

Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.].

Ana Isabel Ponce Gea❖

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>

El pasado nunca muere. Ni siquiera es pasado.
(William Faulkner)

Quiero comenzar este breve texto con una reflexión de William Faulkner, que los propios autores de la obra que reseñamos señalan en su introducción, y que creo resume la idea última que subyace a este trabajo. Peter Seixas y Tom Morton, en la descripción de los seis conceptos que establecen en torno al *historical thinking* o pensamiento histórico, no sólo parten de la base de que el pasado condiciona al presente, sino que defienden que la historia es diferente al pasado, pues la historia nace del aquí y ahora, gracias a un historiador que ha de enfrentarse a una serie de problemas, consecuencia de su distancia al pasado y de sus tendencias interpretativas, por ser quien es. Así, el pasado es susceptible de ser contado a través de distintas historias, que dependerán en gran medida del presente, ya que, siguiendo la idea de Benedetto Croce, cada generación escribe su propia historia. Es, en efecto, y volviendo a Faulkner, un pasado no muerto de cuyas historias somos responsables.

Los autores entran en consonancia, indudablemente, con las nuevas consideraciones de la historia, alejadas del discurso único; sin embargo, la obra no se crea exclusivamente para debatir sobre asuntos historiográficos, sino para apostar decididamente por aunar la historia académica con la historia enseñada. Esta gran tarea pendiente se conseguirá, según los autores, a través del desarrollo del pensamiento histórico, que supondrá la afirmación de que el conocimiento histórico está vivo y es necesario para toda la sociedad, dando respuesta a los

problemas particulares de cada comunidad en cada momento. Con este objetivo, crean una herramienta para la enseñanza de la historia, apoyada en un marco teórico de gran solidez.

En torno al pensamiento histórico —que los autores definen como el proceso creativo a través del que los historiadores interpretan la evidencia histórica y generan las historias de la historia—, teoría y práctica se combinan de una forma natural, engarzando la historiografía con el marco teórico de la didáctica de la historia y haciendo explícitas, en ésta, actividades y materiales concretos aplicables en el aula.

Esta perfecta combinación entre piezas frecuentemente poco engarzadas, es el fruto del trabajo de unos autores provenientes de ámbitos distintos. Peter Seixas es el director del Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica de la Universidad de British Columbia y cuenta con numerosas publicaciones relacionadas con la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Por su parte, Tom Morton es profesor de un instituto de secundaria. Del trabajo de ambos resulta esta obra de seis capítulos —además de introducción, glosario e índice de actividades—, que reflexiona sobre el pensamiento histórico como hasta ahora no se había hecho. En su planteamiento, los autores no parten únicamente, para la definición de los elementos del pensamiento histórico, de unas fundamentaciones teóricas, sino que lo hacen de la consideración de los problemas inherentes que conlleva el estudio de la historia. Este hecho que argumenta la articulación de los seis elementos del pensamiento histórico —sutilmente modificados en comparación con otros escritos de Seixas (Seixas y Peck 2004)—, desde un punto de vista pedagógico,

❖ Graduada en Educación Primaria. Estudiante de doctorado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia (España). Correo electrónico: anaisabel.ponce@um.es

adquiere un gran valor. El trabajo con las evidencias, la elección sobre qué es lo relevante, el ponerse en el lugar del protagonista de otro tiempo, o el realizar un juicio ético sobre una acción desde su contexto particular, son acciones que implican que al alumno le sea insuficiente el aprendizaje memorístico, habiendo de enfrentarse a retos, dificultades... a la hora de interpretar un hecho histórico siempre singular. Por lo tanto, además de un conocimiento conceptual, el alumno habrá de desarrollar unas competencias y estrategias de pensamiento que aplicará a situaciones diferentes, propósito último del tan defendido aprendizaje por competencias y, en esencia, de la escuela del siglo actual.

Los autores distinguen seis problemas a los que ha de enfrentarse un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado: cómo decidimos lo que es importante (*historical significance*); cómo sabemos sobre el pasado (*evidence*); cómo podemos dar sentido al complejo flujo de la historia (*continuity and change*); por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (*cause and consequence*); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (*historical perspectives*) y cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente (*ethical dimension*). Estos problemas —y sus consiguientes conceptos—, sin embargo, no pueden entenderse de modo aislado, sino que han de verse como conjunto a la hora de enseñar la historia.

A partir de ellos, cada elemento del pensamiento histórico coincide con un capítulo, en el que se sigue un mismo esquema: una explicación del concepto, una serie de guías para el desarrollo de éste (*guideposts*) y diferentes actividades para su puesta en práctica en las aulas de secundaria.

La parte teórica, que ocupa aproximadamente la mitad del capítulo, hace honor a su título “Thinking about...”, de forma que en ella los autores no se limitan a la exposición de información sobre el concepto, y hacen al lector participar a través de la reflexión sobre situaciones históricas reales que Seixas y Morton relacionan con cada uno de los aspectos tratados en el capítulo, tomando como guía ejemplos de la historiografía que ayudan a contextualizar y visualizar de qué hablamos cuando nos referimos a cada uno de esos seis grandes conceptos.

Este mismo carácter divulgador se puede constatar en los términos clave que aparecen definidos en los márgenes del texto principal, en las llamadas de atención que se hacen sobre el texto y en las anotaciones para la enseñanza que también se realizan en relación con él. La parte teórica finaliza con el rescate de las *guideposts* con

las que se inicia el capítulo de cada elemento, señalando ahora para cada una de ellas *powerful understanding*, que, haciendo un paralelismo, podrían ser equivalentes a lo que en la nomenclatura de la nueva legislación educativa se denomina estándares de aprendizaje. Demuestran una vez más los autores, con la incorporación de este elemento, el propósito de utilidad de la obra, que ofrece orientaciones sobre comportamientos observables del alumnado que permitan evaluar el desarrollo competencial para cada uno de los elementos.

No obstante, si algo verdaderamente distingue a esta obra del resto de investigaciones y reflexiones realizadas sobre el pensamiento histórico, no es otra cosa que la incorporación de actividades concretas, que invitan a ser llevadas a cabo en el aula. Tanta es la solidez de la propuesta, que las actividades se dividen —para cada uno de los elementos— en actividades introductorias, actividades de desarrollo relacionadas con cada una de las *guideposts* establecidas por los autores y actividades de consolidación.

Para ellas, los autores señalan el objetivo, explican su desarrollo y también crean los materiales que han de ser empleados. De forma que los docentes, y sin menosprecio de las adaptaciones de acuerdo con el contexto, encuentran en *The Big Six Historical Thinking Concepts* opciones elaboradas y reales para su desempeño profesional.

Estas actividades suponen un cambio radical a la hora de enseñar la historia, y están elaboradas desde un planteamiento verdaderamente innovador. Entre las actividades introductorias, se encuentra el debate entre historia y pasado o la elaboración de mapas conceptuales de acuerdo con la relevancia, por poner dos ejemplos; son actividades de un carácter más general. Las actividades de desarrollo, relacionadas con las orientaciones para el trabajo de cada concepto dadas por Seixas y Morton, incorporan textos, juegos, planteamiento actuales... para el trabajo del concepto. Por último, las actividades de consolidación tienden a la síntesis de ideas, a dar coherencia y sentido a lo estudiado. A este respecto, la actividad “Write me a story” parte de la relevancia histórica, invita al alumnado a crear una narración propia, donde los diferentes temas abordados con anterioridad sean reflejados, pero que ello se haga de acuerdo con su importancia y su relevancia. Se crearán así historias de la historia, pero en las que lo más significativo (personajes, acontecimientos...) ocupe el papel correspondiente en la narración. Todas las actividades están recogidas en un índice de actividades incluido en el texto independiente del índice general.

El pensamiento histórico es todavía hoy una tendencia joven en los planteamientos sobre la enseñanza de la historia; especialmente desconocido entre los docentes de algunos sistemas educativos ajenos al ámbito anglosajón —como el español—. Aunque la enseñanza de la historia basada en evidencias históricas tiene una fuerte tradición en Inglaterra desde los años sesenta, con proyectos como “Concepts of History and Teaching Approaches” (CHATA) o “Youth and History”, es a partir de principios del año 2000 cuando se están sistematizando las publicaciones y está cobrando mayor fuerza el concepto de pensamiento histórico, con obras como las de Wineburg (2001), Chapman (2009), Lee (2011), VanSledright (2014)... Sin embargo, todavía podría afirmarse que predomina una producción científica basada en la reflexión teórica (de ahí la importancia de esta obra y su intento de concretar su aplicación en la enseñanza obligatoria) sin ninguna transferencia a la práctica educativa (Gómez, Ortuño y Molina 2014). A pesar de que los investigadores y, en general, todos los implicados parecen estar de acuerdo en la contribución del nuevo planteamiento al desarrollo competencial, a la formación del alumnado crítico que sepa contrastar información y sacar sus propias conclusiones, sin embargo, la introducción de esta nueva forma de enseñar historia puede conllevar el riesgo de *saber hacer sin saber historia*; de forma que los alumnos desarrollan los metaconceptos, pero desconocen hechos de la historia nacional considerados básicos para la generación de identidades nacionales.

Seixas y Morton dejan patente en esta obra que el desarrollo del pensamiento histórico no va ligado a una disminución de contenido, sino que supone una modificación en la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo del desarrollo competencial e integral del alumnado.

Además de este riesgo, esta nueva forma de enseñanza exige un planteamiento educativo que dé libertad a los docentes para el diseño de estrategias educativas basadas en una enseñanza por proyectos. El modo de trabajo planteado exige dedicar mucho tiempo a la reflexión y al trabajo con material primario incidiendo en el análisis de diversas interpretaciones históricas sobre un acontecimiento. Sin embargo, una estructura curricular, como la del caso español, donde priman los estándares de aprendizaje de los contenidos de primer orden sobre los metaconceptos históricos aquí planteados, limita enormemente la aplicación de esta metodología docente. Es más, una excesiva carga de contenidos históricos (conocer los principales acontecimientos, personajes y conceptos de cada una de las diferentes etapas históricas) no da margen a mucho más, limitando el resto de la en-

señanza de la historia, en el mejor de los casos, a pequeños ejercicios en los que el trabajo con fuentes primarias se limita a la extracción de información sencilla, y no se preocupa por la reflexión sobre la propia naturaleza de la fuente histórica y su condicionamiento a la generación del conocimiento histórico. Por lo tanto, estas estrategias educativas exigen algo más que la voluntariedad del profesorado: exigen su plasmación explícita en los currículos y su diseño en torno a esta estrategia, como ocurre en el caso británico o el australiano.

Pero, además, un diseño curricular óptimo no sería suficiente, sino que las estrategias exigen una profunda formación del profesorado en historia. Es necesario un conocimiento epistemológico de la disciplina amplio que permita al profesorado trabajar con soltura los metaconceptos históricos y orientar las actividades de forma adecuada. Según VanSledright y Reddy (2014), existen tres grandes posiciones epistemológicas: los que creen que el entendimiento de la historia es un espejo del pasado, los que ven el conocimiento creado en historia como resultado de una opinión del investigador que cuenta con estrategias limitadas y los que utilizan el entendimiento procesual, que implica que la evidencia sea evaluada rigurosamente en relación con su consistencia y fiabilidad. Por lo tanto, si tenemos en cuenta que existe una gran coherencia entre las creencias sobre el conocimiento y las concepciones sobre la enseñanza (Hernández y Maquilón 2011), sería indispensable un docente portador del tercer modelo.

En el ámbito general de la enseñanza secundaria a priori no sería muy difícil de conseguir, ya que el profesorado cuenta con una formación disciplinar, si bien con las carencias de formación pedagógica. Sin embargo, para etapas como la Educación Primaria, para las que existen también propuestas para el desarrollo del pensamiento histórico como las de Hilary Cooper (2009), el conocimiento epistemológico resulta más difícil pues, por lo general, los docentes de Educación Primaria tienen menos conocimiento sobre el método histórico y la historia misma.

En definitiva, y a pesar de los inconvenientes reseñados, no hay duda de que esta obra que reseñamos es ya y seguirá siendo una referencia dentro de la línea de investigación, pues escapa de la reflexión por la reflexión, para acercarse a las aulas y para que los últimos motores del cambio —los docentes— encuentren en el pensamiento histórico una alternativa fundamentada y elaborada. La apuesta por esta estrategia educativa puede ayudar sin duda a la contribución de la disciplina histórica al

desarrollo de las competencias educativas. De este modo, contribuiremos desde la enseñanza de la historia a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y conscientes de la importancia de conocer el pasado para obrar en consecuencia en el presente confiando en la construcción de un futuro mejor. *

Referencias

1. Chapman, Arthur. 2009. Introduction: Constructing History 11-19 a *Constructing History, 11-19* de Hilary Cooper y Arthur Chapman. Londres: Sage.
2. Cooper, Hilary. 2009. Children's Thinking in Archaeology. *Primary History* 51: 12-13.
3. Gómez, Cosme, Jorge Ortuño y Sebastián Molina. 2014. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento* 6, n° 11: 5-27.
4. Hernández Pina, Fuensanta y Javier J. Maquilón Sánchez. 2011. Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14, n° 1: 165-175.
5. Lee, Peter. 2011. Historical Literacy and Transformative History. En *The Future of the Past: Why History Education Matters*, eds. Lukas Perikleous y Denis Shemilt. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 129-168.
6. Seixas, Peter y Carla Peck. 2004. Teaching Historical Thinking. En *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, eds. Alan Sears y Ian Wright. Vancouver: Pacific Educational Press, 109-117.
7. VanSledright, Bruce. 2014. *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovate Designs for New Standards*. Nueva York: Routledge.
8. VanSledright, Bruce y Kimberly Reddy. 2014. Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento* 6, n° 11: 28-68.
9. Wineburg, Samuel. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.