vestida de novia no tardaron en expresarle su admiración: “¡qué linda se ve profe!”, así que la profesora quiso compartir su historia y desnudando un poco su alma le habló a los niños del momento difícil que atravesaba porque su esposo se encontraba enfermo. Cuando yo fui a la exposición, fueron ellos mismos los que me contaron todo lo que ahora sabían acerca de su maestra, estaban realmente conmovidos, su profesora había conversado con ellos tomándolos en serio y ellos de la misma forma tenían un motivo más para apreciar a su maestra.

Las anteriores experiencias son un ejemplo de lo que se puede trabajar en el colegio o en la casa. La colaboración de los padres en la educación infantil resulta determinante y junto con los profesores pueden conseguir que el niño entre en una dinámica de conversación permanente y valiosa, consiguiendo, como dice Cooper:

Así, a los 5 años, muchos niños habrán tenido la experiencia de hablar con sus familias de los acontecimientos pasados y presentes de sus vidas, la conciencia de las culturas diferentes de la suya propia, la experiencia de escuchar relatos, canciones y poemas del pasado y responder a ellos, de tomar parte en juegos de representación de roles, de examinar objetos y observar con detenimiento las semejanzas, las diferencias, las pautas y los cambios, comparando, clasificando, emparejando y secuenciando objetos cotidianos, hablando de sus observaciones y haciendo preguntas para obtener información de por qué ocurren las cosas y cómo funcionan. (2002, p.52)

A continuación se reproduce un diálogo que reviste especial interés pues ilustra como ningún otro las herramientas cognitivas con las que cuentan los niños en términos de conocimiento, comprensión e interpretación histórica, particularmente cuando se apoyan en su capacidad narrativa o cuando dicha capacidad es estimulada. Además deja ver, el valor y el potencial que tienen las conversaciones con los niños cuando se les escucha con atención e interés, tomando en serio sus opiniones y reconociendo la importancia de

las mismas. La conversación con Said de 6 años y Nicole de 5 años del Colegio Alfredo Iriarte ocurre luego de haber compartido la lectura del libro “El abuelo Manolo”, el cual contiene texto e imágenes que los niños deben decodificar para completar las oraciones o frases a través de las cuales se cuentan las historias que un abuelo vivió y que ahora sus nietos (el lector en primera persona), recuerdan y relatan.

Tanto Said como Nicole pudieron traducir las imágenes o hacer la lectura iconográfica sin dificultad alguna para completar las oraciones que conformaban el relato. Es de destacar que dentro de los dibujos se hallaban nociones relacionadas con el pensamiento histórico; así decodificaron nociones de la categoría temporal (lluvia, luna llena, día, noche) y también algunas referidas a la categoría espacial (ciudad, campo, caminos).

Entrevistadora: ¿Sus abuelos les cuentan historias?

Nicole: Sí, de sus tiempos. De la era de los dinosaurios.

E: ¡Uyyy!...entonces esos abuelos son muy viejitos. –Los niños ríen al escuchar esta afirmación- ¿Y les han contado sobre lo que hacían cuando eran niños?

N: Que los llevaban al parque y les compraban helado. Jugaban con juguetes que parecían de verdad.

E: ¿Y sus papás les han contado historias de cuando ellos eran niños?

Said: Sí, mis papás sí. Que cuando ellos estaban en el parque, cada vez que llegaban al barrio les pegaban a toda gente y todo eso, pero el papá de mi papá era cristiano y mi papá no y cada vez que llegaban en el barrio les pegaban.

N: Que ellos cuando estudiaban, mis papás ellos molestaban un poquito y ellos casi no hacían las tareas.

E: ¡Ay!...era travieso el papá.

N: Mi papá se la pasaba hablando con sus amiguitos.

E: ¿Sus papás son jóvenes o viejos?

S y N: Jóvenes.

E: ¿Qué es un viejo?

S: Ah...pues un viejito que tiene arrugas y que tiene gafitas –arruga su rostro-.

N: y tiene bastón.

S: Y hasta se duerme en la silla.

E: ¿Será qué...ustedes se convertirán en viejos?

N: Cuando crezcamos mucho.

E: ¿O sea que los abuelos de ustedes fueron niños?

S: Sí, claro.

E: ¿Y cómo es que uno llega a hacerse viejo?

S: Que los hijos crecen y uno se va volviendo viejo y viejo y viejo de tanta vida que le ha pasado, hasta que llega a viejo.

N: Con los años.

E: ¿Los objetos o las cosas también se hacen viejos?

S: Sí...como un televisor que no tiene nada, uno lo prende y “¡fum!”... se apaga.

N: Los bananos también se hacen viejos.

-
- E:** ¿Cómo sabemos que un banano se hace viejo?
- N:** Pudriéndose.
- S:** Sin comer, y los plátanos, la comida.
- E:** ¿Ustedes han escuchado hablar de los dinosaurios?
- N:** Sí...
- E:** ¿Los dinosaurios existen?
- N:** Ya no, pero en otras épocas sí existían, cuando todavía no vivíamos nosotros.
- E:** ¿Qué les pasaría a los dinosaurios?
- N:** Que se extinguieron.
- E:** ¿Quién te contó eso?
- S:** Pues de películas, de hace uff... esas viejas.
- E:** ¿Los dinosaurios son del pasado o del presente?
- S:** Pues del pasado -gesto de obviedad-
- E:** ¿Y nosotros somos del pasado o del presente?
- N:** ¡Del presente!
- E:** ¿Cómo sabemos que los dinosaurios son del pasado?
- S:** Porque no existen, o si no ya hubieran aplastado toda la ciudad.
- N:** Ya no existen porque hace muchos años ya existieron.
- E:** ¿Qué otras cosas son del pasado?
- S:** Los monos no... esos si existen todavía
- N:** Adán y Eva.
- S:** Jesús.
- E:** ¿Qué cosas son del presente?
- N:** Las mesas, ¡las cámaras! -señalando la cámara filmadora-
- E:** ¿Ustedes conocen objetos antiguos, sus abuelitos tienen cosas antiguas?
- N:** Fotos de pirámides.
- E:** ¿Y dónde están las pirámides?
- N:** Por allá en los desiertos.
- S:** En Egipto.
- E:** ¿En Colombia tenemos pirámides?
- N:** No.
- S:** Sólo pirámides de Colombia, las de dinero, de banco... -referencia a noticia que circulaba por esos días sobre "Pirámides económicas"-.
- E:** ¿Qué es pasado?
- N:** Las otras cosas que ya pasaron hace tiempo, tiempo, tiempo...
- E:** ¿Y qué es presente?
- N:** Las cosas que ya están pasando ahora.
- E:** ¿Y qué es futuro?
- S:** A veces vivimos como en el futuro porque ya hay naves intergalácticas y todo eso.
- N:** Lo de adelante.
- E:** ¿Ustedes que creen que hacían sus abuelitos cuando eran niños?
- N:** Jugaban.
-

S: A las escondidas, a los cogidos.

N: También jugaban en el parque.

E: Entonces hacían lo mismo que ustedes. ¿Y cuándo sus abuelitos eran niños, ya existían los teléfonos celulares?

N: Sí.

E: ¿Y los computadores ya existían cuando los abuelitos eran niños?

S: Sí

E: ¿Será que los celulares y los computadores han existido desde siempre?

N y S: Sí

E: ¿Será que Adán y Eva ya utilizaban celulares?

N: Cuando estaban Adán y Eva no, y cuando los dinosaurios tampoco.

S: Los primates que nacieron primero y que tenían tapa rabo.

E: Cuéntame qué es un primate.

S: Los primeros que existían en el mundo y ellos cosechaban la plata, y no sabían que era el fuego y cazaban a su presa y se la comían cruda y hasta que un día empezaron a molestar con las rocas pegándole así -hace el movimiento con sus manos-

N: Nooo, frotándolas –también indica con sus manos-

S: Las dos pegadas y hasta que descubrieron el fuego. Y después...hicieron monedas de oro y dijeron ya no más monedas de oro, monedas hágamolas de estas: los billetes.

E: Que interesante ¿Y cómo llegó la gente a hacerse rica y cómo se quedaron unos ricos y otros pobres?

N: Los otros tenían más plata que los otros y los otros no tenían plata.

E: ¿Cómo hace alguien para hacerse rico?

S: Ganándose la lotería. –risas-

N: También trabajando.

E: ¿Y cómo llega alguien a hacerse pobre?

S: Pues no trabajando, no ganándose la lotería, ni nada de eso

N: ¿Qué es esto? –Interroga mientras observa un libro que les he querido compartir-

E: Ah, un “iceberg”; es un congelamiento de agua en el mar, tan grande como una montaña.

S: O sea un gran pedazo de hielo.

N: ¿Por qué tiene ese nombre tan difícil?

E: Es su nombre en inglés.

S: ¿Y cómo es en español?

E: Hmm... como ¿“bloque de hielo”? algo así, aunque sabes que no sabría con exactitud cómo se diría en español.

Nótese como los niños tienen claridad sobre las nociones de *pasado* y *presente* e incluso algunos conocimientos de tipo histórico para apoyar sus ideas, como lo demuestran sus explicaciones referidas a la extinción de los dinosaurios –además haciendo uso no de un término común, sino de una palabra que deja ver riqueza en su vocabulario: extinguir-, al

descubrimiento del fuego por parte de los primates y a la ubicación de las pirámides. También llama la atención que los niños no estén al margen de los hechos noticiosos y que puedan distinguir plenamente algo que se dice en sentido figurado (pirámide de Colombia) de algo que en efecto hace referencia a la realidad. Respecto a las nociones económicas se destaca el hecho de que a Said le provoque risa su propia respuesta sobre cómo hacerse rico, reconociendo que por supuesto esto casi es una broma por la imposibilidad de conseguirlo. Adicionalmente se puede constatar que una vez los niños se sienten confiados y cómodos con la conversación asumen una relación más simétrica, quizá porque este es el tono que el adulto le ha querido dar, e indagan también por asuntos que son de su interés o expresan sus ideas y emociones con mayor espontaneidad.

En últimas de lo que se trata es de interesarse realmente por el significado que tiene para los niños la vida, su propia vida y la de otros. Al respecto vale la pena destacar lo dicho por Gil y Jover (2000) “Tomar en serio el significado de la vida consistirá en que se adopte como propósito en la relación con los niños y jóvenes la sustitución de la excesiva atención que se presta al intercambio de conceptos por un diálogo personal, centrado en la comunicación de la propia biografía.” Y citando a Noddings (1991) recalcan “cuando las escuelas se centren sobre lo que realmente sucede en la vida, los fines cognitivos que estamos transmitiendo de forma vacía y artificial llegarán a ser la culminación natural de los modos [de ser] que nosotros hemos elegido” (Gil y Jover, 2000, p. 112)

Se espera que con lo dicho hasta aquí educadores e instituciones educativas se sientan más preparados para asumir el reto de combatir problemas sociales como la discriminación, la pobreza y la inequidad, contribuyendo a formar sujetos históricos en el ámbito escolar de manera que éste adquiera su pleno sentido y razón de ser. Para ello, resulta indispensable la necesidad de deconstruir y revalorizar el conocimiento hasta ahora impartido, pues ahora sabemos que la investigación histórica del entorno y de la realidad, puede ser convertida en una potente estrategia didáctica para estimular el pensamiento crítico y reflexivo y reforzar el desarrollo socioafectivo y expresivo de los infantes. La revisión y replanteamiento de la función educadora también tiene que ver con tomar conciencia histórica, pues todos hacemos parte del mismo tiempo social y somos responsables, en gran parte, de las decisiones que prefiguran la sociedad que queremos.

▪ Recursos textuales que estimulan el pensamiento histórico

Como se había anunciado en líneas anteriores se registra aquí la propuesta tipológica de textos que pueden provocar o estimular la construcción de pensamiento histórico en sus distintas variables. Así, existen libros dentro de la denominada literatura infantil –que incluye textos informativos y narrativos- que se refieren a eventos del pasado, de un pasado lejano o remoto, aquellos que son tradicionalmente llamados hechos históricos y han sido registrados por la literatura en distintos documentos dado el significado que han

cochado para entender la evolución del individuo y la sociedad, así como los momentos que han marcado una u otra época, era o periodo. A estos textos les denominé “*de hechos tradicionalmente reconocidos como históricos*” y son ejemplo: *Croniñona* (Gay, M., 2007), que ya ha sido referenciado en este documento, referido a un tipo de individuo y una época prehistórica. También la colección “*Me pregunto por qué*” (AA.VV.,1996) trae varios títulos que ofrecen explicaciones de épocas y culturas de tiempos anteriores, como: ¿Los romanos llevaban toga?, en el que además se resuelven otras preguntas sobre la antigua Roma que podrían generar curiosidad a los más chicos: ¿quiénes fueron Rómulo y Remo? y ¿cuándo usaban tortugas en el ejército?.

En este grupo también están todos aquellos textos que recogen el acervo cultural a través de mitos, leyendas u otros relatos que intentan explicar la organización política, social, religiosa o económica de los pueblos. Tal es el caso del libro “*Muertos de Susto*” (Paz-Castillo y Osorio, 2005), en el que de una manera creativa e ingeniosa se recopilan leyendas de todo el mundo relacionadas con seres sobrenaturales, misteriosos o muertos que han vuelto a la vida: La Chillona (nórdica), La Patasola y María Mándula (colombianas), La sayona (venezolana) y Juan sin miedo (italiana), entre otras.

Con características muy similares, pero reconociendo también hechos del ámbito artístico, científico, religioso o social y no sólo el político-militar, también se encuentran todos aquellos textos que consignan efemérides o acontecimientos y personajes particulares, considerados dignos de evocación o recordación. Son evocaciones culturales, por ejemplo, las recreaciones de biografías de personajes como: Mozart, Da Vinci, Dalí, Picasso, Frida Kalho, Gandhi, Shakespeare, García Márquez, Einstein, Celia Cruz, etc.

Otros libros contienen información relacionada con los cambios y transformaciones que se han producido a lo largo del tiempo o que dan cuenta de un proceso que atraviesa algo o alguien hasta obtenerse un resultado. La denominación dada a estos textos es “*con sentido procesual*” y son ejemplo: *Las ciudades a través del tiempo: ciudadanos y civilizaciones* (AA.VV.,2000), *Hola bebé* (Overend y Vivas, 2001), que describe el proceso de nacimiento y crecimiento de un bebé. Aunque de menos importancia para la generación de una conciencia procesual, también se incluyen aquellos textos que se refieren a procesos que se dan en un breve espacio de tiempo, por ejemplo, lo que ocurre en un día o en un año o lo que sucede cuando se sigue un procedimiento para construir un objeto o alcanzar una meta como subir una montaña o concluir algún tipo de estudio.

Los hay también con personajes, situaciones, objetos y eventos que les resultan muy familiares a los niños y que pueden servir de referencia para reconocer su propio pasado (inmediato) y el valor que algunas personas o momentos tienen para reconocerse como sujetos históricos. Tal es el caso de los libros cuyos personajes son abuelos, padres u otras personas, que aunque comparten la misma época del niño son de generaciones

distintas y por lo tanto tienen algún tipo de experiencia o un recorrido más amplio en el camino de la vida que les permite referir o explicar hechos que tienen algún interés para el presente de los niños, de sus familias o de los grupos sociales a los que pertenecen. Estos libros se incluyen bajo el nombre “*de mi pasado inmediato*”. Como ejemplos tenemos: *Cuando yo era pequeña: memorias de una niña de 4 años* (Lee Curtis, 2001), *El libro de la abuela* (Silva, 2007), donde a través de una enrevesada pero divertida explicación los niños consiguen entender ¿Quién es la abuela de la abuela? y todo el árbol genealógico de la familia.

*Tú mamá tiene una mamá
Y tu papá tiene una mamá
Y la mamá de mamá tiene una mamá
Y la mamá de papá también tiene una mamá
Pues todas estas mamás son gente muy especial.*

Están aquellas propuestas que hacen posible desarrollar la capacidad de interpretación, reconociendo distintas y variadas lecturas de un hecho o relato, consiguiendo así despertar un sentido más crítico frente al conocimiento. Estos libros se reúnen bajo la categoría “*de revisión y resignificación de los hechos*” y en principio se encuentran las distintas versiones de los cuentos fantásticos como: *¡La auténtica historia de los tres cerditos!* (Scieszka, J. & Smith, L., 2007) o *La historia de Caperucita Roja tal y como se la contaron a Jorge* (Pescetti, L., 1998), pero también se hallan, aunque en menor proporción aquellos textos referidos a eventos singulares de la realidad que cuestionan o interrogan sobre lo establecido, por ejemplo, *El regalo más importante de todos* (Conway, D., 2006), constituye una bella historia sobre lo que realmente debe importar en la vida y los que pueden ser en verdad los mejores obsequios para los seres que amamos, pues a veces nos perdemos en una búsqueda de cosas materiales carentes de valor sentimental.

Finalmente existe una gama de libros que recogen relatos sobre muchas vidas y lugares, sus circunstancias geográficas y en ocasiones históricas, que nos transportan a otros espacios y nos permiten conocer otras culturas, ofrecen una dimensión amplia de lo grande que es el mundo, pero a la vez de lo pequeño que puede ser si reparamos en la condición y naturaleza humanas, independientemente del sitio en el que se hallen las personas. Son ejemplos de estos libros a los que llamo “*de vidas y lugares*”: *El mundo en que vivimos* (Aguilar, 2002), referido a niños de muchos países, *La escuela infantil* (2000) en el que se resuelven preguntas como: ¿por qué vas a la escuela? y ¿cuáles y cómo son las escuelas en el mundo?

Obviamente muchos de estos libros comparten características de una y otra categoría sugerida para la clasificación, sólo que existe cierto predominio que nos hace pensar en ellos más como de “*sentido procesual*” que como de “*evocaciones del pasado*”, por ejemplo; por otro lado, existirán libros muy interesantes, no necesariamente con

perspectiva sociohistórica que difícilmente puedan ser ubicados bajo estas denominaciones, pero cuyo análisis ofrecería distintas oportunidades de aprendizaje y que podrían aportar al pensamiento histórico o al pensamiento narrativo por los elementos causales, temporales o espaciales con los que cuente.

Para mayor comprensión y con ánimo de síntesis de la propuesta tipológica de libros o textos que cuentan con elementos útiles para el desarrollo de pensamiento histórico, a continuación un resumen en el siguiente cuadro. De la misma forma, en anexos del presente documento se amplía la lista de textos que pueden resultar útiles en el trabajo con las niñas.

TIPO DE LIBRO	ELEMENTOS DESTACABLES PARA EL P.HISTÓRICO A PARTIR DE P.NARRATIVO	EJEMPLOS DE LIBROS
De hechos tradicionalmente reconocidos como históricos (H.H.)	Los relatos pueden referirse a personas y hechos del pasado, que pueden tener significado para nuestro presente. <i>Contribuye al conocimiento, comprensión e interpretación de la historia.</i>	Gay, Michel (2006). Croniñona. Paris: editorial corimbo.
Con sentido procesual (S.P.)	Los hechos se producen a lo largo del tiempo por lo que están conectados por sus causas o consecuencias con el pasado y con el presente. También tienen implicaciones futuras, pues todo es parte de un proceso de continuo cambio. <i>Incide de manera importante en la comprensión cronológica.</i>	AA. VV. (2000) Las ciudades a través del tiempo: ciudadanos y civilizaciones. Anaya ediciones.
De mi pasado inmediato (P.I.)	Todos tenemos una historia que contar. Los niños también pueden hablar de su pasado y el valor que éste tiene para su presente. <i>Juegan un papel crucial en la conformación de nociones relacionales que involucran las personas y los hechos que hacen parte de la experiencia personal de los niños.</i>	Curtis Jamie Lee (2001) Cuando yo era pequeña: memorias de una niña de 4 años. Londres: Ediciones Serres.
De revisión y resignificación de los hechos. (R.R.)	Generalmente conocemos solo una versión de los hechos o la historia desde un punto de vista. Siempre existe la oportunidad de conocer otras versiones y otras perspectivas. <i>Su aporte principal es en el entendimiento e interpretación de los hechos, así como en el análisis de diversas fuentes.</i>	Pescetti Luis María (1998) La historia de Caperucita Roja tal y como se la contaron a Jorge. Madrid: Alfaguara.
	Niños de aquí y de allá, de ahora y de antes. En el mundo hay muchos lugares y personas y aunque	Royer Anne (2006) En la ciudad.

De vidas y lugares (V.L.)	hablemos otras lenguas o tengamos otras costumbres, las preocupaciones no son muy distintas. <i>Las categorías de pensamiento espacial, temporal y relacional se ven especialmente enriquecidas con estos textos.</i>	Bogotá: Panamericana editorial.
----------------------------------	---	------------------------------------

A manera de metáfora de lo que representa el aprendizaje histórico a partir de las formas narrativas, y ponderando una vez más el valor y la riqueza de los relatos en la asignación de sentido al mundo, y de manera particular de los textos infantiles que coadyuvan en la formación de Pensamiento Histórico, a continuación un fragmento del libro *Animales Fantásticos* (Letria, J. y Letria, A. 2007) a través del cual se podría reconocer igualmente el significado que tiene para los niños, y para el individuo en general, volver hacia atrás o evocar los momentos del pasado para reconocer quiénes somos, de dónde venimos, qué podemos hacer, o mejor, qué queremos cambiar y qué sueños o anhelos nos lo permitirán.

El Ave Fénix

*Cubierto de plumas doradas
mi cuerpo volador se eleva,
en el aire lentamente
después de renacer del silencio
que hay en la cenizas,
de la tristeza que hay en el fuego
del olvido que hay en los siglos.
Si alguien se aproxima,
bostezo y digo:
Vivo en la casa de los mitos
en sus corredores sombríos,
guardando misterio
que no revelaré nunca,
nadie sabe si existo o no
mi destino es volar
hasta el templo del sol,
allá en las lejanas tierras de Egipto
tengo prisa por llegar.
¡Volad conmigo, volad,
hasta donde os conduzcan
vuestros sueños!*

4. Conclusiones y recomendaciones

En correspondencia con las preguntas y objetivos que constituyeron el punto de partida de la investigación y de la elaboración de los tres capítulos que conforman el presente documento, a continuación se exponen las conclusiones y recomendaciones que dan cuenta del planteamiento inicial sobre la forma en que niños y niñas construyen representaciones históricas a partir del pensamiento narrativo, favoreciendo así las diferentes dimensiones de su desarrollo y, por ende, procurando su reconocimiento como sujeto de derechos.

4.1 Conclusiones

Frente a la pregunta del primer capítulo: ¿Qué valor tiene el desarrollo del pensamiento narrativo en la construcción y consolidación del Pensamiento Histórico durante la primera infancia y por qué es necesario intervenir pedagógicamente en este sentido? Pudo establecerse que la capacidad narrativa es una de las operaciones fundamentales en la construcción de sentido que posee la mente y que ésta es cultivada consciente o inconscientemente desde los primeros años de vida. Como cualidad primigenia de los seres humanos, de orden particular y universal, participa en la formación de identidad, cultura y sociedad, al tiempo que reaviva la imaginación y la creatividad, posibilitando así que todos, en nuestra condición de sujetos históricos y desde el momento en que nos comunicamos verbalmente, podamos producir una versión propia del mundo en que vivimos.

No obstante el potencial que guarda dicha capacidad en el desarrollo humano y particularmente en la edad infantil, lo cual debería ser motivo de la mayor atención de los educadores, se subestima su aportación en la formación de un pensamiento crítico, reflexivo, creativo y curioso, esto es, su incidencia en los diferentes dominios cognitivos a través de los cuales se da significado a la realidad y a las experiencias propias o ajenas.

A cambio se explota como recurso didáctico asociado particularmente a la fantasía, en el que los relatos vienen y van para entretener o realizar distintas actividades escolares (dibujar, escribir, leer, inventar, etc.) que no se vinculan a la realidad que viven los niños y que con poca frecuencia son motivo de reflexión sobre lo que realmente tiene sentido para ellos. Esta mera instrumentalización de la narración la relega a método o estrategia de aprendizaje, olvidando que es en sí misma un sistema explicativo de los acontecimientos y que contiene el conocimiento práctico de la vida, por lo cual su uso y entendimiento desde una perspectiva más integral y dinámica la convierte en factor decisivo de formación del ser humano como sujeto cívico, político, cultural y social, lo que conlleva el reconociendo del niño como sujeto de derechos, con capacidades y necesidades propias y distintivas de su edad.

De cualquier forma esta presencia más o menos constante de las narraciones en las aulas, constituye un terreno propicio para ofrecer una adecuada y oportuna estimulación por parte de los adultos significativos que permita sacar a flote las herramientas intelectuales que asegurarán la formación del pensamiento histórico, el cual incide significativamente en la posibilidad de comprender y transformar la realidad, puesto que el conocimiento e interpretación procesual de los hechos, favorecen la constitución de representaciones mentales enriquecidas, a partir de las cuales se derivan cursos de acción más ajustados y consistentes con las situaciones que acaecen en el plano personal, familiar o social. Ello significa que se aumenta la probabilidad de plantear soluciones, resolver problemas o proyectar alternativas que beneficien al individuo y a la sociedad en su conjunto.

Una vez se ha sustentado la idea sobre el aprovechamiento de las formas narrativas en la constitución del pensamiento histórico del infante, se resuelven en el segundo capítulo las preguntas: ¿Cómo se construye Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo entre los 5 y 7 años de edad para que el niño o niña adquiera las primeras herramientas intelectuales que le permitirán valorar, conocer y transformar la realidad en beneficio suyo, de la sociedad y de su entorno? y ¿Qué procesos de pensamiento y conocimiento se adquieren o potencian con el desarrollo del Pensamiento Histórico con base en la elaboración de relatos o narraciones, y de qué forma estos aprendizajes hacen posible que el niño o niña se reconozca y sea reconocido como sujeto histórico capaz de transformar la realidad?

El análisis y contrastación de los estudios relacionados con el desarrollo infantil y la conformación de representaciones mentales, permitieron demostrar que desde muy temprana edad –casi con la aparición del lenguaje verbal- las niñas cuentan con valiosas herramientas de organización de la realidad en términos de tiempo, espacio y causalidad. Así, la experiencia o vivencias personales, posibilitan la formación o enriquecimiento de nociones socio-históricas que evidencian que la mente del infante está preparada para comprender qué ocurre en ciertos escenarios o situaciones de interacción comunicativa, lo que conlleva la expresión de emociones, apreciaciones o impresiones propias acerca de lo observado (v.g. compartir o disputar un juguete, experimentar empatía frente al sufrimiento –llanto- o satisfacción de los otros), en tanto que el diálogo con los adultos que intervienen en la crianza de los niños y el acceso a códigos culturales (v.g. participar de una ceremonia, ritual o celebración) les ofrecen herramientas de adaptación al medio y las explicaciones sobre las dinámicas que los hacen miembros de un grupo social.

El reconocimiento de las capacidades infantiles y de los dispositivos de aprendizaje presentes en la mente del infante, dejan por sentado que las representaciones pueden estar mejor estructuradas o más o menos enriquecidas en la medida en que el entorno ofrezca mayores y variadas oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, lo que definitivamente resulta determinante en ese desarrollo, es la conciencia en el adulto educador de que el niño o la niña poseen unas cualidades propias de su edad, a partir de

las cuales construyen tales representaciones y que éstas les permitirán a su vez ir más allá de la simple percepción o recepción de ideas, pues los niños participan en la conformación de las mismas.

Tales ideas o nociones podrían estar relacionadas con los instrumentos de conocimiento que integran las categorías que conforman el Pensamiento Histórico (Campos, D., 2007): poder, autoridad, conflicto (política); compra, venta, consumo (económica); campo, ciudad, norte, sur (espacial); día, noche, año, semana, martes (temporal); trenes, televisión, internet, dioses, hombres, niños, mujeres (relacional); ir al parque, navidad, comprar en la tienda, compartir con los abuelos (narrativa). Esta última categoría, pilar de la presente investigación, más que contribuir a clasificar u organizar la realidad, propicia la construcción proposicional, poniendo en relación en una estructura de relato –cuya forma es muy cercana, familiar y atractiva para el infante- todas aquellas nociones adquiridas previamente y proporcionando al niño la posibilidad de elaborar sus propias versiones de los hechos que conoce, a los que está expuesto o que él simplemente desea inventar.

Tales narraciones se derivan y a su vez enriquecen los esquemas de escenas (cocinar, comedor, parque) sucesos (cruzar la calle, lavar las manos) e historias (en agosto volamos cometas, en navidad comemos tamales), que las niñas construyen desde los dos años de edad (Rodrigo, M.J., 1998). Dependiendo de la experiencia del niño y de la estimulación del entorno, dichos esquemas pueden ser amplios, completos y variados contribuyendo así a que los relatos sean igualmente más elaborados o imaginativos. Para ello, el adulto significativo puede favorecer el desarrollo de las siguientes operaciones intelectuales que están comprometidas en la producción de relatos: causalidad, secuenciación, selección temática, conexitud, bases textuales y transformación.

De manera complementaria, las experiencias de educación infantil en historia (Cooper, 2002; Wood y Holden, 2008), revelan la necesidad de que la construcción de pensamiento histórico incluya: el conocimiento, la comprensión y la interpretación de acontecimientos, personas y cambios que se han dado a lo largo del tiempo, así como la investigación histórica y el análisis de las fuentes.

Así, los niños pueden participar en actividades como: escuchar diferentes narraciones de distintas culturas y períodos históricos, reconociendo el valor de las mismas para su presente o distinguiendo lo peculiar de uno y otro tiempo; ello, estimulando la formulación de preguntas y respuestas –hipótesis-, visitando lugares que ofrezcan elementos para comentar sobre los cambios que se han producido y, sobre todo, accediendo a diversas fuentes que den cuenta de los mismos hechos, estimulando así una visión amplia y crítica de la realidad, pues los niños sabrán que una misma historia puede tener varias interpretaciones o versiones, y que ellos también pueden participar en la resignificación o

deconstrucción de los hechos para valorar, conocer o transformar la realidad en beneficio suyo, de la sociedad y de su entorno.

Finalmente, a la pregunta ¿De qué forma los educadores podrían intervenir significativamente en el desarrollo del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo? La investigación pudo constatar, en primera instancia, que las oportunidades de diálogo y reflexión honesta entre las docentes sobre sus prácticas y experiencias en el aula aumentan la probabilidad de que los niños y niñas potencien sus capacidades cognitivas, socio-afectivas y comunicativas, en tanto que la enseñanza apasionante es el producto de una deliberación confiada e informada que amplía la perspectiva sobre lo que pueden y requieren aprender los niños. Es un hecho que aunque se puedan comprender con suficiencia los conceptos que orientan la educación infantil, las creencias y vivencias que marcaron la propia educación suelen prevalecer sobre los saberes pedagógicos, por lo que resultan especialmente significativos los encuentros en los que se pueden contrastar, comparar, ensalzar y revalorar las experiencias de trabajo con los estudiantes.

Tanto los proyectos pedagógicos relacionados con la formación de pensamiento histórico que algunas de las docentes decidieron realizar con sus grupos de estudiantes, como las entrevistas y diálogos sostenidos con los niños fuera del aula para recoger información sobre sus capacidades histórico-narrativas, permitieron reconocer que a los cinco años de edad el individuo ya cuenta con un nivel básico de lenguaje temporal (v.g. antes, después, ayer, época) en sus explicaciones y relatos, a pesar de que poseen poco conocimiento histórico (hechos significativos del pasado para la comprensión del presente). De la misma forma, han desarrollado en algo la denominada conciencia procesual, no así la capacidad para explotar y explorar diferentes fuentes de información.

No obstante, varias de las actividades propuestas a través de esta investigación para estimular la comprensión e interpretación de los hechos que develaban las transformaciones que ha sufrido la realidad, evidenciaron la gran disposición y potencial del infante hacia la interpretación y construcción elaborada de relatos con un vocabulario enriquecido, explorando los significados y sonidos de palabras nuevas incluyendo aquellas referidas al tiempo, e incluso reinventando argumentos que antes solo eran almacenados o recuperados como verdades apodícticas.

Para ello es importante que las educadoras coadyuven al niño a aproximarse a conceptos abstractos o complejos relacionados con la organización social a partir de narraciones que contienen ideas más sencillas y concretas, así el concepto de agricultura se va dilucidando con el aprendizaje previo de nociones como granja, huerta, cultivo, siembra, semillas, frutos, alimentos, etc. Asimismo, se ha de motivar la interpretación crítica de los hechos, invitando a cuestionar, preguntar, dudar y, en síntesis, a cultivar un sano escepticismo a través de múltiples y variadas formas de entender la realidad; sólo así habrá oportunidad de producir relatos propios en los que los niños puedan expresar

cómo perciben el mundo y el que les gustaría vivir de manera que, si es su deseo, interés o necesidad, puedan cambiar el curso de su historia o destino a partir de la resignificación y deconstrucción de aquellos paradigmas que, por ejemplo, mantienen y legitiman las actuales condiciones de inequidad social, conflicto armado o violencia intrafamiliar.

Una poderosa herramienta intelectual y afectiva para la consecución de estos objetivos es la conversación clara, abierta, espontánea y honesta con los niños, por ser un escenario natural y desprovisto de la formalidad de una clase escolar. Allí las preguntas y situaciones planteadas con habilidad y la observación cuidadosa de las fuentes ayudan a los niños a trascender en la información concreta haciendo inferencias a partir de su limitada experiencia pero entusiasta deseo de aprehender el mundo. Acercarse a su mundo y reconocerlos como sujetos de derechos implica darles la palabra aquí y ahora para que hablen de sí mismos y de lo que les rodea.

4.2 Recomendaciones

Indudablemente la materialización o puesta en marcha (con amplia repercusión o resonancia sociocultural), de una propuesta como la aquí planteada requiere de algo más que del entusiasmo de unas cuantas docentes que valoran como importante y necesaria su aplicación; sería deseable que la iniciativa de reorganización escolar del distrito tuviera continuidad en términos de investigación o profundización de los aspectos discutidos y revisados, así como de concreción en la formulación de currículos y las prácticas pedagógicas. Infortunadamente los cambios de administración impiden en gran parte que ello ocurra, por lo que los colegios y sus profesores se ven abocados a asumir directrices u orientaciones que se atiborran en los escritorios de las directivas escolares sin dar tiempo de ser digeridas o evaluadas (no se ha terminado de aplicar alguna idea, cuando ya llega una “nueva” con carácter imperativo. Ello deriva en una gran resistencia de los docentes a asumir o confiar en nuevas propuestas o modelos que prometen ser la panacea educativa. Por supuesto, cuenta la posibilidad de que los colegios hagan uso de su autonomía escolar y su legítimo derecho a ejercer sus funciones dentro de la filosofía institucional y educativa que les interese promover. Gracias a ello, son varios los colegios que hoy trabajan los campos de conocimiento, incluido el de pensamiento histórico, estimulando entre sus docentes el estudio y discusión permanente de la propuesta e insistiendo sobre la acuciante necesidad de dar largo aliento a una iniciativa que en principio les resultó consonante con sus expectativas docentes e institucionales. Tal es el caso del Colegio Rafael Uribe Uribe del barrio Bellavista en Lucero Alto de Bogotá.

Es un hecho que aún quedan por resolver varios interrogantes que nutrirían o incluso podrían objetar lo aquí expuesto: ¿Qué papel ocuparía el pensamiento paradigmático en la construcción de pensamiento histórico?, ¿Qué formulaciones didácticas y pedagógicas darían preeminencia a las otras categorías de pensamiento histórico?, ¿Cuál sería la forma más eficaz de conseguir que los adultos significativos –padres y profesores-

reconozcan a los niños como sujetos de derechos y no como simples receptores de sus posturas, prejuicios y creencias? Porque indudablemente las ideas fundamentales que se tienen de la educación alcanzan su más elevada expresión en el modo en que concebimos y tratamos a la infancia. Aún más ¿Es posible conseguir lo aquí expuesto, o por lo menos avanzar decididamente, sin una política integral social que sienta sus bases en la educación inicial?

La presente investigación aspira a ser un cimiento que inspire o motive, por lo pronto, a aquel o aquella profesora apasionada o por lo menos inquieta y preocupada por su labor, a aquel colegio que impugna lo establecido y asume el desafío, exigente por demás, de tomar el timón de su destino, y a ese político, gobernante o legislador, institución u organismo con verdadero interés por procurar el equilibrio social, la producción de conocimiento que inste a revisar las premisas instauradas, la discusión democrática que genere las decisiones, no menos problemáticas sino más justas para todos y, sobre todo, el surgimiento de una generación renovada y esperanzada en participar en la construcción de una sociedad diferente en la que haya igualdad de oportunidades para acceder a una educación dignificante y presurosa de personas creativas, honestas, responsables, empáticas, talentosas y amorosas, pues a través de la narración nos pensamos, antes, ahora y después, para un futuro todavía no inventado.

Bibliografía

- Amar, J. et al. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana. *Investigación y Desarrollo*, 09, (002), 592-613. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Arias, J., Arévalo, L. y Ruiz, S. (2002) Educación y conflicto armado. En *Conflicto Armado, Niñez y Juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Fundación Dos Mundos.
- Barthes, R., (2001) Introducción al análisis estructural en los relatos. En Barthes Roland, et al., *Análisis estructural del relato*. México: ediciones Coyoacán.
- Bruner, J., (2004) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Cajiao, F., (2005). Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Campos, D. et al. (2007). Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico. En *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación.
- Contursi M.E. & Ferro F., (2002) La narración: usos y teorías. Bogotá: Norma.
- Cooper, Hilary, (2002) Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata.
- Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), (2001) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2004) El lenguaje en la educación. En Flórez, R. *El lenguaje en la Educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

Chacón, A., (2009) Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños entre 5 y 7 años de edad. Medellín- Colombia: Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia. En Memorias de II Congreso Internacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación docente (2009).

Chomsky, N., (2000) La (Des) Educación. Barcelona: Crítica.

Delval, J., (1989) La representación infantil del mundo social. En Turiel, E., Enesco, I. & Linaza, J. El mundo social en la mente infantil, Madrid: Alianza.

_____. (2007) Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. En Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNAM, Vol. 10 No.1 2007, pp 9-48.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE BIENESTAR SOCIAL (2003). Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Avances del Proyecto Pedagógico del DABS. Bogotá.

De Zubiría, M. (2002) Estructura de la Pedagogía Conceptual. En Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

_____, M., (2004) Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas, Bogotá: FIPCAM.

Eco, H., (1996) Seis paseos por los bosques narrativos. Barcelona: Lumen.

Egan, K. (1991) La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata.

_____. (1994), Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata.

Elliott, J. (2005) La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.

Flórez, R., Restrepo, A. y Schwanenflugel, P., (2007) Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica: El caso de la lectura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Freire, P., (1998) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- García Madruga J., (1998) *Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo*. En *Desarrollo Psicológico y educación, II Psicología de la Educación*, Coll, C., Palacios J., Marchesi, A. Madrid: Alianza.
- Gil Cantero, F. y Jover Olmeda, G. (2000). *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil*. En *Enrahonar 31* Universidad Complutense de Madrid. P. 107-122.
- González, M. F (2008) *Representaciones de narrativas e imágenes históricas en la construcción de la identidad nacional: Un estudio comparativo entre Argentina, Chile y España*. Serie Tesis. Convenio Andrés Bello, Colombia.
- Larreamendy-Joerns, J. F. (2002) *Pensamiento histórico, educación y conflicto armado*. En Bello, M. y Ruiz, S. (2002) (editoras) *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martín-Barbero, J. (2004) *Medios y culturas en el espacio latinoamericano*. En *Revista Pensar Iberoamerica (OEI) Dirección electrónica: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a01.htm>* (Consulta: junio 28 de 2011)
- Mejía, F., (2003) *¿Qué significa pensar históricamente?* En *Cognición y Desarrollo No. 3* Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Psicología.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mumby, D., (comp.), (1997) *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Padilla M. L. & González M. (1998) *Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares*. En Palacios J., Marchesi A. & Coll C., *Desarrollo psicológico y Educación I*, Madrid: Alianza.

-
- Petit, M., (2004) Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?, México/Colombia: Asolectura.
- Prats, J. (2001). Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Puche, N., Colinvaux, D., Dibar, C. –comp.- (2001) El niño que piensa. Un modelo de formación de maestros. Cali: Universidad del Valle –Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.
- Ricoeur, P., (1999) Historia y narrativa, Universidad Autónoma de Barcelona: Paidós.
- Rivière, A., (1998) La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas, en Palacios J., Coll C. & Marchesi A., Desarrollo psicológico y educación, II: psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- Rodrigo M.J., (1998) Procesos Cognitivos básicos. En Palacios J., Coll C. & Marchesi A., Desarrollo psicológico y educación, II: psicología de la educación, Madrid: Alianza.
- Rorty Richard. (1983) La filosofía y el espejo de la naturaleza, Madrid: Cátedra.
- Rowe, S. y Wertsch, J. & Kosyaeva, T. (2002). Linking Little Narratives to Big Ones: Narrative and Public Memory in History Museums. Culture and Psychology, 8, P. 96-112.
- Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. En Propuesta Educativa, núm.7, Buenos Aires, 1992. FLACSO y Miño y Davila Editores.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2007) Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento. Bogotá.
- Shiller F., (1968) La Educación Estética del Hombre. Madrid: Espasa-Calpe.
- Torres W.F., (2001) ¿Generar competencias culturales?: restos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana. En Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria, Herrera Martha Cecilia & Filmar Díaz Carlos (comp.) Universidad Pedagógica Nacional: Plaza & Janés.

-
- Trépat, C. y Comes, P. (1999). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Grao.
- Vass, P., (2003) Thinking Skills and the Learning of Primary History: Thinking Historically through Stories. Oxford Brookes University.
- Veyne, P. (1984) Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia. Madrid: Alianza.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2007), Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. En Educ Psychol Rev. (2008) pp.86-110
- Vigotsky, (1993) Lev, Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- _____, (2003) La imaginación y el arte en la infancia., Madrid: Akal.
- Wineburg, S. (2001) Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.
- Wood, L. y Holden, C. (2008). Enseñar Història als més petits. Barcelona: Zenobita ediciones.
- White, H. (1992) El contenido de la forma: Narrativa, discurso y representación histórica. Barcelona: Paidós.
- Zaccarà A. (1982) El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la Historia. En: Pereyra M. (comp.) La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. La Laguna, ICE.

Anexo A: Instrumentos de entrevista y diálogo utilizados con los docentes y estudiantes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - LÍNEA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO HISTÓRICO A PARTIR DEL PENSAMIENTO NARRATIVO

ENTREVISTA A NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 5 Y 7 AÑOS DE EDAD

FECHA DE LA ENTREVISTA _____

COLEGIO _____ LOCALIDAD/BARRIO _____

NOMBRE DEL NIÑO/A _____ GRADO O CURSO _____

EDAD ____ FECHA DE NACIMIENTO _____ CIUDAD DE NACIMIENTO _____

NOMBRE DE LA O LAS PROFESORAS/ES QUE REALIZAN ALGÚN TIPO DE TRABAJO PEDAGÓGICO CON EL NIÑO O LA NIÑA:

NOMBRES Y APELLIDOS	ÁREAS DE TRABAJO CON EL NIÑO O NIÑA	NIVEL DE ESTUDIOS Y/O PROFESIÓN

OBSERVACIONES

Estructura del entorno familiar

Nombres	Edad	Escolaridad	Oficio o profesión ¿En dónde trabaja?
Padre:			
Madre:			
Hermanos:		Nivel y lugar de estudios	
1.	1.	1.	

2.	2.	2.
----	----	----

Otros familiares o personas que conviven con el niño o niña:

Nombres y apellidos	Edad	Parentesco	Escolaridad	Situación laboral *Especificar ocupación
				L

¿Con quién y dónde pasa la mayor parte del tiempo el niño o la niña?

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Esta primera parte de la entrevista indaga por el conocimiento y comprensión que poseen los niños de representaciones sociales que se circunscriben en el ámbito propiamente histórico y más exactamente aquellas relacionadas con la temporalidad. De la misma forma, permite dar cuenta del uso o reconocimiento del vocabulario que se vincula a la construcción de pensamiento histórico.

DESCRIPCIÓN INICIAL	AUTOCHARACTERIZACIÓN Y RASGOS	EXTENSIÓN
<p>¿Qué es viejo?</p> <p>¿Qué es nuevo?</p> <p>¿Qué es o significa ser viejo?</p> <p>¿Qué es o significa ser joven?</p> <p>¿Cómo sabemos que algo es viejo o nuevo?</p> <p>¿Cómo sabemos que alguien es joven o viejo?</p> <p>¿Cómo es que sabes esto, dónde lo aprendiste?</p>	<p>¿Conoces algo (objeto) viejo?</p> <p>¿Conoces algo (objeto) nuevo?</p> <p>¿Tú eres viejo o joven?</p> <p>¿Tus abuelos son viejos o jóvenes?</p> <p>¿Tus profesores son jóvenes o viejos?</p> <p>¿Y tus padres?</p> <p>¿Tus abuelos fueron niños o jóvenes?</p> <p>¿Tú serás viejo?</p> <p>¿Por qué hay jóvenes y viejos?</p>	<p>¿Sabes para qué servían esos objetos viejos? ¿Quiénes los usaban?</p> <p><i>¿Hay alguna cosa que quisieras saber sobre esos objetos viejos que has visto (en casa o en otro lugar)?</i></p> <p>¿Crees que esos objetos viejos se relacionan de alguna forma con los objetos nuevos que conoces?</p> <p><i>¿Hay alguna cosa que te gustaría saber sobre tus abuelos u otras personas que son ancianas? (cuáles eran sus juegos y juguetes, por ejemplo)</i></p>

<p>¿Qué es antiguo?</p> <p>¿Qué es moderno?</p> <p>¿Cómo es algo antiguo?</p> <p>¿Cómo es algo moderno?</p> <p>¿Cómo es que sabes esto, dónde lo aprendiste?</p>	<p>¿Conoces algo antiguo? ¿una antigüedad?</p> <p>¿Conoces algo moderno?</p> <p>¿Dónde hallamos objetos antiguos?</p> <p>¿Dónde podemos encontrar objetos modernos?</p> <p>¿Las cosas modernas y antiguas pueden estar en el mismo lugar?</p>	<p>¿Sabes para qué servían esos objetos antiguos?</p> <p><i>¿Hay alguna cosa que te gustaría saber sobre esos objetos antiguos?</i></p> <p>¿Los objetos antiguos que conoces se relacionan con algún objeto moderno?</p> <p>¿Quién podría darnos información sobre cosas antiguas?</p>
<p>¿Qué es el pasado?</p> <p>¿Qué es el presente?</p> <p>¿Qué es el futuro?</p> <p>¿Cómo sabemos que algo o alguien pertenecen al pasado, al presente o al futuro?</p> <p>¿Cómo sabes esto, dónde lo aprendiste?</p>	<p>¿Qué cosas de las que conoces o has visto son del pasado, del presente o del futuro?</p> <p>¿Qué cosas ocurrieron en el pasado?</p> <p>¿Tú estás en el presente o en el pasado o...en el futuro?</p> <p>¿Crees que el pasado y el presente se relacionan?</p>	<p><i>¿Sobre qué asuntos del pasado te gustaría aprender?</i></p> <p>¿Dónde podríamos obtener información sobre el pasado?</p> <p>¿Quién podría hablarnos acerca del pasado?</p> <p>¿Crees que es importante saber sobre el pasado? ¿por qué?</p>
<p>¿Qué es fantasía?</p> <p>¿Qué es realidad?</p> <p>¿Cómo sabemos qué algo es realidad o fantasía?</p> <p>¿Cómo sabes sobre esto, dónde lo aprendiste o viste?</p>	<p>¿Quién pertenece a la fantasía, quién pertenece a la realidad?</p> <p>¿Tú perteneces a la realidad o a la fantasía?</p>	<p>¿Cómo podemos aprender sobre la fantasía?</p> <p>¿Cómo podemos aprender sobre la realidad?</p>

ACTIVIDADES Y EJERCICIOS QUE ACOMPAÑAN LA ENTREVISTA

1. DIÁLOGO ALREDEDOR DE UNA IMAGEN QUE RECREA ALGÚN HECHO HISTÓRICO

La siguiente actividad explora sobre el reconocimiento y uso de fuentes, que se constituye en una de las formas de construcción de pensamiento histórico. Se trata en este caso de una fuente iconográfica que nos remite a un acontecimiento del pasado que por estos días guarda especial significación. A propósito de ello y de lo que justifica el uso de una imagen que evoca dicho

acontecimiento en la presente entrevista, vale la pena destacar la siguiente reflexión sobre el potencial didáctico que puede tener el aprendizaje de sucesos del pasado y de manera particular aquellas fechas conmemorativas que se recuerdan cada tanto:

“Cuando un tema está en el candelero social es probable que la curiosidad de los alumnos esté más despierta, que las fuentes de información sobre él sean más abundantes y accesibles, y hasta que el asunto en cuestión suscite, en colaboración con profesores de otras materias, un estimulante enfoque pluridisciplinar (...) es conveniente que profesor y alumnos realicen, en la turbamulta conmemorativa, una selección en la que no primen necesariamente las efemérides más publicitadas y ruidosas, sino las consideradas más estimulantes que les afectan” (Páez-Camino, A., *Conmemoraciones y conocimiento histórico*, 2006. En Íber 48)

Por otra parte, a través del ejercicio se pretende buscar información sobre el nivel de conocimiento con que cuentan los niños de esta edad, acerca de hechos ampliamente divulgados –aunque no por esto comprendidos- en distintos ámbitos de la cotidianidad, pero más que nada sobre el interés que puedan tener al respecto. Es probable que las capacidades cognitivas del infante aún no les permitan entender la complejidad de un hecho tal, pero podemos indagar por las motivaciones existentes hacia este tipo de temas y los elementos sobre los que se puede trabajar a esta edad, pues es un hecho que las conmemoraciones pueden reafirmar viejos tópicos, pero también sobre ellas se pueden propiciar avances y nuevos perfiles en el conocimiento.

Es importante aclarar que los niños no recibirán información previa sobre la imagen, se trata justamente de provocar en ellos las preguntas, hipótesis y suposiciones que les suscite la imagen, no obstante que serán interrogados sobre los elementos que observan y lo que éstos les comunican, cómo son, qué representan, qué actividades realizan los personajes, qué objetos usan. Se trata de obtener la mayor parte de descripciones, explicaciones y relatos por parte de los niños teniendo como pretexto el análisis de una fuente iconográfica.

Los niños y niñas observarán una imagen que simboliza el período de Independencia en América y al respecto se les preguntará sobre los siguientes aspectos:

Primero se indaga por rasgos generales: ¿qué observas en esta imagen? ¿cómo están vestidos? ¿qué elementos componen la imagen?, ¿sabes quiénes son esas personas?, ¿qué te parece que están haciendo? ¿qué estará ocurriendo?, ¿están felices o tristes? ¿celebran algo?

CATEGORÍAS	<i>PENSANDO HISTÓRICAMENTE</i>
Temporal	¿Esta imagen cuenta un hecho nuevo o viejo? ¿Están vestidos de forma antigua o moderna? ¿Ahora nos vestimos así? ¿Esta imagen es de un momento del pasado, del presente o del futuro? ¿De qué tiempo crees que es? ¿estas personas aún viven o ya murieron? ¿será que tus abuelos vivieron estos momentos?
Espacial	¿Dónde crees que ocurren estos hechos? ¿De qué país serán? ¿son de la ciudad o del campo?
Política	¿Por qué será que alguien pintó esta imagen? ¿Para qué? ¿Qué quiere decir a través de la imagen? ¿Crees que podemos ver aquí quién tiene más autoridad o

	poder que otros?
Económica	¿Los que están en la pintura son “ricos” o “pobres”?, ¿por qué? ¿Qué te permite saber que alguien tiene dinero y alguien no?, ¿qué oficios o trabajos crees que hacen?
Cultural	¿Cómo están vestidos y que simbolizan los atuendos? ¿Quién crees que hizo la pintura?, ¿Quiénes aparecen en la imagen: mujeres, hombres, niños, animales y qué otras cosas se observan?
Narrativa	¿Qué intenta contar o relatar el pintor? ¿Qué mensaje envía esta pintura? ¿Qué quería el pintor que la gente entendiera? ¿podrías contar una historia pensando en esta imagen?

2. COMPRENSIÓN DE LOS CAMBIOS QUE HAN LLEVADO A LA REALIDAD ACTUAL

La siguiente actividad busca conocer las capacidades que poseen los niños para comprender la realidad como el producto o resultado de un proceso que se ha dado a través del tiempo. En otras palabras reconocer los elementos que poseen para explicarse cómo se ha estructurado el presente, ello implica relacionar objetos, eventos, personas, situaciones y fenómenos que han llevado al estado actual de las cosas.

La actividad tiene dos partes. En un primer momento se observarán las relaciones que establecen los niños entre distintas imágenes dada su temática o tópico. Este ejercicio servirá de preámbulo para entender la segunda parte de la actividad, la cual consiste en responder a preguntas relacionadas con los cambios que se producen con el tiempo y que llevan a tener un estado de cosas en la realidad actual. Los niños recibirán una serie de láminas relacionadas con distintas transformaciones o cambios en el tiempo: cambios tecnológicos en la telefonía, evolución de las formas de vivienda y desarrollo o crecimiento de un ser humano.





La idea es que relacionen correctamente los tres grupos de imágenes y luego que las ubiquen de la más antigua a la más reciente: ¿Qué ocurrió primero, qué es lo más antiguo...cuál es el estado actual...? Se tendrá un pequeño diálogo alrededor de las razones que los llevan a organizar las imágenes de ese modo y posteriormente se interrogará sobre alguno de los siguientes asuntos:

- ¿Cómo (crees) se han hecho mayores los abuelos, qué ha ocurrido, qué ha pasado?
- ¿Cómo se ha llegado a tener los buses, busetas –transporte público- actuales? ¿antes eran así? ¿cómo se transportaba la gente antes?
- ¿Qué ha pasado para que en la actualidad contemos con los computadores, siempre han existido, por qué son tan necesarios ahora, qué crees que ocurría cuando no existían?
- ¿Qué ha pasado o ha tenido que pasar a través de los años para que alguien consiga tener dinero o hacerse rico?
- ¿Cómo es posible que alguien se haga profesor, ingeniero, abogado o periodista, qué tiene que hacer?
- ¿Por qué existen los edificios, cómo hemos llegado a tener este tipo de construcciones?

- ¿Sabes qué ha pasado en tu familia que hace que ahora vivan en este lugar y que tú vengas a este colegio?

3. COMPRESIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES Y CAMBIOS DE LA CIUDAD

Esta actividad busca obtener explicaciones (relatos) de los niños y niñas sobre los cambios urbanísticos que ellos han observado o pueden identificar. Se basa en un diálogo alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo recuerdas tu colegio la primera vez que llegaste a él, hay algo que ahora veas que antes no estaba?
- ¿Cómo recuerdas el barrio donde vives, hay algo que haya cambiado –un parque, un paradero, tu casa-, se han transformado las calles, las viviendas, tus vecinos son los mismos?
- ¿Qué lugares de la ciudad conoces que te llamen la atención, qué sabes sobre estos lugares?
- ¿Qué otros sitios de la ciudad sueles visitar, por qué van hacia ese lugar, este lugar ha cambiado desde que lo visitas?
- ¿Qué te gustaría que cambiara en tu colegio o en tu barrio?
- ¿Por qué decimos que Bogotá es una ciudad? ¿qué otras ciudades conoces?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - LÍNEA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
 PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO
 HISTÓRICO A PARTIR DEL PENSAMIENTO NARRATIVO

ENTREVISTA A PROFESORAS / ES DE PREESCOLAR Y PRIMERO DE PRIMARIA

FECHA DE LA ENTREVISTA _____

DATOS INSTITUCIONALES									
COLEGIO						JORNADA			
DATOS PERSONALES									
APELLIDOS Y NOMBRES						ÁREA(S)			
Registre las asignaturas y proyectos a su cargo.									
GRADO			AREAS A CARGO			PROYECTOS A CARGO			
CARACTERIZACIÓN DOCENTE									
GENERO:		F		M		EDAD:		ESCALAFON:	
TITULO(S) OBTENIDO(S):									
FORMACIÓN:		NORMALISTA			CAPACITACIÓN:			DIDÁCTICAS	
		PREGRADO						EVALUACIÓN	
		DIPLOMADO						OTROS	
		ESPECIALIZACIÓN						¿CUÁLES?	
		MAESTRÍA							
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:				AÑOS DE PERMANENCIA EN LA INSTITUCIÓN:					
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE CON NIÑOS DE PREESCOLAR:									

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

1. ¿Qué significa pensar históricamente?

2. Cree que los niños y niñas de edad escolar cuentan con las capacidades (cognitivas, afectivas, procedimentales, etc.) para construir pensamiento histórico.

SÍ

NO

NS

3. ¿Durante su trayectoria docente ha tenido algún tipo de experiencia con los niños o niñas que le permita saber que los infantes cuentan con las capacidades para construir pensamiento histórico? ¿podría hacer una breve descripción?

4. Considera que los niños y niñas de edad preescolar deben recibir desde el colegio las herramientas necesarias para la construcción de pensamiento histórico?

SÍ

NO

NS

¿Por qué? _____

5. ¿Durante su trayectoria docente ha tenido algún tipo de experiencia con los niños o niñas que le permita saber que los infantes tienen interés o se sienten motivados hacia los aprendizajes relacionados con la construcción de pensamiento histórico? ¿podría hacer una breve descripción?
- _____
6. ¿En la actualidad desarrolla algún tipo de proyecto, práctica o actividad con los niños y niñas de preescolar que, a su criterio, contribuye a la construcción de conocimientos o habilidades relacionadas con el pensamiento histórico? En caso afirmativo ¿podría hacer una breve descripción?
- _____
7. ¿En años o meses anteriores ha desarrollado algún tipo de proyecto, actividad o práctica para la construcción de pensamiento histórico en los niños y niñas? En caso afirmativo ¿podría hacer una breve descripción?
- _____
8. ¿Qué tipo de actividades o prácticas podrían contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en los niños?
- _____
9. ¿Qué es pensamiento narrativo?
- _____
10. ¿Cree usted que en la actualidad la educación preescolar desarrolla el pensamiento narrativo en los niños? ¿de qué forma?
- _____
11. ¿Cómo se relaciona el pensamiento histórico con el pensamiento narrativo? Si lo encuentra pertinente, haga su explicación con la descripción de una actividad.
- _____
12. En su opinión qué razones existen para el título de la presente investigación:
“...construcción de pensamiento histórico a través de pensamiento narrativo...”
- _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN Y VALIOSOS APORTES

Anexo B: Instrumento de observación de trabajo en el aula

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE TRABAJO EN EL AULA PENSAMIENTO HISTÓRICO – PENSAMIENTO NARRATIVO

NOMBRE DEL NIÑO/A _____ GRADO__

NOMBRE DE LA PROFESORA _____

PROYECTO O TEMÁTICA EN LA QUE SE TRABAJA _____

SÍ NO Ejemplos

CONSTRUCCIÓN DE RELATOS (ESQUEMAS DE HISTORIAS)	CAUSALIDAD: El niño/a es capaz de construir una historia involucrando causas de los hechos o efectos que éstas producen. Ej.: La ciudad estaba sucia porque la gente botaba basura			
	SELECCIÓN TEMÁTICA: El niño/a piensa en un tema para desarrollar su historia. Ej.: Mi colegio, mi familia, el día que salí a elevar cometa, cuando mis papás pelearon, la hora del refrigerio, etc.			
	CONEXITUD: Utiliza nexos para hilar el relato. Ej. Entonces, y luego, primero, también, al final, por eso, y ya...			
	SECUENCIALIDAD: Da un orden lógico a la historia que da cuenta de los distintos momentos que la componen. Ej. Mire a ambos lados de la calle y luego cruce. Al otro lado estaba esperándome mi mamá.			
	TRANSFORMACIÓN: Introduce giros en la historia que dan cuenta de cambios o transformaciones que pueden darle más vigor expresivo. Ej.: Nadie esperaba que ese papelito que había tirado a la calle se convirtiera en esa enorme montaña que les tapaba la vista.			
	BASES TEXTUALES: Utiliza palabras, frases o expresiones que le dan vivacidad al relato. Ej. Los dinosaurios eran animales <i>enormes</i> ; antes la gente tenía que caminar <i>muchísimo</i> ; yo sé que mi abuelo es viejo porque está <i>arrugadito</i> y no tiene <i>ni un diente</i> , etc.			
OBSERVACIONES (EN LO POSIBLE INCLUYA UN RELATO ELABORADO POR EL NIÑO QUE EVIDENCIE LO OBSERVADO EN UNO, DOS O MÁS DE LOS ÍTEMS):				

PENSAMIENTO HISTÓRICO	USO DE FUENTES: El niño/a obtiene información de distintas fuentes para resolver sus inquietudes. Preguntemos: ¿Qué haces si quieres saber sobre...? ¿cómo supiste eso? ¿dónde lo averiguaste?				
	INFERENCIAS E INTERPRETACIÓN: El niño/a reconoce diversas versiones de un suceso, sabe que existen distintas interpretaciones del mismo. Puede contrastar o comparar su versión de los hechos con la de otros sin que ello represente un conflicto.				
	CONCIENCIA PROCESUAL: El niño/a puede dar explicaciones de las cosas reconociendo que hay cambios y transformaciones que permiten que lleguemos al estado actual.				
	LENGUAJE TEMPORAL	El vocabulario del niño incluye palabras o expresiones que <u>registran el paso del tiempo</u> : año, década, generación, siglo, periodo.			
		El vocabulario del niño incluye palabras que expresan los <u>cambios que se producen en el tiempo</u> : antiguo, nuevo, igual, diferente, causa, efecto.			
		El vocabulario del niño incluye características de los períodos: prehistoria, antigüedad, en los tiempos de..., época de..., romanos, primitivos, etc.			
		El vocabulario del niño incluye palabras o expresiones que <u>definen o describen "cosas" de épocas pasadas</u> : vitrola, rueca, castillo, carreta, galeón, papiro, etc.			
	CONOCIMIENTO HISTÓRICO: El niño posee conocimientos de hechos, eventos, personajes o lugares que tienen una significación especial en la sociedad. Estos pueden ser propiamente históricos como los antepasados indígenas o de otras disciplinas: descubrimientos de la ciencias, creaciones artísticas, pasado familiar.				
IDEAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL: El niño/a incluye en sus relatos o explicaciones ideas de organización social: agricultura, comercio, comunicación, creencias.					
OBSERVACIONES (Incluya ejemplos que den cuenta de la observación)					

Anexo C: Textos infantiles de apoyo didáctico para el desarrollo del pensamiento histórico

TIPO DE LIBRO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	BREVE DESCRIPCIÓN DEL TEXTO
V.L.	Aguilar Ma. Aurora (2002) El mundo en que vivimos. De la colección Primera Biblioteca infantil de aprendizaje. Edi: Time life, Latinoamérica.	Libro de preguntas y respuestas para conocer el mundo, sus costumbres, etnias, climas. ¿Por qué algunos países son cálidos y otros fríos?, ¿por qué tantas personas comen arroz?, ¿por qué se disfrazan en halloween?, ¿desde cuándo la gente se da la mano?, ¿por qué hay tantas y tan diferentes clases de escritura?, ¿cómo viven las personas en la selva del Amazonas?
S.P. V.L.	- Salariya, David (creación y diseño) (1994). Las ciudades a través del tiempo. Ciudadanos y civilizaciones. Madrid: Anaya. - Steele Philipp y Noo Steve, (2006). Una ciudad a través del tiempo. Paseo histórico por una urbe: de colona antigua a metrópoli.	La forma en que las ciudades se han transformado, reconociendo el estado inicial de nomadismo y luego la necesidad de asentarse en un territorio. Los pueblos pequeños y sus pobladores con una vida rural aún, van siendo testigos de la aparición de edificios, automóviles, industrias, etc., que los llevan a convertirse en caóticas, pero también sofisticadas ciudades.
P.I. S.P.	Overend Jenni y Vivas Julie (2001) Hola bebé. Ediciones Ekaré.	Proceso de nacimiento y asistencia de parto para entender cómo nacen los bebés. Los niños además se preparan para la llegada de un hermanito.
H.H. S.P.	Da Coll Ivar (2005) ¡Azúcar! New York: Lectorum publications.	Texto biográfico de la reconocida cantante cubana Celia Cruz. Además de enaltecer la vida y obra de una mujer muy valiosa para el mundo artístico, retrata de manera vivaz y cercana quién fue esa niña y cuáles fueron los sueños que le fueron permitiendo llegar a convertirse en una de las más grandes voces femeninas, conservando su esencia y la humildad de sus ancestros.
P.I.	Willis Jeanne y Ross Tony (2004). ¿Cómo era yo cuando era un bebé? América Latina: Norma.	Juego con animales. En qué se parecen los animales bebés a sus papás o mamás: hipopótamo, mono, jaguar, pollito, serpiente, hiena y al final sapo (renacuajo -no se parece en nada-). Así como los seres humanos se transforman, otros animales también sufren un proceso de cambio y maduración.

H.H. S.P. R.R.	Pinto, C. y Bolzico, L. (2006) Juancito y la imprenta de mano. De la colección <i>pequeños grandes genios</i> . Buenos Aires: Albatros.	Relato sobre la vida del niño Johannes Gutenberg y las repercusiones que su forma de ver el mundo tuvieron en la historia de la imprenta. Esta colección que recoge las biografías de destacados personajes del mundo científico y cultural, marca una diferencia con otras obras biográficas en tanto que le interesa destacar la infancia y los sueños o anhelos que acompañaron ese momento de las vidas de los inventores y artistas y que les permitieron transformar su realidad y la de otros de manera trascendental.
P.I.	De Paola Tomie (2006). La abuelita de arriba y la abuelita de abajo. Bogotá: Norma.	Relato basado en hechos reales en el que un adulto recuerda a su abuela y su bisabuela y lo que ellas significaron para su infancia y su destino como adulto. Reconoce el valor que tienen los abuelos en nuestras vidas cuando éstos conversan interesada y animadamente con sus nietos.
H.H. R.R. V.L.	Paz-Castillo, M.F. y Osorio, M. (2005). Muertos de Susto. Sustos en tres tiempos. Bogotá: Alfaguara.	De manera creativa e ingeniosa se reinventan aquellas famosas leyendas de pueblos de todo el mundo. Así se encuentra: La chillona (nórdica), El invitado del más allá (española), La Sayona (venezolana), El cura sin cabeza (panameña), La patasola y María Mandula (colombianas), entre otras.
R.R. H.H.	Arredondo, I. y Rosquilla, E. (2002) Historia verdadera de una princesa. México: Ed. Reloj de Cuentos.	La historia de la indígena mexicana Malinche contada por los propios indígenas. Se trata de otra versión de los hechos relacionados con la llegada de los españoles a América y el papel que esta mujer y otras personas de su comunidad jugaron en el esfuerzo por mantener sus costumbres, vidas y lugares sagrados. Enaltece sin duda a esta y otras culturas indígenas de América.

H.H.: Hechos tradicionalmente reconocidos como históricos o evocaciones culturales.

S.P.: Con sentido procesual o que permiten comprender cómo se han transformado las personas, vidas y lugares.

P.I.: De mi pasado inmediato, a partir de los cuales los niños pueden reconocer que ellos también tienen un pasado y una historia que contar especialmente significativa para el presente.

R.R.: Revisión y resignificación de los hechos. Otras versiones, otras interpretaciones.

V.L.: Vidas y lugares, otros pueblos, otras culturas, otras costumbres. Somos diferentes y también compartimos muchas similitudes en nuestra condición de humanos.