

Crisis Paradigmática en la Enseñanza de la Historia: Una visión desde América Latina*

Aranguren Rincón, Carmen
Grupo de Investigación Teoría y
Didáctica de las Ciencias Sociales.
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela

Resumen

Una reflexión rigurosa sobre la crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia, conduce a plantear interrogantes acerca de los fundamentos de la relación ciencia-sociedad-educación, obviamente relegada en la investigación del conocimiento, enseñanza y aprendizaje del saber histórico, presentado e impuesto en el aula. El objeto del presente estudio es la aproximación a estas indagaciones.

Palabras clave: Paradigma, sociedad, enseñanza, saberes, valores.

Abstract

A rigorous consideration of the paradigmatic crisis in history teaching leads us to ask questions about the bases of the relationship science -society- education, which is clearly given secondary importance in research on the knowledge, teaching and learning of history as it is given and imposed in the classroom. The purpose of this paper is to develop this line of inquiry.

Key words: paradigm, society, teaching, knowledge, values.

Rèsumé

Une réflexion rigoureuse sur la crise paradigmatique dans l'enseignement de l'histoire nous emmène à nous poser des questions sur les bases de la relation science -société- éducation, nettement reléguée dans la recherche

* Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Historiadores Latinoamericanistas con el auspicio del CDCHT-ULA. Pontevedra-España, 22-26 de octubre de 2001.

de la connaissance, l'enseignement et l'apprentissage du savoir historique présenté et imposé dans la classe. Le but de cette étude consisterait au rapprochement de ces recherches

Mots clés: Paradigme, société, enseignement, savoirs, valeurs.

Es evidente que el estudio de los problemas histórico-educativos ha de plantearse en la perspectiva de las tendencias políticas hegemónicas, en la reconceptualización del modelo de democracia, en la lógica del proyecto neoliberal y su determinismo globalizador, en la revolución tecnocientífica y la “nueva era del conocimiento”, en los aportes de la cultura de resistencia... Y es en ese contexto donde tenemos que preguntarnos: ¿qué es la enseñanza de la Historia, para qué, a quién y cómo enseñar Historia?

La coyuntura del nuevo siglo parece acumular varias crisis, entre ellas la ruptura de paradigmas tradicionales que en lo social y educativo han impuesto un modo de entender la realidad, de representarla y reproducirla, en el reacomodo de las nuevas modalidades del capitalismo mundial y sus especificidades nacionales. Cabe entonces, en esta perspectiva, indagar los fundamentos de la relación sociedad-ciencia-educación, tan relegada en los procesos de conocimiento, investigación y enseñanza de la Historia.

Podemos decir que abordar la crisis de paradigmas en la Historia enseñada conduce a develar conceptos epistemológicos que afectan su teoría y su práctica en el marco del saber histórico y didáctico. El tema que nos ocupa tiene muchas aristas sin dilucidar, pues su escenario abarca diferentes posturas y complejos sujetos involucrados en las consecuencias del problema. Tratando de buscar respuestas a estas disertaciones, se ha producido un acercamiento

entre la investigación científica de las distintas disciplinas y su correspondiente investigación didáctica, estableciendo un diálogo interdisciplinar cada vez más riguroso en lo filosófico, científico, psicopedagógico. En este proceso subrayamos dos enfoques relevantes que atañen a la formación del docente de Historia: por una parte, la posibilidad de afirmar la investigación didáctica en los fundamentos del conocimiento de la ciencia enseñada, teniendo presente su concepción epistemológica y metodológica; e igualmente, conciliar en el paradigma didáctico la indagación del saber histórico y los problemas comunes que inciden en el proceso educativo. Aquí es importante reconocer la búsqueda persistente del estatuto de ciencia histórica y el carácter científico de la didáctica que apuntan a procesos cognoscentes- en sentido abarcante de lo valorativo, imaginativo y afectivo-, políticos e ideológicos, de elaboración constante; y así, sin abordar otras razones, vamos encontrando coincidencias teóricas en la trama de ambas disciplinas, respetando por supuesto, la lógica constitutiva de cada una de ellas y sus finalidades propias.

Pilar Maestro, aprecia esta relación al afirmar:

en el terreno de la investigación, parece urgente realizar ese acercamiento entre la investigación histórica y la didáctica específica, sobre todo desde un punto que nos parece esencial: desde las nuevas teorías de la práctica que avalan la idea de que la enseñanza es un hecho social y no exclusivamente tecnológico y que, por tanto, tienen influencia sobre él no sólo las teorías y las técnicas más adecuadas, sino también las percepciones de los sujetos implicados, sus representaciones que pueden haberse

convertido incluso en un imaginario social mantenido y transmitido por la memoria colectiva, con las características que ésta otorga, como un 'sacré absolu', como un pensamiento no sujeto a las posibilidades de la racionalización, del análisis crítico y por tanto de su renovación, en palabras de P. Nora. (1997: 30).

Desde la visión que aceptamos, se percibe la necesidad de una Historiografía donde la construcción de explicaciones y/o interpretaciones por parte del historiador-docente, sea fundamental para entender que los hallazgos más valiosos no se realizan exclusivamente por acumulación de datos, sino por sucesivas rupturas y reconstrucción de posturas, enfoques, aproximaciones y tanteos conceptuales y metodológicos. Hemos de admitir que el desarrollo de un pensamiento histórico mutilante conduce a la asunción de una didáctica reduccionista y deformada que tiene consecuencias en el aprendizaje del alumno, en el cultivo de su interés por la asignatura, en el significado socio-simbólico de sus representaciones valorativas, inseparables de la formación de la conciencia histórica; pues, una reflexión sobre los valores, necesariamente implica un análisis de la sociedad y su devenir histórico.

A la Historia, por su naturaleza, más que a cualquier otra ciencia, le corresponde comprometerse con los valores que afectan el comportamiento humano, el *modus vivendi* del sujeto que se educa y sus expectativas y conflictos ante el modelo social y el sistema de saber presentado e impuesto en el aula. En coherencia con estas reflexiones, María José Sobejano, profesora-investigadora de Historia y Didáctica en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con sede en Madrid,

critica la concepción de la Historia como ciencia estática, pretérita, acumulativa, apartada del mundo de los sentidos y de la imaginación. En consecuencia, expone que:

... la historia es cambio, conciencia de ser en el tiempo y, por tanto, respuesta a los trascendentales interrogantes del ser humano (de dónde venimos, quiénes somos, a dónde vamos) sobre el plano de la realidad temporal y social. Si el joven ha de prepararse para ser un ciudadano responsable, la historia es una ciencia social, memoria colectiva, conciencia crítica de las actuaciones de los hombres en sociedad, compromiso con su propia realidad, depositaria y transformadora de los valores de cada tiempo y sociedad” (1993:2).

El investigador argentino José Luis Romero, considera que la escuela debía enseñar a pensar históricamente, lo que

consiste en acostumbrar a leer el revés de la trama...” añadiendo, “Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural... (1973:140).

De manera que, como vemos, **el marco conceptual que orienta el conocimiento desarrollado en una disciplina de estudio, es condicionante del proceso teórico-práctico de la enseñanza de ese saber.** Por lo tanto, un enfoque positivista de la Historia, por ejemplo, llevará a aceptar igualmente esta teoría como paradigma didáctico. P. Vilar (1980), advierte sobre el peligro de confusión que tiene desatender el doble contenido del conocimiento: a la par, el conocimiento de la materia y la materia de ese conocimiento; pudiéramos agregar, en el ámbito referencial de este trabajo, que

este riesgo es también común al conocimiento didáctico y a la conceptualización de este conocimiento. En sentido trascendente, cabe la pregunta de dimensión ontológica, ¿qué es el conocimiento que enseñamos y cuáles compromisos sociales derivan de él?

Sin descuidar el marco de reflexión anterior y sin pretensiones excluyentes, nos adentramos en el análisis de algunos paradigmas dominantes en el saber histórico y su enseñanza, a fin de establecer las consecuencias del vínculo epistémico en la situación educativa. Replantear la Historia y la teoría de su enseñanza es contribuir a entender históricamente el sentido de la educación histórica, teniendo en cuenta que enseñar Historia es, construir una cultura que permita al sujeto social comprender el presente articulado al pasado de la sociedad a la que pertenece; es conocer la organización del mundo actual y las interrelaciones de los fenómenos sociales en el tiempo; vale decir que esta orientación responde a la intención formativa de una conciencia cívica, afirmada en el contexto de una educación política. En este enfoque se inscribe, J. Fontana (1982), quien afirma que los académicos asignan a la Historia un doble papel: como herramienta para el análisis de la sociedad y como recurso para el cambio de conciencia. De esta postura deviene la consideración del conocimiento histórico como una forma de concientización ciudadana, siendo esta visión legitimadora de los argumentos que favorecen su potencialidad formativa.

Es obvio que no se puede perder de vista, la presencia de paradigmas hegemónicos que han marcado pautas teórico-metodológicas en el desarrollo científico-social de esta disciplina y su enseñanza. Podemos señalar, entonces, por su carácter

determinante y su extensión temporal, la influencia de la corriente positivista y neopositivista cuyos principios han subestimado el examen reflexivo de los fundamentos teóricos, interpretativos y valorativos de sus postulados, en contraste con la *explicación histórica*, entendida ésta en sentido epistemológico, como respuesta al por qué es como es, aquello que es objeto de explicación; postura, que por cierto, ha representado poco interés a la teoría historiográfica (P. Vilar, 1980; E. Thompson, 1983); y que, por su naturaleza, es diferente a la *explicación causal* de la escuela positivista, que subraya la fragmentación del objeto de conocimiento y la existencia de leyes universales admitidas por el neopositivismo.

El pensamiento crítico de las Ciencias Sociales acepta que la historia positivista es la de los *hechos*, establecidos a través de los documentos en afán de asegurar un método; siendo de reconocida admisión la falsedad epistemológica que encubre el término *hecho*. En consecuencia, este discurso historiográfico, sin ánimo de probar lo antecedente o consecuente del mismo, se ha asentado en las concepciones didácticas de la enseñanza, propiciando una ruptura en la relación teoría- práctica y, otorgando a ésta última una preeminencia empírica-pragmática que confunde praxis científica con experiencia inmediatista. Esta situación se evidencia en la cultura histórica que priva en la educación que se imparte en América Latina, donde Venezuela no escapa a la recurrencia de este modo de enseñar historia, “*asociado a una visión lineal y desconflictivizada del desarrollo social, sin referentes sociopolíticos contextualizados que apunten a develar la densidad histórica de los procesos,*

limitando la posibilidad de acceder al pensamiento categorial”
(Aranguren, C. 1999:133).

Es posible realizar una extrapolación de esta tesis en la concepción del objeto de conocimiento didáctico, por cuanto pudiéramos decir que el modelo pedagógico, inscrito en esta corriente, asume los postulados que subrayamos en la historiografía positivista; de esta manera, la ciencia de la educación se define en el simplismo discursivo, en la descomplejización de las ideas, en la parcelación conceptual de sujeto, en la “objetividad” científica, destacando la acumulación informativa de datos aislados en una estructura que apunta a lo insustancial del conocer, a lo reproductivo del aprender y a lo transmisivo del enseñar. Sin embargo, esta situación no puede percibirse de manera parcial y aislada, pues su condición es propia de nuestras sociedades latinoamericanas, cada vez más excluyentes y uniformizantes por la imposición de un modelo de modernidad- traducción norteamericana del paradigma occidental- a través de poderes económicos y mediáticos.

La marcada desigualdad socioeconómica de la población, en nuestros países, requiere no sólo una redistribución de los beneficios materiales sino en igual sentido del capital social, cultural, científico y de la autonomía política. Una masa social sin acceso a las distintas formas de conocimiento, consagra la desigualdad en los niveles de formación intelectual y cultural, pero también es cierto que los sistemas de escolarización no son la panacea que resuelve las carencias culturales de la población, pues ellos evidencian deficiencias severas en relación a una

cualificación que garantice mejores sistemas de conocimiento científico y posibilidades de una organización social más humanizada. Este trasfondo nos permite entender la relación unívoca entre las condiciones de vida en un sistema sociopolítico determinado y el proyecto científico-educativo legitimado en el mismo. Por lo que vemos, las dimensiones del problema son mutuamente condicionantes aunque no insalvables; lo que si puede afirmarse es que se hace imposible analizar los problemas de la ciencia y la educación sin recurrir a categorías históricas, sociales y políticas, que permitan encontrar significado a los desajustes y contradicciones, enfrentados en el campo de estudio.

Desde esta postura, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es un proceso social complejo, sometido a una diversidad de planteamientos que proceden de distintas disciplinas: filosofía, ciencias sociales, ciencias de la educación, entre otras; su finalidad última debiera ser aportar alternativas al desarrollo humano en aras de fortalecer la convivencia ciudadana, desafiada por la cultura del neoliberalismo avasallante; en palabras de Giddens (1999), esto significa la redemocratización de la democracia, que interpretamos como la exigencia de refundar sus bases para procrear nuevas y mejores estructuras que consoliden la calidad de vida social.

Al igual que los historiadores positivistas no pueden separarse de un conjunto de estrategias prácticas que representan el núcleo de su actividad: orden cronológico, conciencia de particularidad de los hechos, búsqueda de objetividad, carácter único de los acontecimientos, rechazo de creencias e interpretaciones valorativas, privilegio del estilo narrativo, consideradas formas de

rigurosidad científica en los postulados de la mencionada teoría; de la misma manera, sin entrar en detalles acerca de las confrontaciones y cambios, que aún siguen produciéndose como propuestas al paradigma positivista, hemos de atender a la introducción de sus principios en la enseñanza de la Historia, caracterizada por la relevancia concedida a los datos, causas, personajes e hitos históricos, aislados de la realidad social y enseñados a través de una metodología fragmentaria y pragmática que disocia los procesos cognitivos/valorativos presentes en todo conocimiento.

El historiador G. Duby, representante del grupo *Annales* y militante de la renovación en la enseñanza de la Historia en Francia, acota que no es necesario acumular masas de hechos, pero sí partir de un pequeño número de fenómenos y mostrar también cómo se forma el conocimiento. Opina que el alumno no necesita montones de información, sino ocasiones para desarrollar su propio pensamiento y entender, en cierta forma, la actitud fundamental del historiador que es comprender una temática y criticarla. Conviene remarcar esta conclusión para que el profesor, a veces remiso a consideraciones de orden teórico e ideológico-político, revise su resistencia a aceptar el alcance de la práctica profesional en el pensamiento y en la conciencia del alumno, procesos entrelazados con ámbitos más amplios y complejos de la condición social de la educación.

El conocimiento problematizador de la historia en la enseñanza, demanda la apropiación de conceptos y categorías de análisis para comprender la urdimbre del desarrollo social en sus continuidades y rupturas, conflictos y consensos, intereses y poder...

Esta postura es opuesta a la concepción de enseñanza como un transcurrir deshistorizado, como si lo importante en una propuesta de cambio fuese establecer nuevas estructuras organizativas y dinámicas de adiestramiento, dentro de una lógica de racionalidad técnica-operativa. He aquí otra modalidad del paradigma pragmático-empírico asentado en nuestro sistema educativo.

Volviendo al tema particular de la didáctica de la historia, hemos de acotar la marcada influencia que ha recibido de la psicología, sobre todo en lo relativo a los modos de aprender y enseñar; sin embargo, es fácil percibir que esta disciplina evade proporcionar fundamentos en la construcción de una teoría didáctica, siendo su intervención más acentuada en los aportes al campo instrumental.

Actualmente, la corriente más extendida de la didáctica se adscribe a los principios de la psicología cognitiva, con un enfoque de orientación constructivista, donde el saber asimilado y utilizable es el resultado de una elaboración personal, interna e individual, con prevalencia de los procesos lógico-mentales en la construcción del conocimiento, de modo que la influencia del medio- no de lo social- sólo puede favorecerlo o dificultarlo. En esta postura, el diálogo se establece de modo directo entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, por lo que la mediación social juega un papel secundario, pues la construcción de estructuras intelectuales obedece en última instancia a una necesidad interna de la mente, presupuestos derivados de la teoría piagetiana. Sin pretender extendernos en consideraciones críticas a este movimiento, cabe señalar que el constructivismo presenta hoy, la necesidad de ser hurgado desde su propia

genealogía filosófica y epistémica en la exigencia de reflexionar acerca del estatuto teórico que da origen a su constitución y su valer en la cultura escolar. En resumen, la aproximación que venimos haciendo, conduce a replantear que el proceso educativo en sus diversas manifestaciones- expresas y ocultas-, no puede desarraigarse de los mecanismos de poder, de la intervención sociopolítica del Estado y de los intereses de reproducción hegemónica de grupos que se arrogan la representación de la sociedad.

En otros términos, para terminar, tal vez sea prudente subrayar que la historia y su enseñanza constituyen un espacio simbólico de conflictos, porque a la conflictividad política que supone el propio proceso de enseñar, se suma la presencia de lo que Habermas (1996) llama “responsabilidad colectiva,” que podemos relacionar con la idea de fundar, fundamentar, constituir y construir una didáctica de la historia con entidad propia, articulada a los modos de organización social de un contexto particular en un tiempo y un espacio que exigen considerarlos, como plantea Le Goff (1978), en el plano de lo múltiple y lo complejo, de lo subjetivo y lo simbólico, de lo real y ponderable, de lo vivido y lo guardado en la memoria. En base a esta aproximación, se impone la confrontación entre lo que hemos asumido como conocimiento, historia, teoría-práctica de la enseñanza, sujeto, sociedad, y demás procesos implicados en la indagación del tema tratado.

Por último, hacemos referencia a la teoría crítica, para algunos socio-crítica y/o científica-crítica, cuyos supuestos apuntan a la reivindicación de un modelo integrador en sus bases

epistemológicas, que considere igualmente importantes a los actores del proceso educativo, al contexto histórico-social, a los contenidos de saber, al proceso unitario de enseñanza-aprendizaje, a la estructura didáctica..., lo que en el caso de la enseñanza de la Historia se identifica con la búsqueda de un paradigma conceptual que soporte la formación de un historiador-docente de alto nivel científico-pedagógico, de un alumno creativo y crítico, de una ciencia en permanente revisión y superación, de una didáctica que represente un nuevo discurso, legitimador del valor de la historia como sustanciadora de la conciencia social en una realidad de tiempo y espacio concretos.

REFERENCIAS

- ARANGUREN, R. C (1997). “*¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿qué Historia enseñar? ¿para qué, cómo y a quien enseñarla?*” En: **Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. N° 2, p.p. 81-95. Mérida-Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios.
- ARANGUREN, R. C.et al (1999). “*Análisis y propuestas al currículo de Educación Básica del Área de Ciencias Sociales en Venezuela, 1997-99*”. En: **Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. N° 4, p.p. 131-160. Mérida-Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios.
- CUESTA, R (1998). **Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Barcelona. Akal.
- DAVINI, M. C (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires. Paidós
- DERRIDA, J (1997). **La deconstrucción en las fronteras de la filosofía**. Barcelona.
- FINOCCHIO, S (Coord.) (1993). **Enseñar Ciencias Sociales**. Buenos Aires. Troquel.

- FONTANA, J (1982). **Historia, análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona. Crítica.
- GIDDENS, A (1993). **Consecuencias de la modernidad**. Madrid. Alianza Universidad.
- GÓMEZ, A. L (2000). **La enseñanza de la Historia ayer y hoy**. Sevilla. Diada.
- HABERMAS, J (1996). **La lógica de las Ciencias Sociales**. Madrid. Tecnos, S.A.
- LE GOFF, J et al (1978). **La nueva historia**. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P (1997). "*Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia*" En: **Clío & Asociados. La Historia Enseñada**. N° 2, p.p. 9-34. Santa Fe-Argentina. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- MARDONES, J. M (1991). **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales**. Barcelona. Anthropos.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid. Morata.
- ROMERO, J. L (1973). *¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?* En: **Crisis**. N° 8. Buenos Aires. Citado por Amézola, G y Dicroce, C. En: **Clío & Asociados. La Historia Enseñada**. N° 3. Santa Fe-Argentina. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- SOBEJANO, M. J (1993). **Didáctica de la Historia. Fundamentación epistemológica y currículo**. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Lerko. Madrid. Print, S.A.
- THOMPSON, E. P (1983). **Miseria de la Teoría**. Barcelona. Crítica.
- VAN DIJK, T. A (1998). **Ideología. Una aproximación interdisciplinaria**. Barcelona. Gedisa.
- VILAR, P (1980). **Iniciación al análisis del vocabulario histórico**. Barcelona. Crítica.
- VIÑAS, A (1994). "*Tiempo, historia y educación*". En: **Revista Complutense de Educación**. N° 5, p.p. 9-45. Madrid.
- WITTRUCK, M (1998). **La investigación de la enseñanza. Enfoques, Teorías y Método. I**. México. Paidós.