

**LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA LOCAL
Y REGIONAL DESDE EL PENSAMIENTO
DIDÁCTICO:
REPRESENTACIONES COTIDIANAS EN LA
FORMACIÓN DE CONCEPTOS**

*FRANCISCO J. MANGANO MOLERO**

Recibido: 24 de julio de 2007
Aprobado: 13 de agosto de 2007

Artículo de reflexión

* Universidad Católica Cecilio Acosta, Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos (CIEP), Maracaibo, Venezuela. E-mail: frangano@yahoo.com

Resumen

El análisis de la práctica educativa en el aula universitaria sobre la enseñanza de la historia requiere una revisión desde la confrontación del saber, de tendencias curriculares, de teorías de enseñanza y de concepciones de aprendizaje; estas reflexiones apuntan asimismo a una evaluación de elementos formativos o adoctrinadores que intervienen en la acción educativa del docente en historia y que se configuran desde la postura epistemológica que este asuma. Ciertamente, la concepción de la didáctica que se ha tenido corresponde más a una prescripción que a la propia reflexión de los contenidos de la asignatura, pues se privilegian los métodos de enseñanza y no los procesos de aprendizaje. Esta es la direccionalidad que presenta este trabajo, un intento por reorientar los procesos cognoscitivos para el desarrollo de habilidades en la historia local y regional, que dirijan la aplicabilidad de las representaciones cotidianas de los alumnos hacia el nivel de abstracción, como lo es la formación de conceptos. El valor heurístico de este planteamiento se obtiene particularmente de la experiencia reflexiva de la práctica educativa en los diferentes niveles de enseñanza, como actividad de razonamiento consciente para inducir la construcción del conocimiento de la disciplina histórica en el contexto histórico-político actual.

Palabras clave: didáctica, currículo, procesos cognoscitivos.

THE CONCEPTION OF THE LOCAL AND REGIONAL HISTORY FROM THE DIDACTIC THOUGHT: DAILY REPRESENTATIONS IN THE FORMATION OF CONCEPTS

Abstract

The analysis of the educational practice in the university classroom on the teaching of history requires a revision from the confrontation of knowledge, curricular tendencies, teaching theories and learning conceptions. These meditations are also oriented towards an evaluation of formative or indoctrinating elements that intervene in the educational action of the History professor. These meditations are configured in accordance with the professor's epistemological posture. Certainly, the predominant conception of didactics corresponds more to a prescription than to the meditation about the contents of the subjects, since the teaching methods are privileged, instead of the learning processes. This is the directionality of this essay, which also has the intention of reorienting the cognitive processes for the development of abilities for local and regional history, in order to focus the applicability

of the students' daily representations toward the abstraction level, such as the formation of concepts. The heuristic value of this position is obtained, particularly, from the reflexive experience of the educational practice in the different teaching levels, as an activity of conscious reasoning to induce the construction of knowledge of the History discipline in the current historical-political context.

Key words: didactics, curriculum, cognitive processes.

La representación social es un proceso de desarrollo perceptivo y mental de la realidad que transforma los objetos sociales (las personas, los contextos, las situaciones) en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías), les otorga un estatuto cognoscitivo y permite la comprensión de los aspectos de la vida y de nuestras propias conductas dentro de las interacciones sociales.

Se trata de una forma de conocimiento específico, el conocimiento del sentido común, entendido como una forma de pensamiento social que orienta la comunicación, la comprensión y el dominio de lo social, de lo material y del ambiente, y que analiza los funcionamientos mentales y lógicos con el propósito social de referirse a las condiciones y a los contextos en que emergen las representaciones.

La noción de la representación social se volvió un elemento de análisis fundamental dentro de la escena educativa. Al hablar de representación social, tratamos lo "socialmente compartido" por una población dada. El objeto de la representación no sólo es una percepción, porque para que exista una representación es necesario que haya la reconstrucción de la realidad, tomando en cuenta los procesos cognoscitivos de un individuo activo; la representación social es el producto y el proceso de una actividad mental por medio de la cual un individuo o un grupo reconstituye la realidad de aquello a lo que se confronta y le asigna una importancia específica.

En general, dentro de las representaciones los elementos cognoscitivos mantienen los lazos estrechos y constituyen un centro de importancia; algunos de estos elementos ocupan un lugar central, otros se posicionan de una manera más periférica. Toda representación aparece como un proceso dinámico a través de una reconstrucción social de lo real. Por tanto, la representación social expresa un carácter correlativo y se reproduce por el funcionamiento de las reglas y los valores en una cultura dada.

Bajo esta perspectiva teórica pueden ser analizados una vasta gama de fenómenos: percepción social, mecanismos de comunicación, función de la

ideología en la formación del sentido común y en la determinación de lo que es o no científico; las formas de pensamiento y su aplicación, las creencias y los mitos, los criterios sobre la normalidad en términos consensuales, la conformación de la opinión pública, la influencia social y, sobre todo, la práctica educativa, la cual lleva consigo una revisión sobre la confrontación del saber, de tendencias curriculares y, como si fuera poco, de las teorías de enseñanza y de aprendizaje involucradas en la aplicación concienzuda en cada área del conocimiento.

Esta es la direccionalidad presentada en este trabajo, no se trata en modo alguno de exponer rigurosamente un tratado de planteamientos teóricos contemplados en la formación del docente, sólo de reflexiones sobre el estado del saber y del quehacer didáctico de la disciplina histórica, visto desde un punto cognoscitivo. Valiéndonos de herramientas propias de las representaciones para realizar un análisis a los elementos formativos o adoctrinadores que han intervenido en el quehacer de la práctica docente desde los diferentes niveles de enseñanza, pudiendo confrontar personalmente el tratamiento que se le da a los conceptos, significativos o no, manifestados en el campo experiencial, es por esta razón el interés de socializar la experiencia didáctica, es decir las actividades que tienen por objeto la enseñanza, evidentemente en lo que ellas tienen de específico de la ciencia histórica.

Los resultados, en este dominio, son cada vez más numerosos; tratan los comportamientos cognitivos de los alumnos, pero también los tipos de situaciones empleados para enseñarles y, sobre todo, los fenómenos que genera la comunicación del saber. La producción o el mejoramiento de los instrumentos de enseñanza encuentra en estos resultados más que objetivos o instrumentos de evaluación; encuentra aquí un apoyo teórico, explicaciones, medios de previsión y de análisis, sugerencias y aún dispositivos y métodos. La didáctica estudia entonces, la comunicación de los saberes y tiende a teorizar su objeto de estudio, pero sólo puede responder a este desafío bajo dos condiciones: poner en evidencia fenómenos específicos que los conceptos originales que ella propone explicar e indicar los métodos de pruebas específicas que utiliza para ello.

Estas dos condiciones son indispensables para que la didáctica en la disciplina histórica se lleve a cabo por medio de referencias comparativas. Por lo que el campo experiencial transitado en la enseñanza de la historia va desde los niveles primarios y secundarios hasta el universitario, que se diferencian, a su vez, por las distintas finalidades formativas de los determinados currículos. La distinción de éstas se debe a que en la educación primaria y secundaria, el currículo escolar asume la enseñanza de la disciplina histórica como un punto de partida para una educación moral, así como un medio de socialización

del individuo con respecto al papel que puede desempeñar dentro de la sociedad¹. En el caso de la universidad, la enseñanza de la historia se concibe como una forma de conocimiento que desarrolla la inteligencia, así como un conocimiento erudito, lo que se evidencia en los programas de estudio claramente estructurados como contenidos enciclopédicos y prescriptivos de los métodos de enseñanza para transmitir la información o contenidos académicos²

En efecto, la necesidad de justificar la presencia del conocimiento histórico en el diseño curricular de la historia y las Ciencias Sociales deriva según cada Sistema Educativo; éste moldea tanto la concepción de la disciplina histórica como su quehacer didáctico. De esta manera, cobra importancia el hecho de estudiar el pensamiento didáctico y la concepción de la historia en cada uno de los niveles mencionados anteriormente, y más aún, se complejiza cuando se ahonda en la formación del profesorado para determinar el acercamiento o la distancia existente entre el tipo de profesores que se forma en la universidad y el profesional que imparte la disciplina histórica en los niveles primarios y secundarios.

Esta relación sugiere un análisis no de la estructura educativa en sí, sino de las formas o mecanismos que conducen a la producción, reproducción o transmisión del saber³, o a la aplicación de una didáctica al servicio de la disciplinamiento y el orden social establecido; se trata en este caso de reflexionar sobre el formalismo o adoctrinamiento de contenidos respondiendo a determinadas intenciones del currículo o a la orientación hacia la transformación de la enseñanza de la disciplina histórica contextualizada que responda a necesidades e intereses del alumno, aunque en muchos casos no siga los lineamientos del programa institucional.

Este planteamiento conlleva a repensar constantemente el papel que desempeña la historia en los diferentes niveles de enseñanza, es decir, conduce a una revisión de la fuente epistemológica y, desde allí, reorientar los métodos de trabajo en el aula. Con base en estos criterios, en este trabajo se presenta un

¹ La evidencia concreta de esta afirmación se encuentra en la presentación del área de Ciencias Sociales para la primera y segunda etapa de educación básica contemplado en el currículo Básico Nacional Venezolano de 1999; cuando expresa que el estudio de dicha área constituye un soporte valioso en la tarea de formar ciudadanos con niveles de pertenencia y de compromiso profundos a nivel nacional, regional y local; así como la contribución de manera especial a la educación de valores morales y cívicos.

² La información se obtiene de la revisión de los programas de las asignaturas: Historia Universal, Historia de Venezuela e Historia del Zulia diseñados en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Cecilio Acosta en la carrera de educación, mención Ciencias Sociales. Se observa la selección de contenidos académicos eruditos y de forma parcelada. 2004.

³ Esta perspectiva se origina de la observación del plan de estudio de la UNICA con respecto al programa de educación, mención integral, éstos se encuentran cargados de contenidos académicos pero ninguno hace referencia a la revisión epistemológica y sobre el quehacer didáctico, se reduce asimismo a la transmisión de saberes.

intento por establecer una propuesta que considere la posibilidad de retomar los procesos cognoscitivos y metacognitivos para el desarrollo de habilidades en historia que le otorguen sentido y significado.

Es un planteamiento que se origina desde el campo experiencial y que permite una nueva lectura al desarrollo cognitivo propuesto por Piaget, no como una indicación absoluta y mediatizadora de los estadios de desarrollo, sino como base para comprender las diferentes formas de apropiación del conocimiento en el alumno (niveles primario y secundario), lo que le permite conocer al docente tanto la transición de las operaciones concretas a la fase de operaciones formales y más aún, conocer los diferentes y variados estilos de aprendizajes, además de comprender el modo como los alumnos operan y el paso para hacer del aprendizaje un proceso significativo.

En lo que respecta al ámbito universitario, esta propuesta se hace útil en la medida en que el desarrollo de estas habilidades sirve para hacer significativo al docente en formación, dentro de las aulas universitarias, la diferencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además, en la medida en que el conocimiento de este último es importante para homogeneizar las estrategias de enseñanza. En tal sentido, esto representa la vía para evaluar procesos de aprendizaje, orientar diferentes estilos y maneras, y trabajar de forma diferenciada. Es aquí, a mi juicio, donde radica el nudo crítico de la enseñanza: lograr que los docentes descubran qué cosas los alumnos saben hacer por sí solos y en dónde requieren ayuda, así como conocer los pasos previos para hacer consciente el aprendizaje.

Enseñanza y aprendizaje de la historia: “Dicotomía de un proceso”

Mucho se ha discutido sobre la enseñanza de la historia y la relación existente con el pensamiento histórico formal en los escolares y universitarios, es un debate interesante si se logra establecer una relación triangular con las dimensiones conceptual, proposicional y procedimental.

En este ámbito se confirma que la importancia de la fuente epistemológica determina la selección, la secuencia y la organización de los contenidos que se consideran significativos según la postura que el docente asuma; de esto dependerá también que el desarrollo cognoscitivo oriente a la producción, reproducción o transmisión del conocimiento, justificando de algún modo el valor formativo de la disciplina en el aula.

Se observan así métodos de enseñanza de la historia: el “cronológico ortodoxo”, las “líneas de desarrollo”, la “investigación libre” y la “aproximación por

tramos"⁴. Pero desde nuestra visión percibimos la necesidad de una didáctica de la historia, 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 reconstrucciones de posturas, enfoques, aproximaciones y tanteos conceptuales y metodológicos.

El desarrollo de un pensamiento histórico no generador de entendimientos 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.

La enseñanza tradicional de la historia sólo se limita a la transmisión de un cuerpo estático de conocimientos básicamente factuales⁵. Esta es una característica de los métodos habituales de enseñanza de los hechos históricos, pues en este modo de enseñanza se observa como se han privilegiado no sólo los contenidos académicos con base en hechos y acontecimientos, sino también el orden secuencial según la aplicación de algún método causal y deductivo. Por consiguiente, se pondera la transmisión de saberes repetitivos ignorando, en este sentido, la dimensión procedimental que le da valor al aprendizaje y la especificidad del conocimiento histórico.

En las nuevas "líneas de desarrollo" la enseñanza tradicional de la historia alejada de un marco teórico, el cual permite sistematizar los conocimientos dentro de la disciplina, constituyendo un primer paso para conseguir una visión clara de la unidad que pueda existir en las diferentes percepciones del hecho histórico, se intenta superar al dar prioridad a la teorización la cual es un requisito para que un área de conocimiento alcance la categoría científica y pueda desempeñar su papel explicativo y predictivo de fenómenos; puede decirse que la investigación científica significativa está siempre guiada por una teoría, aunque a veces lo sea de un modo implícito, esto se lograra a través del análisis diacrónico de temas de interés. Sin embargo, se presentan contenidos autónomos, divorciados de los contenidos radicalmente cambiantes. Esta visión le adjudica a la historia una concepción parcelada de la realidad; se maneja la simultaneidad y la duración, y no así la idea proporcionada de

⁴ Véase esta clasificación de métodos en Gómez, Alberto Luis en *La Enseñanza de la Historia Ayer y Hoy*. Serie de Fundamentos N° 12. Colección Investigación y Enseñanza. Díada editora. Año 2000. En este se describe de forma breve las limitaciones que presenta cada modelo de enseñanza de la disciplina histórica

⁵ Gómez, Alberto Luis. *Enseñanza de la Historia de Ayer y Hoy*. Serie Fundamentos N° 12. Colección Investigación y Enseñanza. Díada editora. Año 2000.

cambio y discontinuidad de los procesos. En este sentido, se desconoce que la historia, además de buscar la explicación a través de la causalidad múltiple y compleja, debe tomar en cuenta el ritmo de los cambios sociales, la duración de los procesos, la simultaneidad y la discontinuidad.

Desde el punto de vista de la “investigación libre”, este método constituye un avance con respecto a los estilos anteriores, por cuanto el proceso de aprendizaje adquiere importancia y significado, mientras que sólo en las propuestas mencionadas el centro de la disciplina giraba en torno a la enseñanza. La cuarta alternativa, “aproximación por tramos”, sugiere el estudio de un área determinada para poder trabajar de forma más detallada las fuentes⁶. Sin embargo, esta visión carece de continuidad y no permite captar los procesos de cambio.

Ahora bien, estos modelos, más que abrir una discusión del quehacer pedagógico, evidencian teorías prescritas acerca del “conocer como”, que reflejan claramente fallas epistemológicas. Es importante entonces resaltar que la postura epistemológica modifica o condiciona un enfoque pedagógico y didáctico.

Por otro lado, se ha hecho un intento por presentar la articulación que existe entre el pensamiento histórico y la forma de enseñar. Sin embargo, se ha menguado el proceso de aprendizaje de la historia, porque cuando se accede a este proceso, la atención se centra exclusivamente en el alumno.

En el proceso de aprendizaje el alumno se hace consciente de la operacionalización del acto mental que implica el acto de recibir la información, confrontar, acomodar y asimilar. La dicotomía entre la enseñanza y el aprendizaje está en que precisamente todo modelo de enseñanza sugiere una concepción de aprendizaje.

No se trata de imponer un estilo o forma de pensamiento como si se tratara de dar recetas para memorizar o recordar. La aplicación del proceso debe surgir de la internalización del acto mental, es decir, hay que lograr el hábito de usar los procesos y de construir, reorganizar y transferir esquemas de pensamiento.

El hilo que distingue el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje es casi invisible. Muchas veces se confunde la competencia entre uno y otro proceso. La enseñanza es externa mientras el aprendizaje es interno al individuo. Por esta razón cabe preguntarse: ¿es posible entrenar el proceso de

⁶ *Ibidem*

aprendizaje? O más aún, ¿es posible inducir el aprendizaje si éste es un acto individual, interno y personal?

En efecto, se puede entrenar o inducir el aprendizaje cuando se piensa en enseñanza basada en procesos⁷. En tal sentido, se habla de desarrollo de habilidades cognoscitivas, puesto que es así como se entrenan las habilidades motrices y el cerebro. El individuo requiere motivación para descubrir y desarrollar sus habilidades cognoscitivas, además, el alumno necesita orientación respecto a las formas de aplicación y maneras de asociación, y respecto a las estrategias para combinar, construir y reconstruir hechos para establecer nuevas asociaciones. El agente que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje debe propiciar la producción de asociaciones y relaciones de una determinada situación, lo que se logra cuando se enseñan de forma explícita procedimientos de pensamientos que ayudan a reestructurar conceptos e ideas.

¿Es posible inducir el proceso de aprendizaje en la historia? Por ahora se han reflejado en los modelos de enseñanza problemas conceptuales referidos a la disciplina histórica. Sin embargo, no se han identificado las habilidades que se pueden desarrollar en la historia. Grosso modo, se ha comentado en estos modelos epistemológicos que impiden la comprensión de la disciplina, por ejemplo: duración, ritmo, cambio, continuidad y discontinuidad de hechos o acontecimientos estudiados en procesos.

En este sentido, es menester reflexionar sobre el entrenamiento de estas habilidades que a juicio personal se consideran un problema no solo de índole epistemológico, porque al suprimir alguna de éstas se lesiona la comprensión del hecho histórico.

Estas habilidades son importantes en la etapa primaria y secundaria, puesto que resulta necesario orientarlas de forma progresiva a través del desarrollo de procesos cognoscitivos y representan la transición entre la etapa de operaciones concretas a las operaciones formales. Aquí resulta interesante indagar las experiencias previas, las representaciones cotidianas que contribuyen a idear la asociación y la relación, para generar nuevos esquemas de asociaciones de situaciones o contextos nuevos⁸

Replantear la historia y la teoría de su enseñanza es contribuir a entender

⁷ Idem

⁸ Este planteamiento se comprueba cuando se piensa en la manera de manejar el proceso de forma efectiva, éste no es suficiente cuando sólo se conoce y comprende la función que define el proceso, se hace necesario además, practicar la aplicación hasta lograr el hábito y la capacidad de usarlo en forma natural y espontánea en variedad de situaciones y contextos. Esta visión es tomada de Sánchez, Margarita sobre la enseñanza basada en procesos. Año 1993.

históricamente el sentido de la educación histórica, teniendo en cuenta que enseñar historia es construir una cultura que le 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. Por esto, el docente debe descubrir la manera de explorar este mundo de representaciones, con la finalidad de elevar el nivel de complejidad en la comprensión de conceptos e ideas abstractas como requisito previo para acceder al conocimiento histórico.

Bibliografía

- CARRETERO, Mario. (1995) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Aprendizaje Visor, Madrid.
- DABAS, Elina. (1998) *Redes Sociales, familia y escuela. Cuestiones de educación*, Paidós, Buenos Aires.
- GÓMEZ, Alberto Luís. (2000) "La Enseñanza de la Historia Ayer y Hoy". En: *Serie Fundamentos*, No. 12. Colección *Investigación y Enseñanza*. Editorial Díada.
- GONZÁLEZ, Isaac. (1988) *Una Didáctica de la Historia*, Ediciones La Torre, Madrid.
- LLOPIS, Carmen. (2000) *Ciencias Sociales. Geografía e Historia en secundaria*, Ediciones Nancea, España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE VENEZUELA. (1999) *Currículo Básico Nacional*, Caracas.
- RUIZ, José María. (1996) *Teoría del Currículum: Diseño y desarrollo curricular*, Editorial Universitas, Madrid.
- UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. (1993) *Desarrollo de Habilidades Cognoscitivas*, Caracas.