

"Retos científicos y sociales en la enseñanza de la historia"*

Carmen Aranguren R**

RESUMEN

En nuestro país, la disciplina histórica y su enseñanza ha estado sometida a los avatares de los cambios curriculares o al estancamiento de éstos; generalmente, sin políticas educativas o sociales que soporten la racionalidad del estilo obsoleto y la indefinición epistemológica, metodológica y formativa que las caracteriza. Analizar desde distintas perspectivas teóricas el valor científico, humanista y social de la historia enseñada, ha de ser uno de los propósitos fundamentales de la práctica educativa. Esto reclama la atención al ejercicio de ciudadanía dentro de la pluralidad de pensamiento, del imaginario democrático, de la tolerancia a las diferencias y la formación identitaria no excluyente.

Palabras clave: Historia, Enseñanza, Sociedad.

ABSTRACT

In Venezuela the teaching of history has been subject to the whims of curriculum changes, or stagnation, in their absence. Generally speaking, there have been no educational or social policies underlying the rationality of an obsolete style and the lack of epistemological, methodological and formative definitions which characterizes them.

One of the fundamental goals of educational practice must be to analyze the scientific, humanistic and social values of history taught in schools from various theoretical perspectives. This requires an exercise in citizenship in a plurality of opinion, in the democratic imaginary, in tolerance of differences and the formation of a non-excluding identity.

Key words: History, Teaching, Society.

* NOTA DEL COMITÉ EDITORIAL: Este artículo es una ponencia presentada en la LVI Convención Anual de ASOVAC, nov. 2004 con el auspicio del CDCHT-ULA. Fue entregado a *Presente y Pasado, Revista de Historia*, en enero de 2005 y aceptada para su publicación en febrero de ese mismo año.

** Profesora titular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida Investigadora y Coordinadora Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, ha tenido presencia aunque de manera tímida y ocasional, el debate de los múltiples y complejos problemas de la enseñanza de la historia en nuestro país. No así, la elaboración de respuestas que atinen a desvelar posturas acerca de cómo se construye el conocimiento histórico, entendido como una construcción social que involucra el pensamiento y la práctica de los actores educativos. Por otra parte, y tan importante como aquel, está la formación que aporta el referente didáctico para orientar la apropiación del saber a través de la reflexión crítica, no sólo del conocimiento sino del proceso de socialización que se genera en la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

ENSEÑANZA Y REALIDAD SOCIAL

Se rehuye aceptar que enseñar, además de ser un problema gnoseológico, implica la investigación de la realidad social y su contextualización temporal y espacial donde el sujeto alumno desarrolla los modos de existir, y que cualidad tan sustantiva la de esta existencia que en su complejidad abarca lo singular y lo global; lo establecido y lo incierto; lo simple y lo intrincado, del devenir humano.

En este panorama, hemos de aceptar que tanto las dificultades como los avances logrados por el estudiante son difíciles, pero no imposibles de explicar si entendemos que la educación se instituye como un universo de significaciones de pautas morales y de comportamientos reales y simbólicos, que interactúan en el escenario docente. Se podría afirmar que la inmovilidad, característica de la escuela arcaica, violenta lo diverso y lo cotidiano y niega las redes de circulación del poder, todo lo cual anuda un conjunto de atribuciones, prescripciones, prohibiciones, mediaciones y complicidades, que sostienen una misma trama argumental.

No quiero decir con esto que la escuela tradicional nada ha legado al universo educativo actual, pues sería temerario en este sentido fijar una postura determinista y ahistórica. La escuela es producto de su tiempo y de las posibilidades de la sociedad donde se inserta. Lo inaceptable es pretender seguir pensando la ciencia y lo educativo con los mismos presupuestos y finalidades de la opción que reduce el mundo a un saber estéril, desprovisto de múltiples lecturas y encerrado en unos códigos establecidos y ordenados según preceptos decimonónicos. Con todo, sin negar el vaivén de la historia, la memoria transmitida ha tejido redes de conexión entre el pasado, el presente y el futuro; ella, permite de alguna manera, realizar estimaciones del significado de su herencia.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO UN VALOR SOCIOCULTURAL

Apuntar a la autonomía intelectual del alumno, al criterio argumentado de sus juicios, a la revisión de su identidad individual y colectiva y a la formación de valores ciudadanos, han de ser los propósitos fundamentales de la educación histórica. Y, aunque pueda parecer difícil, en todo caso es posible desde el análisis de problemas sociales y sus procesos de transformación y producción de nuevas realidades y necesidades, tanto en el plano objetivo como en el de la intersubjetividad colectiva. Desde esta perspectiva los saberes, los valores y la interpretación de la disciplina no sólo constituyen herramientas para elaborar discursos, sino para desmontarlos y descubrir inseguridades tomando en cuenta que “*.../ la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento*” (E. Morin. 2000:90). Agregaríamos que estas incertidumbres han de estar entrelazadas, por igual, al estudio de la complejidad humana en su diversidad cultural.

Vemos, entonces, que el campo de la enseñanza de la historia

posee múltiples aristas y polivalentes argucias, por lo que su estudio exige estar preparados para adentrarnos en una trama que representa un tejido denso de diversos itinerarios conceptuales, disciplinares y didácticos, trajinados por los actores educativos -muchas veces sin revisión crítica-, en búsqueda de legitimar fronteras de conocimiento como “fórmulas” que, por estar predeterminadas, aceptan el simplismo en la producción de saberes.

Es denuncia constante que la enseñanza de la historia se ha detenido en modelos repetitivos y desactualizados que definen un territorio retórico; en consecuencia, ha sido más bien pensada para representar el pasado que para incorporarlo al presente y al futuro, con miras a redefinir propuestas y examinar errores.

Se ha de entender que:

“la historia enseñada, como la educación cívica, depende ante todo de un proyecto de futuro. Es en función de nuestra concepción de futuro, según nuestros valores, nuestras esperanzas, la elección de lo que estimamos importante y de lo que es menos, que pensamos y construimos el pasado, que nos vamos a buscar de qué construir las narraciones que nos convienen. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro está construida en nuestras culturas, en las narraciones que hemos heredado y que han constituido nuestras identidades /.../ Conocemos muchos ejemplos /.../ donde la historia enseñada es manipulada o se manipula ella misma por la elección de sus objetos, por las maneras de tratarlos, por los olvidos y ocultaciones voluntarias o no, para que el vínculo historia y ciudadanía

sea considerado como natural y necesariamente conforme a los valores de una ciudadanía democrática”(Audigier, F. 1992:42. En: Pagés, J. 2003).

Se supone que toda enseñanza es enseñanza de sí mismo y de los otros. Es punto de referencia para reconocernos y reconocer a los demás en sentido colectivo-social. Es otredad, como conciencia del yo y del otro, al asumir que estoy en el otro y que nuestra mirada está sujeta a un espacio y a un tiempo (Bajtín, M. 1985). Es también alteridad, como capacidad de identificar la diferencia (Cárdenas Páez, A. 2002) y no sólo esto, sino la disposición de aceptarla y construir las bases dialógicas de la razón crítica donde los actores educativos, entablan un juego simbólico de conductas antagónicas o afines: competencia-acuerdo; imposición-libertad; crecimiento-estancamiento, entre otros. Esto fundamenta un imaginario de la enseñanza que asume las prácticas educativas como prácticas sociales sujetas a una lógica no exclusivamente escolar, pues, representan múltiples interpretaciones de la cultura e información simbólica de la realidad.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD: DOS SABERES Y UN SOLO RETO

La educación histórica desestima penetrar la construcción de la identidad colectiva en el marco referencial del imaginario social, así como tampoco aborda los itinerarios del pensamiento desarraigado que gesta indiferencia por lo que atañe al sujeto como ciudadano. Parte de esta situación se explica por la naturaleza de los saberes enseñados, pero también por la praxis didáctica predominante que suprime el aprendizaje crítico, la problematización de los contenidos, la asunción de los problemas y conflictos sociales y políticos como temas de estudio. A todo esto se suma la omisión del carácter ético de la ciencia histórica y su enseñanza, tanto en la esfera cultural como en el proceso de socialización, donde la escuela juega un papel prioritario.

Un reto importante de la educación histórica es plantearse la búsqueda y el sentido de la identidad ciudadana. Mucho más en los tiempos

actuales donde los cambios políticos, económicos, culturales y sociales son tan vertiginosos y propenden a difuminar las bases de sustentación identitaria, sobre todo aquellas aceptadas tradicionalmente como tales.

Cabría preguntarse ¿cuál es el sentido de la enseñanza histórica frente a la globalización y a los nuevos regionalismos? ¿cómo encarar el desafío que genera la sobreinformación y la velocidad de circulación de conocimientos, de bienes y servicios, que impulsan el desplazamiento del imaginario ciudadano hacia recónditos espacios de la vida pública y privada? Todo ello, sin desestimar que en nuestro país la posmodernidad coexiste con la subjetividad premoderna, situación que pone en tela de juicio los márgenes de la nación legitimada por el poder constituido.

Las narrativas hegemónicas de la identidad nacional en la enseñanza habitual de la historia, desbordan sus referentes tradicionales y apuntan hacia la definición de nuevas formas de ciudadanía y de nuevos estados de ser ciudadano. Conminan a enfrentar el pensamiento único y a aceptar las memorias plurales en el marco de la tolerancia y de las identidades múltiples.

El aprendizaje de la historia ha de permitir al alumno construir ideas, posturas conceptuales, imágenes y valores donde, a la par de la herencia social y cultural y sus tradiciones, se implique la ciudadanía planetaria, como la concibe Edgar Morin (2000), representada por culturas diferentes.

Cuando la enseñanza de la historia descubra y entienda esta lectura heterogénea de otros modos de hacer ciencia y formar ciudadanos, podrá despojarse de ropajes rígidos y formalistas para construir una nueva imagen de sí en cuanto a otra configuración del sentido teórico-práctico de su recorrido educativo.

Dentro de esta visión alternativa tiene un papel importante el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, como punto de partida para desentrañar un vacío conceptual que exige resemantizar los conceptos y categorías de la enseñanza histórica, hoy en día puesta en “tela de juicio” epistémico. Pero no sólo esta dimensión de la

enseñanza ha de apropiarse desde una postura crítica, sino también el proceso de humanizar la educación que se imparte y se recibe.

Por eso, la tarea de la didáctica es sumamente compleja, pues abarca especificidades de la cultura material y del patrimonio subjetivo. Antes que apuntar a los fundamentos de la ciencia está la preeminencia de los fundamentos de la sociedad, pues si éstos se desvían hacia metas improcedentes el desarrollo científico-técnico deja de cumplir el bien supremo de propiciar bienestar humano. Ajeno a este enfoque se elaboran teorías de la enseñanza que destacan, de manera parcial o subyacente, sus vínculos internos con determinadas posiciones gnoseológicas, despojadas del contenido ético que conforma una única trama con múltiples miradas.

Siguiendo la línea de análisis, podemos destacar la importancia de

“pensar el conocimiento (histórico, alusión nuestra) como un recorrido constante de rompimiento de límites, como apertura hacia lo inédito o indeterminado que obliga a la colocación ante la realidad desde determinadas exigencias valóricas” (García, N. B. 2000:46).

Si el proceso educativo de la historia fuese histórico, habría la posibilidad de formar en el alumno el pensamiento reflexivo para comprender cómo hemos llegado a ser lo que somos. Esta visión puede enfrentar la concepción de la historia como proceso lineal y acumulativo que deviene un comportamiento social conformista ante lo supuestamente estático; en palabras de Foucault

“La historia será ‘efectiva’ en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser” (2000: 47).

La idea opuesta a la enseñanza de la historia desde los supuestos de la racionalidad instrumental, consiste en superar el trabajo docente como memoria repetida para instaurar una práctica científica con la

historia crítica que descubra significados ocultos, negados o no registrados. Insistimos en la pertinencia del pensamiento reflexivo en relación a la aplicación de categorías históricas para descodificar los significados de relaciones y comportamientos emergentes que, para ser comprendidos deben enlazarse con la vida vivida por el ciudadano.

CONCLUSIONES

Enseñar y aprender historia es un ejercicio de ciudadanía para la práctica de valores éticos y la formación del pensamiento crítico, en un modo complejo de pensar el transcurrir humano, para descubrimos a nosotros mismos y desentrañar la naturaleza del orden social. Por esto, cabe interrogarnos acerca de la capacidad de la educación histórica para promover la convivencia en un mundo cada vez más conflictivo e interdependiente.

La idea no es pretender que todos analicen la problemática de la historia enseñada bajo un mismo paradigma, sino, respetando los modos de pensar y la pluralidad de pensamiento, entender que la diversidad conceptual, cualquiera sea el marco de referencia, ha de estar sustentada en presupuestos que otorguen legitimidad y coherencia al análisis científico. Desde esa toma de posición se asume la necesidad de diseñar propuestas transformadoras del modelo viciado de enseñar historia.

Los profesionales de la educación, ciertamente, son los primeros que deben formarse para revisar las prácticas atávicas que consolidan estilos empíricos de enseñar ciencia, así como orientar el proceso educativo hacia los valores democráticos, los derechos y responsabilidades de ser ciudadano, las identidades múltiples y la sensibilidad por los intereses que apuntan al bien público. Es el esfuerzo colectivo constante, gestado desde la escuela, el que puede incidir para desentrañar la redes de poder excluyente que deforman la conciencia histórica de nuestra sociedades y niegan la posibilidad de una cultura cívica.

NOTAS Y BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- APPLE, M. (1997). *Educación y Poder*. Barcelona. Paidós/MEC.
- ARANGUREN, C. (2002). “Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: una visión desde América Latina”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 7, pp.129-142. Mérida. Universidad de los Andes. CDCHT. Facultad de Humanidades y Educación.
- AUGÉ, M. (1998). *Los “no lugares” espacio del anonimato*. Barcelona. Gedisa.
- BAJTÍN, M. (1985). *Estética de creación verbal*. Bogotá. Siglo XXI.
- CÁRDENAS PÁEZ, A (2002) “Pedagogía y vocación. Ética de la literatura”. En: *Educación y Pedagogía*. Nº 32, pp. 123-133. Medellín-Colombia. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- CASADO, E. y Calonge, S. (comps) (2000). *Representaciones sociales y educación*. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Comisión de Estudios de Postgrado.
- COBO SUERO, J. M. (coord) (2003). *Ciudadanía y Educación*. En: Monográfico *Revista de Educación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FOUCAULT, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia-España. Pre- textos.
- GARCÍA, N. B. (2000). “La historia y la formación docente: acerca de la representación sobre la objetividad y su posible vinculación con la práctica docente”. En: *Clío & Asociados. La Historia enseñada*. Nº 5, pp. 43-57. Argentina. Universidad Nacional de la Plata.
- MAINER, J. (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla. Díada Editora.
- MATO, D. et al (2003). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas. Universidad Central de Venezuela. FACES.
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas. Universidad Central de Venezuela., FACES/CIPOST. UNESCO.
- PAGÉS, J. (2003). “*Ciudadanía y enseñanza de la historia* ”. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona (mimeografiado).