

Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico.

por *Fernando Godoy Vera*¹

Colegio Puerto Natales, Chile/ Universidad Autónoma de Barcelona, España

fernandogodoyvera@hotmail.com

Recibido: 23/10/2017 - Aceptado: 10/11/2017

Resumen

El estudio es el resultado de una investigación cualitativa realizada con un grupo de profesores y profesoras que imparten clases de historia en centros de educación secundaria de Chile, que indaga en sus ideas sobre qué puede aportar la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La información obtenida a través de cuestionarios, entrevistas y análisis curricular evidencia que los docentes consideran el pensamiento crítico como un proceso continuo de desarrollo de habilidades intelectuales, sociales e históricas. El profesorado también considera que el pensamiento crítico debe enseñar a los estudiantes a pensar y actuar de manera razonada y autónoma frente a situaciones de su entorno social. El desarrollo de habilidades intelectuales y sociales puede ser abordado desde cualquier disciplina, pero la historia escolar tiene un papel fundamental en la formación del pensamiento crítico. Los docentes son conscientes de esta realidad, pero no siempre realizan una enseñanza que forme el pensamiento histórico y ayude al alumnado a desarrollar una conciencia histórica, que es la aportación más relevante de la enseñanza de la historia a la formación del pensamiento crítico.

Palabras claves

pensamiento crítico, enseñanza, pensamiento histórico, conciencia histórica

Teaching school history: a vision of its contribution to the development of critical thinking.

Abstract

The study is the result of a qualitative research carried out with a group of teachers who teach history classes in secondary education centers in Chile, who investigates in their ideas on what can teaching history teaching to the development of thought critical of students. The information obtained through questionnaires, interviews and curricular analysis shows that teachers consider critical thinking as a continuous process of developing intellectual, social and historical skills. Teachers also believe that critical thinking should teach students to think and act in a reasoned and autonomous way in the face of situations in their social environment. The development of intellectual and social skills can be approached from any discipline, but the school history plays a fundamental role in the formation of critical thinking. Teachers are aware of this reality, but do not always carry out a teaching that shapes historical thinking and helps students to develop a historical awareness, which is the most relevant contribution of teaching history to the formation of critical thinking.

Keywords

critical thinking, teaching, historical thinking, historical consciousness

Contexto de la investigación

En los albores del siglo XXI, la sociedad chilena ha experimentado una serie de transformaciones. El acceso al consumo de bienes y servicios de la mayor parte de la población, sustentado en un modelo económico aparentemente estable, y con precios históricos del cobre, han provocado y acelerado estos cambios. Como consecuencia de este período de bonanza económica, la composición social y cultural de la población, así como de los hábitos y comportamientos de los chilenos ha comenzado a modificarse. Las migraciones desde y hacia nuestro país, el desarrollo de las comunicaciones, las posibilidades de acceso a las tecnologías de la comunicación y la información y la conectividad, nos han acercado al mundo y la situación de aislamiento respecto al escenario mundial se ha relativizado.

En este contexto, en la última década una nueva generación ha comenzado a demandar cambios en la sociedad chilena y ha focalizado sus exigencias, al ir tras una reforma en la educación. Una reforma que signifique un auténtico cambio en la forma de concebir la educación, como un derecho y una prioridad que debe ser asegurada y cautelada por el Estado. Resulta interesante conocer que este movimiento social a nivel nacional, que se inició con inusitada fortaleza a contar del año 2006 y continúa hasta hoy, haya sido liderado en sus inicios por estudiantes secundarios, a los que luego se sumaron los universitarios y posteriormente otros grupos de la sociedad.

En este escenario, que busca transformar las bases de nuestra sociedad, comenzando por la educación, nos interesa conocer de qué manera los profesores y profesoras de enseñanza secundaria, están enfrentando la tarea de enseñar historia a sus estudiantes. Cómo conciben el pensamiento crítico y su formación desde la disciplina histórica y cuales creen que pudieran ser los principales aportes que la enseñanza de la historia pudiera hacer al desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes. ¿Qué concepción tienen los profesores y profesoras de historia secundarios chilenos sobre pensamiento el crítico y sus objetivos? ¿Qué plantean los programas de estudio sobre la formación y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria a partir de la enseñanza de la historia? ¿Qué importancia le asignan a la formación de la conciencia histórica de sus estudiantes? Son otras preguntas que también se abordan en esta investigación

Sobre el marco teórico

A principios del siglo XX, el filósofo e investigador norteamericano John Dewey, había plasmado los diferentes significados y tipologías del pensamiento humano y cómo existían maneras de pensar que eran mejores que otras. De hecho, el pensamiento es una condición inherente a la naturaleza humana y, como señalan tanto Dewey (2007) como Paul y Elder (2003), es posible mejorar la calidad del acto de pensar, y con ello aumentar las posibilidades que tenemos de influir en nuestro entorno más inmediato o en la sociedad de la cual formamos parte. Por lo tanto, este tipo de pensamiento es uno que puede ser enseñado y potenciado en los centros educativos. Pero, ¿cuál es el tipo de pensamiento que hay que formar?, ¿qué competencias deben ser privilegiadas en su enseñanza?, ¿cómo se debería enseñar, en las escuelas, este tipo de pensamiento?

Dewey (2007:24) acuñó el concepto de pensamiento reflexivo y lo definió cómo: “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende”. Entendemos que este es el tipo de pensamiento que debería ser enseñando en los centros educativos en todos los niveles y etapas del proceso educativo. En los últimos años los sistemas educativos de los países occidentales han incorporado en sus diseños curriculares el aprendizaje a partir de un enfoque por competencias y, según la UNESCO (2011), la capacidad de leer y analizar con espíritu crítico figura como una habilidad que los estudiantes debieran adquirir para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI.

Las orientaciones curriculares y programáticas de la educación chilena establecen la formación del pensamiento crítico, como una habilidad que debiera ser incorporada y potenciada en el trabajo de aula. El decreto, en vigencia, alude directamente a que los Objetivos Fundamentales Transversales, deben orientar la enseñanza en todos los sectores que conforman el currículum, y deben contribuir al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; *al desarrollo del*

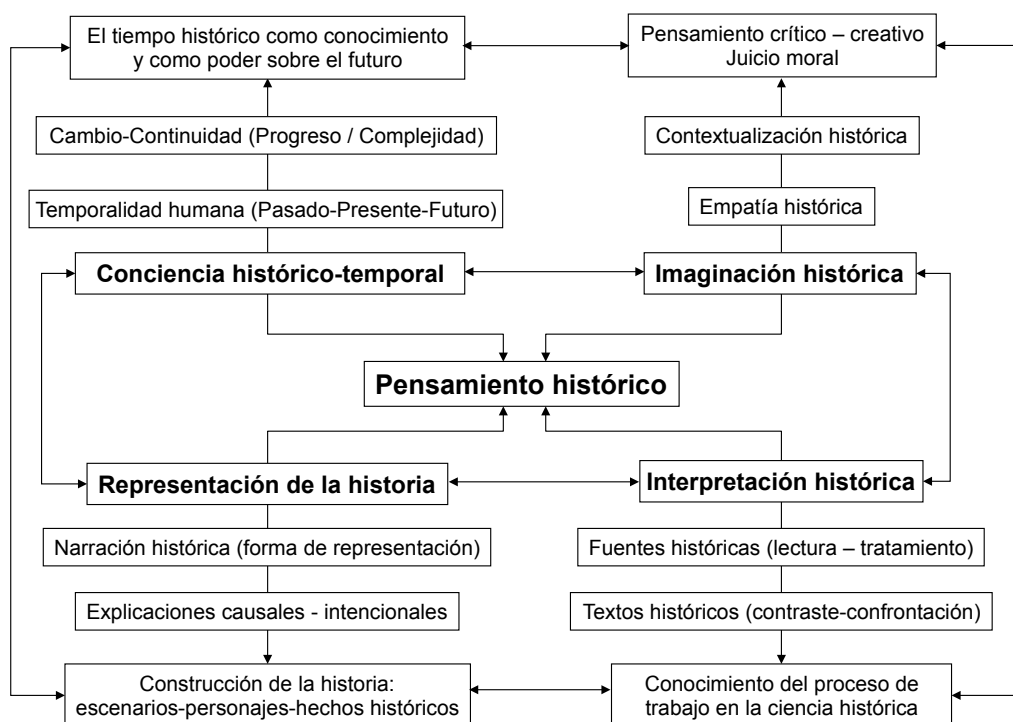
pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación (Decreto N° 254/2009:22, cap. II).

En su diseño esta investigación consideró las definiciones de pensamiento crítico aportadas por Ennis (1985:45) quien lo definió como “un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer”. Así como a la desarrollada por Scriven y Paul (1992:online), para quienes: “Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skilfully conceptualizing, applying, analysing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action”.

Consideramos que tanto una como otra definición, incorporan aquellos elementos necesarios para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria, partiendo de la enseñanza de la historia. En ellas se concibe al pensamiento crítico como un proceso por etapas, intencionado, que opera al mismo tiempo varias funciones mentales que permiten cuestionar lo que creemos y hacemos y que puede conducirnos a modificar esas creencias y acciones. En esencia ambas describen el pensamiento crítico como una forma de pensar activa en su método y en su resultado.

La enseñanza de la historia escolar puede proporcionar espacios y experiencias de aprendizaje apropiados a la formación del pensamiento crítico en las aulas, siempre y cuando el contenido histórico que sea abordado, no se constituye en una razón en sí mismo, sino que se coloque al servicio de formar personas que aprendan a pensar críticamente el mundo en que viven y actuar sobre él. Nuestra concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en la escuela se basa en que ésta debe tender a formar el pensamiento histórico en los estudiantes, desde edades muy tempranas. Respecto a este tipo de pensamiento, Martineau (1999:154) afirma que “el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado”.

Este tipo de pensamiento es el que conduce a la formación y desarrollo del pensamiento crítico, como se manifiesta en el esquema conceptual desarrollado por Santisteban, González y Pagés (2010) y que sintetiza las habilidades históricas que debería ser capaz de adquirir un(a) estudiante con el fin de comprender y actuar históricamente.



El pensamiento histórico, como tal, es una habilidad que puede ser desarrollada en forma gradual durante la etapa escolar. Como Pagés (2009:2) consideramos que “la principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico”. La enseñanza de la historia escolar no puede renunciar a enseñar a pensar históricamente a los estudiantes, dado que cuando los docentes asumen su enseñanza, están formando y desarrollando su pensamiento crítico.

Metodología e información utilizada

Al tratarse de una investigación educativa en el campo del pensamiento crítico y que involucra a un grupo de profesores y profesoras de historia en ejercicio, nos pareció que la flexibilidad que ofrece la investigación cualitativa basada en el método de estudio de caso, era la que mejor se adaptaba a los objetivos de la misma. La información se obtuvo utilizando instrumentos mixtos, cuantitativos y cualitativos. Se ha aplicado un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas a un grupo de 21 profesores y profesoras participantes de la investigación, y se han realizado entrevistas personales a 6 de ellos, para conocer cuáles son sus concepciones y prácticas en el aula, a la hora de formar y desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Conjuntamente se ha llevado a cabo un análisis documental de las bases curriculares y programas de estudio de educación secundaria de Chile en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para conocer de qué manera se presenta y desarrolla el concepto de pensamiento crítico en estos textos.

A través de este análisis se pudo identificar y jerarquizar las habilidades que debiera tener un pensador crítico según la importancia que los docentes les atribuyeron basándose en los esquemas de habilidades diseñados por Paul y Elder (2003). Se procedió de la misma forma, con los objetivos de la enseñanza de la historia escolar y su aporte a la formación y desarrollo de pensamiento crítico según el modelo conceptual de enseñanza de pensamiento histórico de Santisteban, González y Pagés (2010).

Profesores y profesoras de historia y formación del pensamiento crítico

Las concepciones sobre pensamiento crítico (Cuadro 1), reflejan que los encuestados se inclinan por definiciones que ligan el pensamiento crítico al cuestionamiento permanente de nuestras creencias, así como de las acciones que las acompañan. Se observa que las definiciones de Paul y Scriven (Letra E) de mayor especificidad y la de Ennis (Letra A), más general, son las definiciones con la que los participantes se sienten más identificados.

Cuadro 1. Concepciones de pensamiento crítico de los profesores.

Concepto de Pensamiento Crítico	Opciones
A. “Un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer” (Ennis, R. 1985)	5
B. “Es aquel que permite construir saberes históricos de manera más autónoma y no solamente consumir relatos históricos ya contruidos” (Cardin y Tutiaux- Guillon, 2007)	3
C. “Es aquel que enfrenta al niño a situaciones en las que experimenta en el más amplio sentido de la palabra: probar cosas para ver qué pasa, manejar objetos, manejar símbolos, plantear interrogantes, buscar sus propias respuestas.” (Piaget, J. 1978)	0
D. “Es una producción normada de significaciones sobre el pasado” (Pla, S. 2005)	0

E. “Es un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades como: conceptuar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar información, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción” (Paul y Scriven, 1992)	13
--	----

En total, 18 de los participantes optan por una de estas definiciones que unen el pensamiento crítico a la decisión de qué creer y hacer, y los 3 restantes relacionan el pensamiento crítico directamente con el desarrollo del pensamiento histórico y la autonomía a la hora de construir el saber histórico (Cardin y Tutiaux-Guillon, 2007). Cuando son consultados por las razones por las que se inclinan por una definición, argumentan que, el pensamiento crítico debe ser concebido como un proceso, donde los estudiantes alcancen habilidades de tipo intelectual que les permitan interpretar la realidad histórica y social y evaluarla cada vez que lo necesiten. Por ejemplo, Abel señala que: “el pensamiento crítico es algo que se desarrolla de por vida”. Y Apolos, que “es un proceso en el cual se van desarrollando diversas etapas y habilidades”.

Otro factor común a las explicaciones de este grupo, indica que consideran el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento que debe ir ligado a las acciones. Para Josué el estudiante debe “estar capacitado para ser un agente de cambio”, mientras para Marta las habilidades que desarrolle, permitirán al pensador crítico “posicionarse frente a la realidad, formando creencias y orientando a los sujetos a la realización de acciones”. Para Ezequiel “el pensamiento crítico es cuando se busca que estos chicos y chicas se comprometan con la transformación.” Mientras Daniel considera que el pensamiento crítico es aquel que posibilita que los estudiantes: “transformen su realidad, en definitiva. Yo me considero un profesor que intenta transformar, digamos, el diario vivir de los chicos”.

Al considerar los principios orientadores de los programas de estudio de historia de primero a cuarto año de educación media, encontramos una concepción similar, especialmente cuando se considera como principio orientador la formación de una ciudadanía reflexiva y activa (páginas 24-25 del programa de estudio de historia de primer y segundo medio).

Habilidades de un pensador crítico

Respecto a las habilidades que deberían caracterizar el perfil de un estudiante que piensa críticamente (Elder y Paul, 2003) el profesorado considera que las 4 habilidades más importantes que debería poseer son:

- 1- Piensa y actúa de manera razonada y autónoma frente a situaciones en su entorno social.
- 2- Plantea problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- 3- Evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- 4- Idea soluciones a problemas complejos y es capaz de comunicarlas efectivamente.

Por su parte, los programas destacan la importancia de que desarrollen habilidades de investigación, interpretación con fuentes y reflexión crítica y lo hagan, fundamentalmente, a partir de la utilización de una diversidad de fuentes que les permitirán “reconstruir el pasado a partir de una actitud inquisitiva y de un ejercicio de imaginación creativa” (páginas 28-29 del programa de tercer y cuarto año medio). Al igual que los profesores, los programas destacan la importancia de que la enseñanza de la historia se preocupe por trabajar habilidades que forman parte del pensamiento crítico, tales como la capacidad de problematizar el pasado y el presente, evaluar e interpretar información y luego comunicarla.

Los profesores consideran que el pensar y actuar de manera razonada y autónoma frente a situaciones en su entorno social es la habilidad más importante que caracteriza a un pensador crítico, mientras los programas enfatizan las habilidades intelectuales por sobre la autonomía en el pensamiento y las acciones, que también forman parte del pensamiento crítico (Scriven y Paul 1992, Ennis 1985)

¿Qué puede aportar la historia a la formación y desarrollo de estas habilidades? En la opinión de los docentes, la enseñanza de la historia puede aportar a la formación y del pensamiento crítico desde tres perspectivas.

1- Desarrollando habilidades intelectuales a partir del análisis e interpretación de fuentes históricas diversas. Santiago señala que la historia “podría aportar al uso riguroso de fuentes para construir argumentos”. María indica que la historia podría aportar “al desarrollo de un pensamiento abstracto, la contrastación de fuentes que permite el análisis de diferentes posturas”. Son dos comentarios que permiten observar esta tendencia del profesorado, a ver que la enseñanza de la historia puede contribuir a desarrollar habilidades intelectuales en los y las estudiantes.

2- Permitiendo ir al pasado para comprender el presente y reflexionar sobre cómo se ha construido la sociedad en que vivimos. Por ejemplo, para Débora el principal aporte de la enseñanza de la historia al pensamiento crítico consiste en suministrar a los(as) estudiantes “el conocimiento básico del contexto del aquí y ahora que está viviendo la sociedad actual”. Y, para Josué se trata de una “herramienta para que pueden comprender la complejidad del cambio y su manifestación en las sociedades actuales”.

3- Cuestionando el contenido y la construcción de los relatos históricos y haciendo de la historia escolar una herramienta para construir el futuro. Esta perspectiva se enmarca dentro del modelo conceptual sobre pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagés, 2010) al que se adhiere este estudio al considerar la formación y desarrollo del pensamiento crítico a partir de la potenciación de la imaginación histórica y la formación de una conciencia histórica.

Aporte de la enseñanza de la historia en la formación de pensamiento crítico

Solicitamos a los participantes que priorizaran los objetivos que debería intentar alcanzar la historia cuando trabaja la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. Para ello se elaboraron 7 objetivos de aprendizaje siguiendo el modelo de competencias históricas del marco teórico y la redacción de objetivos presentes en el currículum de la asignatura. A continuación pedimos a cada docente que valorara de 1 a 7 estos objetivos considerando su mayor o menor aporte a la formación del pensamiento crítico, donde el N° 1 sería el que más podría aportar y el N° 7 el que menos aporte realizaría. En el Cuadro 2 se puede observar una síntesis con los objetivos y las respuestas aportadas por los participantes.

Cuadro 2. Objetivos de aprendizaje y pensamiento crítico.

PROFESOR(A)	RESPUESTAS	APORTE A LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO (1 el que más aporta y 7 el que menos)
1. Ruth	7-4-5-6-1-2-3	_Caracterizar hechos, personajes y procesos históricos relevantes y presentes en el currículum de la asignatura
2. Abel	7-4-1-6-2-3-5	
3. Elías	7-2-4-5-3-6-1	
4. Ezequiel	1-7-5-3-6-4-2	_Establecer relaciones entre el pasado el presente y el futuro a fin de construir una conciencia histórica
5. Samuel	7-1-5-3-2-6-4	
6. Nohemí	6-3-4-7-2-1-5	
7. Apolos	No responde	_Proporcionar explicaciones históricas causales o intencionales coherentes a partir de narraciones históricas del pasado lejano o reciente
8. Débora	5-1-4-2-3-6-7	
9. Daniel	7-2-4-5-3-1-6	
10. Josué	7-1-4-2-3-5-6	_ Conocer el pasado como una forma de identificarse con él generando un sentido de pertenencia a su comunidad y/o país
11. Pablo	7-2-1-6-5-3-4	
12. Santiago	6-4-3-7-1-2-5	
13. Miriam	7-1-3-6-5-4-2	_Reconocer pensamientos, decisiones, puntos de vista de personas que vivieron en otro momento de la historia y ser capaz de evaluarlos y comprenderlos en su contexto
14. Jonás	7-3-4-6-1-2-5	
15. Sara	7-1-3-2-4-6-5	

16. Ester	1-7-5-6-4-3-2	_Comprender el proceso de construcción e interpretación de relatos históricos a partir de fuentes históricas diversas
17. Priscila	7-1-4-6-2-3-5	
18. María	7-1-4-6-2-3-5	
19. Ana	7-1-6-4-3-5-2	_Conocer y describir el pasado haciendo uso de fuentes historiográficas y los textos de estudio disponibles, a fin de comprender el presente
20. Abigail	7-4-1-2-3-5-6	
21. Marta	7-1-3-2-6-5-4	

La caracterización de hechos, personajes y procesos históricos relevantes y presentes en el currículum de la asignatura, sería el objetivo que, en opinión de los participantes, menos aporta a la formación del pensamiento crítico. Quince de ellos lo colocan en el último lugar de prioridades. Ocurre lo mismo con el objetivo que se relaciona con alcanzar un conocimiento del pasado como una forma de identificarse con él generando un sentido de pertenencia a su comunidad y/o país. En este objetivo diez encuestados le asignan el último o penúltimo lugar como objetivo prioritario de la historia en la formación del pensamiento crítico.

Por otra parte, el establecer relaciones entre el pasado el presente y el futuro a fin de construir una conciencia histórica, es el objetivo al cual el profesorado le asigna la mayor importancia al momento de enseñar historia para formar pensamiento crítico. Catorce docentes lo colocan en el primer, segundo o tercer lugar de prioridades y nueve le asignan el papel más importante. Reconocer pensamientos, decisiones, puntos de vista de personas que vivieron en otro momento de la historia y ser capaces de evaluarlos y comprenderlos en su contexto, también son objetivos muy valorados por los encuestados. Son catorce los docentes que le asignan el primero (3), segundo (5) o tercer lugar (6) de prioridad.

En la misma línea, los programas de estudio aportan información respecto a cómo la autoridad educacional orienta la enseñanza de la historia, a partir de los objetivos generales planteados en el currículum para la asignatura de historia, que podemos observar en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Objetivos del currículum de historia y pensamiento crítico.

NIVEL	OBJETIVOS
Primero y segundo año de educación media	<ul style="list-style-type: none"> - “Que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de una manera organizada, que les permita <i>una comprensión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro...</i> Se busca evitar una visión de la historia como flujo y reflujo de fuerzas impersonales y ajenas; al contrario, se pretende resaltar que los estudiantes, en tanto ciudadanos, <i>participan en el desenvolvimiento histórico de la sociedad.</i> -“Que los estudiantes adquieran una profunda comprensión de las bases culturales sobre las que nos sustentamos como sociedad. Se busca que los estudiantes sean capaces de identificar en los procesos estudiados elementos culturales que forman parte de su identidad individual y social para favorecer la comprensión del mundo que les rodea y del proceso de conformación de nuestra sociedad”. - Se busca que conozcan los conflictos que han afectado a la humanidad y cómo se han resuelto; ello les permitirá interpretar la vida en sociedad hoy y los habilitará para <i>comprender y enfrentar los problemas en el presente.</i>” <p>(Página 24 del programa de estudio de historia de primero y segundo medio)</p>

<p>Tercer y cuarto año de educación media</p>	<p>“Se busca, mediante la enseñanza de este sector, que desarrollen <i>competencias y habilidades</i> que les posibiliten un mejor conocimiento de <i>cómo se ha constituido la realidad del presente, para así discernir sus opciones y trazar planes a futuro...</i> que “los y las estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado que les permita una comprensión más profunda de su propio <i>presente</i> y <i>que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro</i>”</p> <p>“Se busca que conozcan los conflictos que han afectado a la humanidad y cómo se han resuelto; ello les permitirá <i>interpretar la vida en sociedad hoy y los habilitará para comprender y enfrentar los problemas en el presente</i>. En consecuencia, se intenta brindar conocimientos para ayudar a las y los estudiantes a <i>participar en la vida en democracia de manera activa, responsable y propositiva</i>”.</p> <p>(Páginas 26-27 del programa de estudio de historia de primero y segundo medio)</p>
--	---

Los objetivos, así planteados en los programas buscan posicionar al estudiante como sujeto histórico que participa de la sociedad en que vive y en su construcción, más que privilegiar una enseñanza de la historia centrada “en el flujo y reflujo de fuerzas impersonales”, tal cual manifiestan los profesores al ser consultados. La comprensión del presente es un objetivo a tener en cuenta, pero en función de “discernir sus opciones y trazar planes a futuro” y ser ciudadanos activos.

Observamos una relación directa entre lo que expresa el profesorado y lo que señalan los programas, en relación a la enseñanza de la historia teniendo como objetivo las relaciones entre pasado, presente y futuro, como una manera de desarrollar la imaginación y generar conciencia histórica (Santisteban, 2010). Los programas subordinan los conocimientos al desarrollo de competencias y habilidades “que les permitan una comprensión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro”.

Cuando son consultados acerca de las principales dificultades para formar pensamiento crítico en los estudiantes a partir de la enseñanza de la historia, los participantes del estudio indican que los principales obstáculos que encuentran para la enseñanza del pensamiento crítico son dos:

- 1- Que su enseñanza debe ser asumida por todas las asignaturas y no sólo por la historia.
- 2- Que no tienen el tiempo suficiente para planificar y trabajarlo dado que las demandas curriculares y las mediciones nacionales plantean exigencias inmediatas.

Por lo tanto, los profesores se enfrentarían a un problema estructural, que se origina en la forma en que se organiza el currículum nacional, extenso, parcelado y prescriptivo y que no otorga las condiciones de tiempo, espacio y autonomía al profesorado, para trabajar en la formación y desarrollo del pensamiento crítico. En este caso el docente se ve ante la decisión de cómo abordará el currículum escolar y los programas de estudio. Se trata de una decisión que les pertenece y que definirá su práctica.

Reflexión sobre las prácticas en el aula

Todo el profesorado consultado señaló que suele relacionar el estudio del pasado con el presente, comparándolos, para establecer paralelos entre uno y otro, para comprender como se ha formado la sociedad actual o problematizando el pasado para encontrar el origen de problemas sociales vigentes. Los programas de estudio desde primero a cuarto año de enseñanza media establecen como orientación didáctica dirigida al docente, el estudio cuidadoso y riguroso de los vínculos entre pasado y presente; esto incluye observar siempre el contexto histórico, valorar las particularidades

del pasado y del presente, y buscar conceptos que les ayuden *a comprender de forma empática el pasado* y a relacionarlos con las realidades próximas de los estudiantes.

Los participantes explican que suelen relacionar en sus clases pasado y presente a partir de problemas latentes en el entorno social próximo a sus estudiantes o en la sociedad nacional. Citan como ejemplos recurrentes: las protestas estudiantiles por un nuevo modelo educativo, la situación del pueblo Mapuche en la Araucanía o los conflictos laborales derivados del modelo económico chileno. Esto es coincidente con lo que plantean los programas de estudio respecto a la promoción y el desarrollo de actividades de aprendizaje en temas controversiales (páginas 26 y 27 del programa de primero y segundo año medio y 29 a 31 del programa de tercer y cuarto año medio).

Tanto la naturaleza de la asignatura, refrendada en los programas de estudio, como el devenir de la sociedad chilena hacen que estos “problemas sociales relevantes” o “cuestiones socialmente vivas” (Legardez, 2003), sean ineludibles de abordar por los docentes en la asignatura de historia y, de alguna manera, todos intentan en sus clases establecer vínculos entre ambas categorías temporales. No obstante, los contextos educativos en los cuáles se desenvuelven los docentes participantes influyen en la dinámica de trabajo en el aula, en la calidad de la participación y en los resultados.

Por ejemplo, Ezequiel comenta su experiencia. “Les gustaba discutir..., en general no a todos. Yo muchas veces trataba de restringirme en la discusión y discutían entre ellos porque había chicos que si se notaba y mucho el pensamiento político y las familias de dónde venían que eran más conservadoras, más de derechas, más revolucionarios, anarquistas, etc.”.

En cambio, Abel dice que: “Lo mismo el tema de los establecimientos. Los cursos son distintos. Muchas veces los chicos no participan mucho ni discuten mucho al respecto. Y, algunas veces hay que forzar temas, para que ellos trabajen temas sociales”.

En cuanto al papel que el futuro juega en sus clases los(as) docentes participantes lo consideran de tres diferentes maneras.

a) El futuro como algo incierto y por lo tanto difícil de abordar. Como Abel para quien “el pasado y el presente son más fáciles de tratar en clases que el futuro”. O Miriam que dice que el futuro “No existe como tiempo histórico, este es una referencia atemporal. En mi opinión, el presente es el que juega el papel fundamental de la historia y para ella, ayuda a la comprensión, análisis y reflexión del pasado.”

b) El futuro como una proyección del presente para crear memoria histórica. Para Pablo “se analiza el futuro si bien no se puede adelantar, se puede hacer un poco de “Historia ficción” en donde algunos procesos pueden generar otros sin que ello signifique un determinismo”. En opinión de Josué es posible “extrapolar los procesos históricos y como estos pueden afectarnos en el futuro”.

c) El futuro como una construcción. Lo entienden como una oportunidad de intervenir y transformar la sociedad creando conciencia histórica. Es el caso de Ezequiel para quien “No basta solo con que comprendan y relacionen el pasado con las problemáticas del presente, sino que la finalidad que busco es que se puedan preguntar ¿cómo cambiamos esto?” O Daniel para quien “La construcción del futuro mejor es siempre un objetivo fundamental como docente”. Y Santiago quien cree que “El futuro es el escenario que estamos construyendo con nuestro devenir histórico”.

Respecto a la enseñanza del futuro se plantea como objetivo del currículum de historia para que “desarrollen competencias y habilidades que les posibiliten un mejor conocimiento de cómo se ha constituido la realidad del presente, para así discernir sus opciones y trazar planes a futuro”. Que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado que les permita una comprensión más profunda de su propio presente y “que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro” (páginas 24 a 26 del programa de Historia y Ciencias Sociales de primer y segundo año medio y 26 a 29 del programa de tercero y cuarto).

En cuanto a esta competencia histórica podemos afirmar que los profesores establecen vínculos entre pasado y presente, intentando comparar, comprender o problematizar situaciones o procesos vigentes en la sociedad para construir memoria histórica y, en menor medida conciencia histórica. Los programas de estudio también plantean explícitamente la necesidad de vincular pasado y

presente para proyectar el futuro y generar competencias que posibiliten a los y las estudiantes desenvolverse y aportar en la sociedad. Sin embargo, es desde la misma autoridad educacional, la gestión curricular o administrativa del centro o las condiciones propias de los contextos educativos donde deben trabajar, que el profesorado no encuentra las condiciones materiales ni estructurales para formar y desarrollar en el aula este tipo de competencia histórica.

Cuando se les pide que reflexionen sobre su propia práctica en relación a la formación del pensamiento crítico, la mayor parte de profesores y profesoras participantes, declaran que lo hacen o intentan que sus clases estén orientadas hacia ese objetivo, aunque no siempre lo logran. Ruth dice: “debo reconocer que aún mis clases se concentran en conocimientos, pero tengo claro que debieran orientarse en el desarrollo de habilidades, donde el desarrollo del pensamiento crítico debiera ser el eje central”.

Abel dice que “siempre he intentado hacerlo, pero no siempre es fácil realizarlo. El escaso tiempo que tenemos los profesores para confeccionar nuestras clases no permiten una profundización mayor en los contenidos”. Una idea parecida desliza Ezequiel, quien expresa que “Sería complicado decir que lo trabajo, al menos lo oriento e intento ir mejorando mis prácticas para que se desarrolle el pensamiento crítico en los y las estudiantes”.

Estos docentes realizan una reflexión crítica sobre sus prácticas y reconocen el desafío de formar pensamiento crítico en sus estudiantes. Daniel comenta “Siempre he tratado de trabajar diferentes aspectos orientados a conformar el pensamiento crítico en nuestros estudiantes. Sin embargo, los contextos sociales y económicos de la educación pública, a veces, imposibilitan el surgimiento de didácticas y estrategias que nos permitan concretar aquello”.

Los resultados nos muestran que los profesores y profesoras de esta investigación intentan trabajar en la formación y desarrollo del pensamiento crítico en el aula a partir de una variedad de fuentes primarias y secundarias, procurando que sus estudiantes perciban las diferentes interpretaciones de un mismo hecho o situación con el fin de formarse su propia opinión argumentada. En relación a la formación del pensamiento crítico, en el grupo encontramos a algunos que no lo trabajan o lo hacen escasamente, aquellos que lo intentan en la medida de sus posibilidades y otros que dicen trabajarlo en forma permanente en sus clases. Entre estos últimos podemos encontrar a docentes que relacionan correctamente la concepción de pensamiento crítico como una habilidad de pensamiento superior pero no, necesariamente, ligada al pensamiento autónomo y a la acción (Ennis, 1985).

Profesoras como Nohemí señala que sus clases se orientan a formar las diferentes facetas del pensamiento crítico en sus estudiantes “porque desarrollan las habilidades cognitivas de: interpretación, análisis, razonamiento, extraer conclusiones y realizar informes”.

Pablo dice “Sí. Considero que trato de tener una clase apuntando al aprendizaje mediado en donde acompaño al estudiante a los siguientes niveles de aprendizaje, siendo uno de ellos el pensamiento crítico ya que es fundamental para formar también la autonomía intelectual de estudiante.”

María dice: “Sí, debido a que, no solo las oriento a la entrega de contenido, sino también de habilidades, pero sobre todo, siempre relaciono el contenido con la actualidad para señalar que pasado, presente y futuro están conectados por ello es importante conocer la historia, y así con conocimientos actuar sobre nuestra realidad, nuestra vida cotidiana, ya que somos parte de la historia”. O Ana quien señala: “Sí, ya que trabajo diferentes habilidades y considero las características del grupo curso.”

En relación a la reflexión sobre las prácticas, consideran que el contexto en el cual trabajan, la ausencia de espacios para reflexionar sobre sus prácticas y las exigencias de la autoridad educativa no siempre facilita poder realizarlas. No obstante, todos reconocen su valor e intentan realizarlas, al menos en forma personal.

Cuando preguntamos a Abel sobre el valor de la práctica reflexiva nos dice: “No, eso es indudable. El ir evaluándose constantemente, yo creo, que es parte de lo que uno es como profesor, digamos. Lamentablemente, por un tema de tiempo es muy difícil darse el espacio de reflexionar bien sobre como lo hizo en tal o cual parte de la asignatura”. Y Ruth señala: “Cuando hablamos de

que algo se convierte en práctica es algo que yo hago habitualmente pero porque es necesario. Así entiendo cuando yo hablo de práctica es algo que hago para mejorar y que está incorporado dentro de mi profesión”:

Para Ezequiel se trata de un problema de formación: “En las carreras no se fomenta el poder reflexionar sobre las prácticas que realizamos, ni preguntarnos para qué enseñamos historia o tales procesos”. Mientras para Santiago se trata de un problema estructural: “La principal dificultad pasa por el trabajo que el centro escolar realice en conjunto, a través de las distintas disciplinas. Por otro lado, las evaluaciones externas siguen influenciando el trabajo al interior del aula”.

Para finalizar

Los profesores y profesoras participantes del estudio conciben el pensamiento crítico como un proceso continuo de desarrollo de competencias intelectuales a lo largo de la etapa escolar, que debe incitar a actuar en la sociedad y debe ser asumido con un enfoque multidisciplinario. No obstante, es la asignatura de historia, la que por su naturaleza, está en mejor condición para formarlo. Consideran que enseñar a sus estudiantes a pensar y actuar de manera razonada y autónoma frente a situaciones en su entorno social, es la habilidad más importante hacia la que se debe orientar la historia cuando se forma el pensamiento crítico.

Por su parte, los principios, objetivos, habilidades y orientaciones didácticas de los programas, incorporan el concepto de pensamiento crítico y lo desarrollan a través de sus páginas. Explicitan la necesidad de trabajarlo desde las posibilidades que brinda la asignatura, promoviendo el desarrollo de una ciudadanía reflexiva y activa, que permita a los estudiantes desenvolverse en una sociedad democrática, así como tener una actitud crítica frente a la misma. En ellos no se hace una alusión directa a la enseñanza de la historia y a su rol justificador y motivador de transformaciones sociales, sino más bien a la posibilidad de actuar y mejorar el estado de las cosas “desde dentro” del sistema. No obstante, al igual como sucede con los docentes se liga el pensamiento crítico a la acción. Por lo tanto, según este estudio existiría coincidencia entre las concepciones de pensamiento crítico sustentadas en los programas y las sostenidas por los docentes al considerarlo como una competencia de pensamiento que debería formar y desarrollar en los y las estudiantes, las habilidades intelectuales que les permitan analizar y evaluar de manera autónoma la realidad social, para intervenir en ella en cualquier momento.

En cuanto al aporte que la enseñanza de la historia puede realizar a la formación del pensamiento crítico, el estudio permite organizarlas en tres tipos de habilidades:

1- Habilidades intelectuales como: investigar, analizar, sintetizar, evaluar, seleccionar, comunicar, argumentar y debatir, información obtenida de una diversidad de fuentes históricas.

2- Habilidades sociales como: formular preguntas, opinar, dialogar, generar empatía y participar en debates sobre temas históricos o sociales pasados o presentes en la sociedad.

3- Habilidades históricas como: establecer relaciones entre el pasado el presente y el futuro a fin de construir una conciencia histórica; reconocer pensamientos, decisiones, puntos de vista de personas que vivieron en otro momento de la historia y ser capaz de evaluarlos y comprenderlos en su contexto generando empatía histórica y participar en la sociedad como ciudadano activo y consciente.

La construcción y desarrollo de los conceptos de conciencia histórica e imaginación histórica (Santisteban, González y Pagés, 2010; Santisteban, 2010) son identificados por los participantes como los principales aportes que la enseñanza de la historia puede hacer a la formación del pensamiento crítico. Por lo tanto, entendemos que al formar habilidades históricas en sus estudiantes y, al enseñarles a pensar históricamente, los profesores están potenciando la formación de su pensamiento crítico. Ahí radica su principal aporte.

Los programas de estudio privilegian el desarrollo de habilidades de investigación y reflexión crítica a partir de la interpretación de fuentes históricas primarias y secundarias, para la formación y desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, promueven el trabajo con diversas fuentes de información, para familiarizar a los estudiantes con su recolección, selección, análisis y crítica

básica, y así aproximarlos a los métodos de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. El trabajo de investigación a partir de las fuentes también incluye la capacidad de discutir y debatir su contenido. A nuestro entender, se trata de una orientación curricular que privilegia la formación y fortalecimiento de habilidades de tipo intelectual centradas en la investigación y el análisis exhaustivo de las fuentes como un fin en sí mismas, más que potenciar el pensamiento histórico.

¿Qué contribución hace la enseñanza de la historia a la formación del pensamiento crítico? Los programas de estudio se centran en el desarrollo de una habilidad específica, propia de la investigación historiográfica, que les permita interactuar con una variedad de fuentes primarias y secundarias, mientras los docentes se posicionan en el desarrollo de competencias intelectuales, así como también de competencias sociales e históricas, que los lleve a pensar y actuar críticamente, en cualquier ámbito de la sociedad a lo largo de su vida.

Las condiciones materiales de los centros educativos donde se desempeñan los profesores no siempre ofrecen las mejores posibilidades para la formación de buenos hábitos de pensamiento en los estudiantes. Además, existe un problema de fondo de tipo estructural que no facilita la tarea de formar el pensamiento crítico. Los espacios físicos, la distribución del mobiliario, la gestión curricular del centro, las cargas horarias, las características de los estudiantes y sus contextos sociales y de vida, las responsabilidades que pesan sobre los docentes, entre otras, no favorecen los intentos por formar el pensamiento crítico en la escuela. No obstante, entendemos, que en última instancia, es el profesorado quien deberá tomar las decisiones respecto a cómo gestionará el currículum, qué y cómo enseñará en el aula, dado que los programas de estudio plantean las orientaciones didácticas sólo a manera de sugerencia, entregando al docente la decisión final de su implementación. Es él o ella, en definitiva, quien decidirá qué sello imprimirá a su práctica.

Bibliografía

- Apple, M. (1986).** *Ideología y currícula*. Madrid: Akal.
- Benejam, P. (1997).** Las finalidades de la educación social. En Benejam, P & J. Pagès (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (33-51). Barcelona: ICE- Universidad de Barcelona/ Horsori.
- Bisquerra, R. (1989).** *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Cardin, J. & N. Tutiaux-Guillon (2007).** Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France: regards croisés. *Les cahiers Théodile*, 8, 35-64.
- Debord, G. (1967).** *La Société du spectacle*. París: Buchet-Chastel.
- Dewey, J. (2007).** *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Ennis, R. (1985).** A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Evans, R (1989).** Concepciones del maestro sobre la historia. *Theory and research in social education*, XVII(3), 210-240.
- Gardner, H. (1999).** *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- Habermas J. (1981).** *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hayman, J. (1981).** *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hess, D. (2009).** *Controversy in the classroom: The democratic value of discussion*. New York: Routledge.
- Johnston, M. (2006).** The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. In Barton, K. G. (ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (57-83). Greenwich: IAP.
- López Facal, R. (2004).** El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 95-101.
- Martineau, R. (1999).** *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris: L'Harmattan.
- Pagès, J. (1998).** Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica. En Benejam P. & J. Pagés (Coord.). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats* (22-25). Barcelona: UOC.

- Pagès, J. (2009).** El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. (2012).** La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.
- Paul R. & L. Elder (2003).** La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. *The foundation for Critical Thinking*. Tomales-California, 26 págs. Disponible en <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> (consultado en abril del 2015)
- Pérez Serrano, G. (1998).** *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1978).** *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Pozo J. I.; Asensio M. & M. Carretero (1986).** ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y aprendizaje*, 34, 23-41.
- Santisteban, A. (2009).** Como trabajar en clases la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2010).** La formación en competencias del pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2011).** Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban A. & J. Pagès (Coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (43-64). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A.; González, N. & J. Pagès (2010).** Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. M.; Rivero, P. & P. L. Domínguez (Coords.). *Metadología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Scriven, M. & R. Paul (1992).** Defining Critical Thinking. *The foundation for Critical Thinking*. Tomales-California. Disponible en <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (consultado en octubre de 2017)
- Schön, D. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor S. J. & R. Bogdan (1986).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Webs

- <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/social-civica.html>
- <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html>

Notas

- ¹ Profesor de Historia y Ciencias Sociales en el Colegio Puerto Natales, Región de Magallanes (Chile). Doctorando en Educación especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona (España).