

Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica*

Mario Carretero**
César López Rodríguez***

Resumen

En el presente artículo se recogen algunos de los principales estudios sobre enseñanza y aprendizaje de la Historia realizados desde un enfoque cognitivo. Estos trabajos han tratado de aportar claridad sobre los principales elementos que constituyen una adecuada alfabetización histórica, basándose fundamentalmente en los estudios sobre expertos y novatos en el dominio de la Historia. La evaluación de evidencias, el razonamiento y solución de problemas y el análisis y la construcción de narrativas históricas constituyen tres categorías básicas de dicha alfabetización histórica.

Palabras clave: Alfabetización histórica. Aprendizaje y enseñanza de la Historia. Narrativas nacionales.

1 Introducción

En este artículo presentaremos una visión general de los estudios recientes que, desde la perspectiva cognitiva, se han llevado a cabo sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia (CARRETERO; VOSS, 1994; VOSS; CARRETERO 1998/2004; LEINHARDT *ET AL.*, 1994; STEARNS; SEIXAS; WINEBURG, 2000; SEIXAS, 2004; LEVESQUE, 2008; LEVSTIK; BARTON, 2008).

* La elaboración de este artículo se ha visto facilitada por la ayuda de la DGICYT EDU2010-17725 (España) y de PICT-2008-1217 de la ANPCYT (Argentina) a dos proyectos dirigidos por el primero de los autores.

** Doctor en Psicología. Catedrático de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid (E-mail: mario.carretero@uam.es).

*** Licenciado en Psicología. Estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (E-mail: ceslr32@gmail.com).

2 Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico

La expresión “pensar históricamente” se la debemos a autores como Holt (1990) Pierre Vilar (1997) y, desde su acuñación, ha ocupado el interés de los autores que se han planteado de qué manera la Historia ejerce su labor intelectual. De forma similar, dicho concepto ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la Historia para pensar cómo es posible trasladar los “rasgos epistémicos” de esa disciplina a la educación (LEVESQUE, 2008; PRATS, 2001, 2007).

En lo que se refiere a las características cognitivas de los distintos dominios disciplinares, algunos suelen utilizar en sus operaciones cognitivas las Matemáticas, la Lógica formal o la experimentación estrechamente controlada. Dichos dominios, en la literatura cognitiva, se consideran “dominios bien estructurados”. Se caracterizan en su mayor parte por tratar con problemas cuyas restricciones son fácilmente identificables en el enunciado, poseen casi siempre una única solución y, en general, esas soluciones son aceptadas por todos los científicos.

Como es sabido, dominios como los de la Historia o las Ciencias Políticas y Sociales no contemplan normalmente el uso de las Matemáticas o la Lógica formal – aunque hagan uso de dichas disciplinas en un ámbito específico – ni tampoco el uso de experimentos estrechamente controlados. En contraposición a los dominios bien estructurados, el razonamiento y la solución de problemas en dominios como los de la Historia normalmente se producen de manera verbal y no matemáticamente. En esos dominios, las evidencias para obtener una solución se presentan como argumentos, generalmente ligados a la interpretación. Los problemas poseen más de una posible respuesta, requieren una identificación precisa de las restricciones del problema (que normalmente no encontramos en el enunciado) y, en la mayoría de los casos, no se llega a un consenso en cuanto a una única solución. Respecto al tipo de conocimiento que adquieren los expertos en Historia – y los del resto de dominios de los que estamos tratando –, existe un amplio debate sobre sus distintos tipos y relaciones. No obstante, desde la psicología cognitiva, se ha alcanzado un alto grado de consenso en cuanto a distinguir el conocimiento en dos grandes bloques: conocimiento conceptual y conocimiento procedimental (ANDERSON, 1983; WINEBURG 1996).

Van Sledright y Limón (2006) realizan un análisis detallado sobre los distintos tipos de conocimiento presentes en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Estos autores distinguen entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental, pero incluyen dos categorías dentro del primer bloque: conocimiento conceptual de primer y segundo orden. Para ellos, el de primer orden consiste en un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “cómo” de la Historia. Ejemplos de este tipo de conocimiento de primer orden serían

conceptos como “nombres”, “fechas”, “democracia”, “socialismo”, “historias sobre la construcción de una nación”, “el cambio en el tiempo sufrido por el capitalismo” y otros. El conocimiento conceptual de segundo orden supone, para estos autores, un conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido. Hace referencia a los metaconceptos relacionados con las concepciones epistemológicas sobre la Historia. Así, conceptos como el de “causación”, “progreso”, “decadencia”, “evidencias”, “fuentes primarias y secundarias”, “contexto histórico”, “perspectivas del autor” o “fiabilidad de las fuentes” constituyen este conocimiento conceptual de segundo orden. Asimismo, este conocimiento de segundo orden ejerce de bisagra entre el conocimiento conceptual de primer orden y el conocimiento procedimental. El conocimiento procedimental lo constituyen conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas – razonamiento o solución de problemas históricos – que los investigadores ponen en marcha cuando investigan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden. Algunos ejemplos de conocimiento procedimental son: evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos, interpretación de un evento dentro de su contexto histórico, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y elaboración de documentos.

Los estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia frecuentemente se han centrado en evaluar cada uno de los distintos tipos de conocimiento señalados – conceptual o procedimental – por separado, olvidando la importancia de las relaciones entre ambos.

Creemos que resulta sugerente partir del estudio de Leinhardt, Stainton y Virji (1994; véase también LEINHARDT, 2008), que utilizaron una metodología basada en entrevistar a 7 profesionales en Historia y a 2 profesores no universitarios. Para estas autoras, y como conclusión del análisis de dichas entrevistas,

La Historia es un proceso de construcción, reconstrucción e interpretación de eventos pasados, ideas e instituciones, a partir de evidencias inferidas o que hayan llegado hasta nuestros días, que nos permiten comprender y dar significado a quién y qué somos hoy. El proceso comprende diálogos con voces alternativas del propio pasado, con personas que registraron dicho pasado, y con estudiosos que lo interpretan. El proceso también comprende elaborar narrativas coherentes y potentes que describan e interpreten los eventos, así como información cualitativa y cuantitativa relevante desde una perspectiva teórica.

A la luz de esta caracterización, Voss y Wiley (2006) elaboraron un listado de diez actividades cognitivas que debe poseer un experto en Historia, repartidas en tres grandes bloques: evaluación de evidencias en la obtención de información, construcción y análisis de narrativas y razonamiento y solución de problemas. La siguiente tabla muestra dicho listado.

Tabla 1 – Actividades cognitivas fundamentales de los expertos en Historia según Voss y Wiley (2006)

Evaluación de evidencias en la obtención de información	Razonamiento y Solución de Problemas	Análisis y Construcción de narrativas
<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en las fuentes originales frente a otras • Uso de heurísticos: corroboración, fuente, contextualización • Representaciones mentales de los eventos, generación de subtextos • Seleccionar y definir el objeto de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de “métodos débiles” (analogía, descomposición, generación y comprobación de hipótesis) y “compensación de las restricciones” del problema. • Uso del razonamiento contrafáctico y distinción entre causas y antecedentes posibilitadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir narrativas válidas sobre un evento determinado. • Estas narrativas deben poseer calidad en cinco factores: coherencia, cronología, exhaustividad, contextualización y causación • Poseer componentes expositivos y narrativos • Se deben recoger narrativas alternativas

3 Evaluación de evidencias históricas

Algunas de las herramientas fundamentales que deben adquirir los alumnos para alcanzar una adecuada alfabetización histórica – basándonos, como hemos indicado, en los estudios sobre expertos – son aquellas que tienen que ver con la resolución de problemas. No se trata únicamente de que los alumnos adquieran unos componentes conceptuales que posteriormente apliquen mecánicamente en un examen y difícilmente vuelvan a usar a no ser que lo hagan en otro. Estamos hablando aquí de herramientas que permitan a nuestros alumnos resolver problemas significativos en el campo de la Historia y una de las más relevantes consiste en aprender a evaluar evidencias históricas.

Un aspecto fundamental de la solución de problemas consiste en la búsqueda y ponderación de las evidencias. Como señala Baron (1990), “la utilización de la evidencia en función de las metas, ya sea con el fin de fortalecer o debilitar las posibilidades, es la inferencia. La inferencia se apoya en la heurística y otro tipo de reglas. La inferencia es sólo una parte del pensamiento; el resto, en cambio, es búsqueda”. Por lo tanto, el modo en el que las personas buscan, seleccionan, evalúan y utilizan las evidencias en la resolución de un problema adquiere una importancia decisiva (LIMÓN; CARRETERO, 1998). Mayor aún es esa importancia en el caso de la Histo-

ria, en el ámbito de la cual, debido a la naturaleza débilmente definida de los problemas a los que nos enfrentamos, las posibilidades de respuesta son diversas. El trabajo del historiador puede analizarse como un contexto en el que predominan las situaciones inciertas y en el que la selección de la evidencia, su interpretación y las aptitudes de evaluación juegan un papel preponderante en el proceso de razonamiento histórico (CARRETERO et al., 1994). Por ello, habilidades como aprender a evaluar la credibilidad de un texto, aprender a enmarcar el texto en su propio contexto, captar los aspectos implícitos del mismo, comprender que el texto no puede desligarse de su autor y cuestiones relacionadas deben formar parte del repertorio de un experto en Historia. Obsérvese que en realidad la idea de considerar dichas habilidades como algo importante supone concebir que la Historia, como conocimiento, implica un proceso de construcción. Es decir, desde el punto de vista educativo, la actividad docente debería partir del supuesto de que los contenidos de Historia deberían aparecer ante el alumno como resultado de dicho proceso de construcción intelectual y no como algo cuyas conclusiones están cerradas y no son susceptibles de interpretación. En otras palabras, otorgar énfasis a la solución de problemas en la enseñanza de la Historia no tendría sentido si la Historia misma no es presentada como una relación dialéctica de preguntas y respuestas acerca del pasado y su relación con el presente.

Por otro lado, la importancia de la evaluación de evidencias se debe a que dicha evaluación es la encargada de determinar si las “pruebas” a favor de una posición u otra ante un determinado problema histórico son adecuadas y nos permiten llegar a una u otra conclusión. El proceso de evaluación de evidencias en Historia parte de los datos, frecuentemente incompletos e incluso contradictorios, para tratar de reconstruir posteriormente las metas y las causas de dichos datos.

Parece claro que uno de los objetivos necesarios que deben alcanzar nuestros alumnos para llevar a cabo una adecuada evaluación de evidencias es el uso apropiado de determinados heurísticos. Cabe destacar aquí la investigación llevada a cabo por Wineburg (1991a). En dicha investigación, se analiza cómo las personas evalúan fuentes primarias y secundarias cuando reflexionan sobre evidencias históricas. Por tanto, el trabajo de este autor resulta muy pertinente, no sólo en su vertiente de carácter básico, sino en cuanto a las indicaciones aplicadas que puede aportar para el uso de documentos históricos en las clases. No debemos olvidar que en un contexto renovador de la enseñanza de la Historia sería interesante usar documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico se realiza con textos, que se constituyen en pruebas o evidencias de determinadas posiciones frente a otras. Concretamente en esta investigación y otras similares, Wineburg (2001) analiza las diferencias entre un grupo de historiadores – expertos en Historia – y otro de estudiantes de último curso de enseñanza secundaria.

Las diferencias fundamentales encontradas entre el grupo de expertos y el de alumnos tienen que ver con el mayor y mejor uso de heurísticos por parte de los expertos. Tres son los heurísticos cuyo uso mejoraría significativamente la evaluación de evidencias por parte de los alumnos, conformando pues parte de los objetivos que debemos tener en cuenta cuando hablamos de alfabetización histórica. Esos heurísticos son: corroboración, documentación y contextualización.

Por otro lado, recientemente uno de nosotros ha estudiado lo referente al uso de las imágenes en evaluación de evidencias. En varias investigaciones, presentamos a los sujetos de diferentes edades una imagen histórica muy frecuente en los libros de texto y les solicitábamos una explicación al respecto. Se trataba de un grabado de T. De Bry que puede verse en Carretero y González (2006, p. 124) y que también fue objeto de nuestras investigaciones en el estudio comparativo de textos escolares (CARRETERO et al., 2002). Nuestros resultados, obtenidos con adolescentes y adultos de tres países diferentes (Argentina, Chile y España), muestran que los estudiantes pasan de considerar, a los 12 y 14 años, la imagen de una manera "realista", es decir casi como una copia de la realidad que supuestamente sucedió, a considerarla como un producto historiográfico que, no sólo no copia la realidad pasada, sino que es un producto de la Historia y por tanto requiere una interpretación y un análisis desde un punto de vista teórico y distanciado (CARRETERO; GONZÁLEZ, 2008, 2010). Esta última concepción sólo la hemos encontrado entre algunos alumnos de 16 años y adultos. Al haber comparado estudiantes de diferentes países y haber encontrado la misma secuencia de desarrollo, hemos podido comprobar que la evolución de dicho heurístico al interpretar las imágenes históricas no parece depender de las influencias culturales, sino que responde a una pauta evolutiva, determinada por el desarrollo cognitivo y, también, en buena medida, por la calidad del aprendizaje escolar. Obsérvese que en esta pauta de cambio de la representación de las imágenes históricas puede verse el paso de una forma concreta de considerar los "objetos" históricos a una forma abstracta y compleja.

Estudios llevados a cabo por Limón y Carretero (1998, 1999) tratan de arrojar luz sobre los procesos de razonamiento que se producen en problemas con contenido histórico. En concreto se analizan, entre otros, los procesos de selección, evaluación de evidencias y formulación de hipótesis, tanto de profesores universitarios de Historia como de alumnos del último curso de la licenciatura de Historia, es decir, de expertos de distintos niveles. Para ello, se analizaron los procesos de solución de un problema específico: la expulsión de los moriscos de los reinos cristianos por parte de la Monarquía Hispánica llevada a cabo por Felipe III en 1609. Los participantes debían responder específicamente a la pregunta ¿quién se benefició con la expulsión de los moriscos en el ducado de Gandía? Para hacerlo, en una primera fase disponían de cinco documentos que aportaban información al respecto y, tras leerlos, debían elegir una entre cuatro opciones y justificar su respuesta,

explicitando en qué documentos se basaban. En una segunda fase se procedía análogamente con cinco nuevos documentos. Después, y en función de la respuesta dada, se les proporcionaban breves argumentos que rebatían la opción elegida y nuevamente se les hacía la pregunta inicial. Por último, se llevaba a cabo una entrevista en la que el investigador comentaba las respuestas del participante haciendo hincapié en los datos que rebatían su hipótesis. La finalidad de esta fase consistía en analizar si, a la luz de esta información, el participante modificaba su hipótesis parcial o completamente, si contraargumentaba para defenderla o si sostenía una posición diferente.

Pese a que no aparecieron diferencias importantes entre ambos grupos en cuanto al número de evidencias utilizado y a su frecuencia de uso, sí las hubo en otros dos factores importantes como son la consideración en sus respuestas de la temporalidad y la contextualización del contenido del problema. Así, el grupo más experto, en su mayoría, tuvo en cuenta tanto el tiempo transcurrido desde la expulsión de los moriscos como la contextualización del problema (no se centraron exclusivamente en el condado de Gandía para interpretar las evidencias y, además, asumieron la mentalidad de la época). Por lo tanto, podemos pensar que tanto la dimensión temporal como la contextualización histórica de la información constituyen habilidades importantes implicadas en el razonamiento y la solución de problemas con contenido histórico.

Como vemos, el razonamiento en Historia tiene características propias del “razonamiento informal”, pero además posee características específicas de dominio. El razonamiento causal en Historia, como señalan Voss y Wiley (2006), se enfrenta por lo menos con dos grandes dificultades, como son la imposibilidad de utilizar un grupo control en la experimentación y la presencia de antecedentes temporales. En la Historia como tal no existen los grupos de control, los acontecimientos históricos ocurren una sola vez y no hay posibilidades de establecer diferencias con un grupo control. Además, la Historia es acumulativa, es decir, las acciones y eventos del pasado influyen en las actuales.

4 Análisis y construcción de las narrativas históricas

En este capítulo, presentamos aspectos del pensamiento narrativo y su desarrollo e implicaciones del uso de las narrativas en el aprendizaje de la Historia.

4.1 El pensamiento narrativo y su desarrollo

La construcción del conocimiento histórico está íntimamente unida a la elaboración de narraciones (véase CARRETERO et al., 1994), pero sin duda la influencia de las narrativas se extiende más allá del campo de la

Historia y su aprendizaje para constituir un instrumento básico del conocimiento humano. Así, la narración constituye no solamente un tipo discursivo y una configuración textual determinada, sino también un modo específicamente humano de organizar el pensamiento (CARRETERO; ATORRESI, 2008). Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como las de los demás, existiendo, por tanto, una predisposición a organizar dicha experiencia mediante estructuras de tramas (BRUNER, 1990). De tal modo, el pensamiento narrativo constituiría una modalidad propia y universal del pensamiento que nos proporciona modos característicos de construir la realidad. A la defensa de ese carácter universal del pensamiento narrativo se suman autores como Egan (1997), que sostiene que “somos animales narradores; solemos dar sentido a las cosas en forma de narración” (EGAN, 1997). Este autor plantea una teoría del desarrollo cultural de la mente, cuya estructura es el lenguaje y cuyo instrumento cognitivo central es la narración, considerando que la mente individual acumula y recapitula las etapas de la historia de su sociedad. Para ello, establece cinco etapas progresivas de comprensión que poseen elementos muy interesantes para determinar cómo los alumnos de distintas edades y etapas educativas pueden acercarse a la Historia como disciplina y cómo pueden comprenderla de diferentes maneras.

Centrándonos en las formas lingüísticas de comprensión, la primera de esas etapas es la denominada mítica, cuyo instrumento es el lenguaje oral y cuyo componente cultural central es el mito. Esta etapa se extiende desde los 2 o 3 años de edad hasta la iniciación de la alfabetización sobre los 6 y 8 años. Sus componentes centrales son la estructura binaria – bueno-malo, rico-pobre, por ejemplo – y la fantasía, categoría mediadora entre los opuestos. Por ejemplo: los fantasmas como categoría mediadora entre los vivos y los muertos. Así, los niños pequeños son capaces de comprender una historia o concepto que sea posible expresar en términos binarios. De esa manera, tenderán a comprender los conocimientos históricos escolares como una “historieta” de “buenos y malos” en la línea señalada, donde los aspectos centrales de “tiempo” y “espacio”, como categorías historiográficas, no podrán comprenderse a no ser en un sentido muy elemental.

La segunda etapa de la comprensión de Egan es la llamada romántica, muy relacionada con el principio de la alfabetización y orientada al desarrollo de la racionalidad. Se sitúa entre los 9 y los 12 años aproximadamente. Las estructuras binarias ceden para dar cabida a una realidad más compleja. Las características de esta etapa se vinculan con el conocimiento de los límites de la realidad y la identidad. Sin embargo, persiste el deseo de traspasar esos límites, deseo encarnado en la figura del héroe. Se trata de una etapa situada entre *el mito* y *el logos* y en la que cobran relevancia los individuos y sus emociones. Estas capacidades narrativas van a permitir una comprensión de los conocimientos históricos más cercana a la historiografía, pero, como puede imaginarse fácilmente, existirán todavía algunas limitaciones al respecto por la tendencia a la referida cosmovisi-

ón de características romántica y heroica, según la cual los personajes y figuras individuales tendrán una gran relevancia en la causalidad de los fenómenos históricos (véase también nuestro trabajo al respecto: CARRETERO, 2005).

La tercera de las etapas, la filosófica, se caracteriza fundamentalmente por la búsqueda de relaciones y puede ser alcanzada alrededor de los 12-15 años tras haber acumulado capacidades de las dos etapas anteriores. Así, se trata de ir más allá del interés romántico por los detalles para ir en busca de teorías, leyes y esquemas generales. Precisamente esa búsqueda de esquemas integradores y totalizadores puede estar por detrás de la vulnerabilidad de los jóvenes al dogmatismo y a la defensa incondicional de diversas "verdades absolutas". Un riesgo que caracteriza esta etapa es precisamente la rigidez de las leyes y conceptos que sostienen los esquemas generales, así como la ignorancia en cuanto a la flexibilidad y la versatilidad de la realidad. Otra de las características de este periodo consiste en el paso de la visión heroica (asociada a los héroes) a la aparición de la comprensión compleja de los agentes sociales, pasándose así de las gestas personalistas a una representación abstracta de los procesos sociales.

La última etapa del desarrollo narrativo la constituye la comprensión irónica, característica de la vida adulta. Es preciso aclarar que, aunque se considere "última", no está garantizada por el desarrollo, sino que se produce siempre y cuando exista una adecuada apropiación cultural. La comprensión irónica se caracteriza por un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento y una sensibilidad hacia la naturaleza limitada de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el mundo. Así, la ironía consiste en tener una apertura mental suficiente para reconocer la insuficiente flexibilidad de nuestra mente. Uno de los rasgos principales de esta etapa consiste en prescindir del concepto de "verdad" totalizante, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de reconocer el carácter multifacético del mundo social.

La teoría de la comprensión narrativa de Egan pone de relieve la influencia de las primeras narraciones sobre la posterior comprensión adulta del mundo. De igual modo, esta teoría nos proporciona algunas directrices sobre los objetivos que deben alcanzar nuestros alumnos a la hora de comprender la Historia, fundamentalmente mediante sus componentes narrativos. Así, como veremos a continuación, tanto el desarrollo de una visión crítica, flexible y alejada del dogmatismo, propia de la etapa irónica, como la mejora de diferentes restricciones propias de las etapas mítica, romántica y filosófica, constituyen logros cognitivos que pueden sentar las bases de una mejor alfabetización histórica.

En nuestra obra *Documentos de Identidad* (CARRETERO, 2007; CARRETERO; KRIGER, 2008, 2011) hemos analizado la estructura narrativa de alumnos argentinos de diferentes edades (entre 6 y 16 años) con respecto a temáticas centrales en su aprendizaje histórico (Independencia y "Descubrimiento de América") y encontramos que sus narrativas pueden ser

explicadas, en términos generales, según la posición de Egan anteriormente descrita. En esta ocasión no disponemos de espacio para incluir algunos ejemplos de las entrevistas realizadas, que indican, sin duda, que la posición de este autor constituye una estrategia investigadora que puede resultar muy prometedora en los próximos tiempos.

3.2 Implicaciones del uso de las narrativas en el aprendizaje de la Historia

Como han señalado señeros autores en la filosofía de la Historia (por ejemplo, RICOEUR; WHITE, entre otros) y destacan por su parte en nuestro campo Barton y Levstik (2004), las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la Historia, si bien, como es sabido, la estructura explicativa y lógica de carácter historiográfico necesita también elementos deductivos e inductivos de gran complejidad. Partiendo de esa base y reconociendo que el uso de las narrativas en la enseñanza de la Historia posee numerosos beneficios, no debemos pasar por alto que su uso conlleva también la aparición de algunos posibles problemas que dificultan el aprendizaje de la Historia y que evitarlos debe constituir uno de los objetivos de nuestros alumnos cuando hablamos de lograr una alfabetización histórica adecuada.

Como ya hemos señalado, el uso de las narrativas ayuda a utilizar y manejar el concepto de relaciones causales. Las narrativas no son una secuencia de eventos aleatorios, sino que usan explicaciones de ese tipo, tratando de arrojar luz sobre cómo un hecho causa otro y sobre los factores que afectan esas relaciones (BARTON; LEVSTIK, 2004). No obstante, las narrativas no incluyen todos y cada uno de los eventos relacionados con un tema, ni todos y cada uno de los actores que participaron en dichos eventos. Por lo tanto, uno de los objetivos de nuestros alumnos debe ser comprender que, inevitablemente, las narraciones simplifican la historia, cuentan unas historias y otras no, hablan de unos personajes centrales, pero olvidan a otros menos conocidos y más anónimos, que, en ocasiones, pueden llegar a ser grupos sociales enteros. Una enseñanza que pretenda desarrollar una alfabetización histórica debería invitar a nuestros estudiantes a evitar esos sesgos y tomar conciencia de que existen historias alternativas, vistas desde otras perspectivas, que recogen otros protagonistas y que deben ser también tenidas en cuenta.

Otro de los objetivos fundamentales que nuestros alumnos deben alcanzar a la hora de trabajar con las narrativas es el de comprender que son una herramienta para comprender la historia, pero no son la historia en sí. Es decir, las narrativas son producidas por personas concretas que deciden qué actores intervienen en ellas, cuándo y dónde empiezan los acontecimientos y cuándo y dónde acaban. Es fácil olvidar que han sido intencionalmente construidas y que constituyen herramientas que median

nuestro conocimiento de la Historia, pero que, pese a su abundante uso y a su familiaridad, no “son” la historia (BARTON; LEVSTIK, 2004, 2008). Si nuestros alumnos no consiguen ver las narrativas como una herramienta para su aprendizaje, estas pasan a ser vistas como la historia tal y como pasó, con los consiguientes problemas ya mencionados de la simplificación de la historia y la exclusión de otras historias y puntos de vista.

Pese a que la Historia no tiene por qué tomar exclusivamente un formato narrativo, lo cierto es que frecuentemente lo hace y existen ciertos tipos de narrativas concretas que aparecen muy a menudo en el ámbito educativo: las narrativas individuales y las narrativas nacionales (BARTON; LEVSTIK, 2004). Paxton (1990) y Alridge (2006), a partir de un exhaustivo análisis de los libros de texto norteamericanos, ponen de manifiesto que las narrativas sobre los “grandes” hombres y los acontecimientos que guiaron a Norteamérica hacia un ideal de progreso y civilización continúa siendo la manera prototípica mediante la cual muchos historiadores y libros de texto difunden el conocimiento. Esta observación recoge perfectamente la presencia predominante de esos dos tipos de narrativas en la enseñanza de la Historia. Un análisis de sus características y su influencia sobre las habilidades de los estudiantes a la hora de aprender Historia puede darnos pistas sobre algunas de las capacidades que necesitan nuestros alumnos a ese respecto.

Las narrativas individuales son aquellas centradas en las vidas personales de personajes históricos relevantes y se contraponen a aquellas cuyo foco de atención son entidades y eventos más abstractos como naciones, sistemas económicos, cambios sociales, civilizaciones y conceptos impersonales de esa índole. Todos podemos ofrecer ejemplos de tales narrativas individuales extraídos de nuestra propia experiencia escolar: historias sobre Colón, Julio César o Napoleón serían ejemplos clásicos. Frecuentemente, estas figuras son estudiadas al margen de otros individuos y acontecimientos que constituyen su contexto histórico, a la vez que los aspectos más controvertidos de sus vidas no son reflejados en las narrativas (ALRIDGE, 2006). Por otro lado, desde el ámbito no formal, se van uniendo a las narrativas individuales otras de carácter más anónimo, sobre todo las procedentes de novelas y películas.

El uso de ese tipo de narrativas individuales se justifica en parte debido a que a las exposiciones de carácter más abstracto se las identifica con una probable mayor dificultad de comprensión y unos niveles menores de motivación en los alumnos. Como señalan Barton y Levstik (2004) las narraciones individuales poseen la virtud de humanizar la Historia. Los alumnos pueden identificarse con sus personajes y ponerse en su lugar, hacerse una idea de los sentimientos que los guiaban e incluso plantearse cómo habrían actuado ellos en su lugar. A través de esas narrativas, aprenden también a valorar el papel que puede jugar un individuo dentro de una sociedad y a contemplar la posibilidad del impacto que un individuo puede causar.

No obstante, aunque estas últimas narrativas puedan tener un alto componente motivador e incluso puedan ser más fácilmente comprendidas por los alumnos, también producen una serie de sesgos característicos que dificultan la adquisición de una alfabetización histórica.

Así, cuando las narrativas son exclusivamente de uso personalista e individual, se produce una ausencia de explicaciones causales de carácter estructural basadas en factores de tipo social, político o económico, a la par que se ignoran los impactos producidos por las acciones colectivas. En numerosas ocasiones se produce una encarnación de un acontecimiento histórico en un personaje, el cual es visto como causa y actor principal del acontecimiento, focalizándose así en causas personalistas (CARRETERO et al., 1994; HALLDÉN, 1994; RIVIÈRE et al., 1998). Ejemplos de dicha encarnación pueden ser el caso del “descubrimiento de América” por Cristóbal Colón o el de Abraham Lincoln y el proceso de emancipación (ALRIDGE, 2006). Naturalmente, esa simplificación de la Historia produce una descontextualización de la materia dada, al mismo tiempo que relega al olvido a otros personajes o grupos sociales que participaron en los acontecimientos estudiados.

De igual modo, se producen efectos negativos en el tipo de explicaciones causales que los alumnos utilizan a la hora de comprender la Historia. Cuando los estudiantes se enfrentan con textos más abstractos, que les son más difíciles de entender, procuran utilizar las narrativas individuales como una herramienta de comprensión para dar orden a la narración, al texto. De ahí que busquen razones o motivos individuales que les permitan comprender lo que sucede.

De este modo, la Historia es vista como una sucesión de historias sobre personajes famosos que rara vez tienen una conexión entre sí y son comprendidas a lo sumo de manera aislada. Este aislamiento es favorecido por el hecho de que las historias sobre dichos personajes abarcan como mucho el tiempo de una vida, perdiéndose así una visión de la Historia desde una perspectiva más amplia.

Por lo tanto, parece claro que un uso predominante de esas narrativas puede dificultar que nuestros estudiantes aprendan una Historia contextualizada en la que tengan cabida aspectos tan importantes como los factores sociales, políticos, económicos y el papel de distintos grupos sociales. La disciplina de Historia debería proveer a los estudiantes un conocimiento de las complejidades, contradicciones y matices de la Historia, mientras que el tipo de narrativas mencionado presenta retratos simplistas y unidimensionales (ALRIDGE, 2006).

Otro tipo de narrativas con las que frecuentemente nos encontramos, tanto en el ámbito escolar como en el cotidiano, es el de las narrativas nacionales. En el ámbito escolar de cada país el estudio de la Historia no suele centrarse en narrativas aleatorias sobre cualquier zona del planeta, ni siquiera necesariamente se estudian narrativas sobre el área geo-

gráfica en el que habita el alumno (Europa, América Latina, Asia, otros). Sin embargo, sí hay una temática que está presente en prácticamente la totalidad de los países a la hora de enseñar Historia: las narrativas que hacen referencia a la “Historia de nuestro país” (BARTON; LEVSTIK, 2004; BARTON; MCCULLY, 2005; CARRETERO, en prensa).

Difícilmente pueda esto resultarnos sorprendente si tenemos en cuenta que la enseñanza de la Historia que surge a finales del siglo XIX lo hace con fines marcadamente identitarios, vinculados a la construcción de las naciones y, por consiguiente, con el propósito de contribuir decisivamente a alcanzar dichos objetivos (BOYD, 1997; CARRETERO, en prensa). Este tipo de narrativas influyen enormemente en la manera en que nuestros alumnos comprenden y analizan la información sobre el pasado. Una de las dificultades principales con la que se encuentran es la relativa a todo aquello que tiene que ver con contemplar el punto de vista del otro. Uno de los componentes fundamentales de la alfabetización histórica debe ser precisamente tener en cuenta distintas versiones de la Historia, incluir el punto de vista del otro y dar cabida a las historias “no oficiales”. No obstante, como indica Wertsch (1998) en un estudio sobre relatos de la Historia estadounidense, muy pocos sujetos introducen ironías en los relatos o comentarios que den cuenta de conflictos entre interpretaciones; la mayoría se ha apropiado de la versión histórica oficial y la reproduce casi sin matices.

Pero este tipo de narrativas no sólo disminuye la importancia de esas “otras Historias”, sino que influye en el tipo de explicaciones causales que los alumnos dan a determinados acontecimientos históricos. Así, por ejemplo, en el caso estadounidense, nos encontramos con dos tópicos presentes en la gran mayoría de narrativas nacionales: el concepto de progreso y el de libertad. En función de ello, los Estudiantes de ese país utilizan esos tópicos para explicar los acontecimientos del pasado (BARTON; LEVSTIK, 2004). Desde esa perspectiva, la resistencia de los nativos americanos ante las oleadas de colonos europeos es vista como una dificultad para alcanzar el progreso y la guerra de Vietnam se justifica atendiendo a la necesidad de llevar la libertad a ese país. Por nuestra parte, hemos encontrado resultados similares (CARRETERO; KRIGER, en prensa; CARRETERO; BERMUDEZ, en prensa) en alumnos argentinos. Consecuentemente, los estudiantes no tienen acceso a los aspectos más controvertidos de la Historia, dificultándose el desarrollo de una visión crítica que les permita contemplar las dificultades, dilemas y, en definitiva, la realidad de las sociedades democráticas en las que viven (ALRIDGE, 2006).

Recebido em maio de 2011.

Aprovado em junho de 2011.

Estudos sobre a aprendizagem e o ensino de história: implicações para o desenvolvimento da alfabetização histórica

Resumo

No presente artigo são recolhidos alguns dos principais estudos sobre ensino e aprendizagem de história realizados sob um enfoque cognitivo. Esses estudos têm tratado de esclarecer os principais elementos que constituem uma adequada alfabetização histórica, baseando-se fundamentalmente, sobre especialistas e novatos no domínio da história. A avaliação de evidências, o raciocínio e a solução de problemas, bem como a análise e a construção de narrativas históricas constituem três categorias básicas da dita alfabetização histórica.

Palavras-chave: Alfabetização histórica. Aprendizagem e ensino de história. Narrativas nacionais.

Referências

ALRIDGE, D. P. The Limits of Master Narratives in History Textbooks: an Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, n. 108, 2006.

BARON, J. Harmfull Heuristics and the Improvement of the Thinking. In: KUHN, D. (ed). *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills: Contributions to Human Development*. Basel: Karger, 1990. p. 28-47.

BARON, J. Myside Bias in Thinking about Abortion. *Thinking and reasoning*, v. 1, n. 3, p. 221-35, 1995.

BARTON, K.; LEVSTIK, L. (Ed.). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

BARTON, K. C.; LEVSTIK, L. S. History. In: ARTHUR J.; HAHN C.; DAVIES I. (Ed.). *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage, 2008.

BARTON, K. C.; McCULLY, A. W. History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: an Empirical Study of Secondary Students' ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, n. 37, p. 85-116, 2005.

BRUNER, J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. [Traducción castellana: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.]

CARRETERO, M. *Documentos de Identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007. [Traducción al portugués y en Porto Alegre: Artes Médicas.]

CARRETERO, M. *Constructing Patriotism*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2011.

CARRETERO, M.; ATORRESI, A. Pensamiento narrativo. In: CARRETERO M.; ASENSIO, M. (Ed.). *Psicología del Pensamiento*. Madrid: Alianza, 2008.

CARRETERO, M.; GONZÁLEZ, M. F. Representaciones y valoración del 'descubrimiento' de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CARRETERO, M.; GONZÁLEZ, M. F. Aquí vemos a Colón llegando a América: desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, v. 20, n. 2, p. 217-227, 2008.

CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LÓPEZ-MANJÓN, A. Learning History through Textbooks: Are Mexican and Spanish Children Taught the Same Story? *Learning and Instruction*, n. 12, p. 651-665, 2002.

CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LIMÓN, M.; LÓPEZ-MANJÓN, A.; LEÓN, J. A. Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 357-376.

CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Learning and Reasoning in History*. Londres: Woburn-Cass, 1998.

EGAN, K. *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 1997. [Traducción castellana: *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós, 2000.]

GALOTTI, K. M. Approaches to Studying Formal and Everyday Reasoning. *Psychological Bulletin*, v. 105, n. 3, p. 331-351, 1989.

HALLDÉN, O. Constructing the Learning Task in History. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Cognitive and Instructional Processes in*

History and the Social Sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 187-200.

HALLDÉN, O. Personalization in Historical Descriptions and Explanations. *Learning and Instruction*, n. 8, p. 131-139, 1998.

HOLT, T. (Ed.). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*. New York: College Board, 1990.

LEE, P. Putting Principles into Practice: Understanding History. In: DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D. *How Students Learn History in the Classroom*. Washington: The National Academies Press, 2005.

LEINHARDT, G.; STANTON, C.; VIRJI, S. M. A Sense of History. *Educational Psychologist*, n. 29, p. 79-88, 1994.

LÉVESQUE, S. (Ed.). *Thinking Historically: Educating Students in the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LEVSTIK, L. S.; BARTON, K. C. *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. New York: Routledge, 2008.

LIMÓN, M.; CARRETERO, M. Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History: an Empirical Study. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Learning and Reasoning in History*. Londres: Woburn-Cass, 1998. p. 252-271.

LIMÓN, M.; CARRETERO, M. Conflicting Data and Conceptual Change in History Experts. In: SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU, S.; CARRETERO, M. (Ed.). *New Perspectives in Conceptual Change Research*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 137-160.

PERFETTI, C.A.; BRITT, M.A.; GEORGI, M. *Text-based Learning and Reasoning: Studies in History*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

RINGER, F. K. Causal Analysis in Historical Reasoning. *History and Theory*, n. 28, p. 154-172, 1989.

RIVIÈRE, A.; NUÑEZ, M.; BARQUERO, B.; FONTELA, F. La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comp.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

SEIXAS, P. American Memory Learning Page. *Journal of American History*, v. 91, n. 1, p. 351-352, 2004.

STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives. Disponível em: <<http://www.nyupress.nyu.edu>>. Acesso em: mayo 2011.

VANSLEDRIGHT, B.; LIMÓN, M. Learning and Teaching in Social Studies: Cognitive Research on History and Geography. In: ALEXANDER, P.; WINNE, P. (Ed.). *The Handbook of Educational Psychology*. 2. ed. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 545-570.

VILAR, P. *Pensar historicamente*. Barcelona: Crítica, 1997.

VOSS, J. F.; WILEY, J. Expertise in History. In: ERICSSON, N. C. K. A.; FELTOVICH, P.; HOFFMAN, R. R. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 1746-2424.

VOSS, J. F.; WILEY, J.; CARRETERO, M. Acquiring Intellectual Skills. *Annual Review of Psychology*, n. 46, p. 155-181, 1995.

WERTSCH, J. *Mind in action*. Oxford University Press, 1998. [Trad. Cast. La mente en acción. Buenos Aires: Aique, 1998].

WINEBURG, S. Historical Problem Solving: a Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 1, p. 73-87, 1991a.

WINEBURG, S. The Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, n. 28, p. 495-519, 1991b.

WINEBURG, S. The Psychology of Teaching and Learning History. In: CALFEE, R.; BERLINER, D. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996. p. 423-437.

WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.