

## La didáctica de la Historia ¿Ciencia o experiencia?

Carmen Aranguren R.\*

---

Es oportuno comenzar abordando la cuestión relativa a la polémica del estatuto científico de las Ciencias de la Educación. Diversas tendencias han interpretado desde concepciones distintas el objeto de estudio de estas Ciencias. Para algunos, conforman unas ciencias teórico-descriptivas que se ocupan de los fenómenos educacionales como hechos en sus distintas manifestaciones; otros, legitiman su existencia en la práctica de la educación que investiga el acto educativo. Para la tesis constructivista, de arraigo en los principios empiristas y positivistas y de gran actualidad didáctica-pedagógica, el conocimiento de la realidad —en las ciencias educativas— se efectúa a través de un proceso “dinámico e interactivo” que interpreta y recrea la información obtenida, empleando en ello modelos mentales cada vez más complejos; sin embargo, sus postulados niegan la existencia independiente de la realidad objetiva, puesto que ésta se integra en el mismo “yo” que la contiene. Así, toda la pedagogía constructivista rechaza la calidad de sujeto del alumno que aprende, moldeando una didáctica ajustada a la necesidad de describir las relaciones externas entre los fenómenos, sus consecuencias, más no las leyes y esencia de su desarrollo y transformación. Se podría decir que estos discursos obvian en su fundamentación la comprensión de las propiedades y conexiones últimas de los objetos, fenómenos y procesos que estudian las ciencias sociales en relación con su enseñanza. Sin duda, la escisión epistemológica que prima en las Ciencias de la Educación fractura la concepción sobre el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación que a ellas atañe, obstaculizando la posibilidad de concebirlas científicamente, sin negar, por supuesto, las especificidades en cuanto a orientaciones, categorías, conocimientos y metodologías requeridos por un determinado estudio dentro de las Ciencias de la Educación. Existen críticas severas que apuntan a incoherencias en el ámbito teórico de estas ciencias,

---

\* Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

exponiéndose —entre otras razones— que el afán incisivo por asegurar la objetividad de sus fines y procesos ha conducido a privilegiar el “cómo” por sobre el interés de la búsqueda de la verdad y de un sistema conceptual que otorgue estatuto científico al conocimiento producido por las Ciencias de la Educación. Es reconocido que en éstas, la producción del saber especializado se ha venido desarrollando preferentemente de manera aislada y parcelada, perdiéndose de vista la necesidad de considerar la naturaleza y validez del conocimiento científico que les compete. Quizás se ha descuidado la búsqueda de una relación paradigmática teórico-práctica, en razón de que el fenómeno educativo implica un compromiso en la unidad de lo cognitivo-categorial, lo moral-valorativo y lo social-histórico.

Una de las posturas más invocadas en las Ciencias de la Educación es la de concebir la práctica pedagógica en sí, como definitoria de su condición científica, como verdad inmutable, como resultado inmediato de la experiencia que aporta datos considerados única fuente del conocimiento, sin buscar la cualidad del mismo, en sentido de plantearse qué y/o quién existe en tales datos. De esta manera, se ha venido privilegiando la adopción del método inductivo que se encuentra en la base de toda ciencia empírica, siendo que el mismo no se interesa por las causas últimas de las cosas, pues su intención está orientada a observar sólo las regularidades de los fenómenos. En este caso, la enseñanza de un contenido histórico, por ejemplo *La Independencia del país*, se aborda atendiendo a cierto número de hechos particulares y regulares observados (batallas, personajes, cronología, etc.), que darán fundamento para realizar la afirmación general del fenómeno histórico *Independencia*. La conclusión confirma simplemente los hechos observados sin apostar más allá de ellos. En este contexto, se desconoce la esencia de la experiencia social e histórica al ser percibida únicamente a través de procesos inductivos, siendo esta visión común a la concepción del alumno que aprende, al desarrollo de los procesos cognitivos comprometidos en su aprendizaje y a los procesos de formación valorativa y social. Por igual camino, anda la concepción del docente como dador de clases, como transmisor de información, como experto en metodologías recurrentes.

“...la intención verdadera del conocimiento histórico no es la de explicar un fenómeno concreto como un caso particular de una regla general, incluso aunque estuviera subordinado a la perspectiva puramente práctica de una eventual previsión. Su fin verdadero —aun utilizando los conocimientos generales— es sobre todo el de comprender un fenómeno histórico en su singularidad, en su unicidad. Lo que interesa al conocimiento histórico no es saber cómo los hombres, los pueblos, los Estados se desarrollan *en general*, sino, por el contrario, cómo *este* hombre, *este* pueblo, *este* Estado ha llegado a ser lo que es: cómo esto ha podido pasar y llegar a suceder *allí*.”<sup>(1)</sup>

En la educación-enseñanza actual de la Historia, la postura que venimos analizando se traduce en concepciones, métodos y estrategias curriculares cuyos fundamentos se vehiculan a través de manifestaciones empíricamente observables y controlables. La defensa de estos postulados se ubica del lado de quienes consideran anticientífico todo lo

que no admita comprobación fáctica, experimentación y predicción; en otros términos, es la ciencia que se adapta a los criterios del modelo científico-naturalista para validar resultados de investigaciones y presupuestos teóricos; igualmente, se subrayan aquí las concepciones que como el constructivismo y el conductismo enfatizan en los procesos mentales para construir las significaciones del objeto de conocimiento que constituyen el núcleo de sus propuestas curriculares y educativas. En contraste, rescatamos el valor de la praxis como práctica social transformadora, como principio constitutivo de las Ciencias de la Educación, acatando que su significado deriva de una concepción existente y dilucidada teóricamente que asegura la entidad científica de la misma en una visión unitaria del Proceso Enseñanza y Educación. En consecuencia, al abordar el problema epistemológico de la Didáctica y, singularmente, de la Didáctica de la Historia, hemos de tener presente la situación antes expuesta.

Una breve introducción de las concepciones predominantes en la Didáctica abrirá posibilidades para comprender más adelante la cuestión en la Didáctica de la Historia. Se ha aceptado comúnmente que la Didáctica es la teoría de la enseñanza y también, la aplicación de procedimientos y recursos orientados a mejorar los problemas de la enseñanza; igualmente, para algunos, es una parte de la Pedagogía, una disciplina auxiliar de ésta, que deriva su postura científica del paradigma pedagógico admitido. En el caso particular que nos ocupa, estos modelos tradicionales extrapolan sus concepciones a la Didáctica de la Historia o a cualquier otra disciplina especial de la Didáctica. En nuestra perspectiva, la Didáctica de la Historia es Ciencia de la Educación, es un campo de conocimiento teórico-práxico con especificidad científica que ha de definir los conceptos fundamentales acerca de su objeto (teorías, principios, normas, modelos, categorías), el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales implícitos en el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación, el tipo de contenidos que le son propios, el aporte científico de distintas disciplinas sociales que le conceden saberes, las relaciones intrínsecas con la ciencia de la Historia, así como sus respectivos ámbitos de interés metodológico, tanto en el proceso educativo mismo, como en el investigativo.

Podríamos decir que la Didáctica de la Historia y, en conjunto, todas las Ciencias de la Educación evadieron esclarecer la génesis y la construcción de un espacio paradigmático propio para conceptuar la comprensión de su ser básico y originario, fundante de su existir. Al enfrentar la Didáctica de la Historia su legitimidad científica y tratar de establecer su estatuto filosófico y epistemológico, se obvió la necesidad de conocer respuestas a ingentes problemas teóricos. A tenor de estas reflexiones, se ha enrubado su criterio y su práctica hacia la opción del concepto empirista de experiencia. Así, las Ciencias de la Educación pretenden ser verdaderas ciencias empíricas, ajenas a cualquier interés filosófico, marco que trivializa la indagación teórica de las disciplinas insertas en su campo y las escogencias metodológicas y procedimentales de su práctica. El marco referencial tradicional de la Didáctica de la Historia ha aceptado, de una u otra manera, la descomplejización de los procesos cognitivos, acentuando el carácter de la

experiencia sensorial del conocimiento que es obtenido a través del contacto inmediato con la realidad y para lo cual es indispensable el ejercicio de observación e indagación como fuente única para llegar a aquél. Ese contenido experiencial representa, en la Didáctica de la Historia, la aprehensión de una sucesión de acontecimientos donde prevalecen hechos, datos e información. En este cuadro de matices teóricos y prácticos adquiere relevancia la racionalidad instrumental que legitima un esquema de saber didactista donde el hacer metódico supone la tarea de acumulación, selección y asimilación de los datos aportados por la experiencia. Estos criterios metodológicos impiden trascender la mera descripción del objeto de estudio, afianzando su valer en la definición y construcción del método propiamente dicho, desconociendo, a la vez, el planteamiento fundamental acerca de la idea de conocimiento y verdad. Si bien el método en la enseñanza de la Historia ha sido confinado a modalidades operativas para enseñar la Historia: métodos expositivo o narrativo, cronológico, de lectura comentada, instructivo, activo o heurístico, regresivo, etc., éste no ha sido pensado más allá de su posibilidad instrumental por cuanto se ha desprendido del carácter histórico-ontológico como vía para penetrar el objeto de conocimiento que contiene respuestas a la esencia de la verdad. Está claro que esta concepción, tanto de la Historia como de su enseñanza, aleja la posibilidad de estructurar un conocimiento científicamente válido de la realidad histórica para ser comprendido por el alumno que aprende categorialmente.

La Didáctica de la Historia ha de tener por objeto la construcción de una teoría del Proceso Unitario de Enseñanza y Educación de la Historia; para ello es necesario abordar sus problemas en dos direcciones: la ontológica que constituye la búsqueda de lo que ese objeto didáctica es; la gnoseológica, en cuanto a teoría de su saber, de su conocimiento, que exige definir la relación entre contenidos científicos o saberes históricos para la formación del pensamiento histórico, e igualmente le compete el estudio de las categorizaciones, valorizaciones, habilidades, destrezas y actitudes del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otro espacio está la necesidad de afirmar la postura paradigmática de la propia disciplina didáctica que, a partir de un nuevo concepto de ciencia —y de ciencia social—, pueda justificar filosófica y epistemológicamente su consistencia teórica y científica; deviene así, entonces, una disciplina científica con sentido y pretensiones distintas de las que le han sido atribuidas por las corrientes de pensamiento tradicionalmente aceptadas.

El problema de la Didáctica de la Historia implica, desde una dimensión científico educativa, la discusión del papel que cumple la comprensión de las propiedades y conexiones últimas de los fenómenos y procesos que atañen al conocimiento de la Historia en relación con su enseñanza; y por otra parte, el estudio de la relación unitaria entre el alumno que categoriza cuando aprende y el docente que investiga y comprende cuando enseña. Esta visión unitaria lo es así, porque está afectada por el aprendizaje categorial que hace el escolar, proceso fundado en la relación autónoma, moral e histórica en los ámbitos cognitivo y valorativo. Así, los fenómenos valorativos, afectivos y cognitivos

que suceden en el estudiante están unificados por esa fuerza humana esencial, por su conciencia primordial. De esta manera, la responsabilidad del educador en la enseñanza de la disciplina histórica consiste en respetar la libertad del alumno, las necesidades, intereses, habilidades, aptitudes, comprendiendo que cuando se enseña en base a estos procesos, quien aprende ejerce su fuerza vital de conocer y valorar cualquier objeto o fenómeno, de desarrollar la conciencia de sí, para sí y para los otros. Este planteamiento tiene consecuencias prácticas, metodológicas, curriculares y educativas en todo el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación.

La idea es que este proceso unitario compromete a cualquier otro proceso que tenga que ver con la cognición del niño, con el ejercicio científico y moral del maestro, con el uso de recursos didácticos, y también, por supuesto con los principios y fundamentos últimos del proceso educativo. Aunque este proceso unitario involucre muchos otros procesos, ello no significa la pérdida de su unidad sino su conversión en múltiples entidades que mantienen un origen y esencias comunes. Según esto, toda visión científica del maestro acerca del Proceso Unitario de Enseñanza y Educación es unificada y unificante, más que visión multidisciplinaria o interdisciplinaria. Cuando el escolar conoce hechos históricos por vía de conceptos, categoriza, ejerciendo condiciones de conocimiento que lo acercan cada vez más a los conceptos superiores que son más complejos y están más cercanos a las categorías o condiciones primeras. Por ejemplo, en el caso de un niño de Educación básica, podríamos decir que el concepto superior Modo de Producción (en la perspectiva del Materialismo Histórico), por su naturaleza compleja y profunda, es de difícil acceso conceptual. Esta idea está relacionada con categorías como, por ejemplo, causalidad o tiempo histórico, siendo evidente que a ese alumno no se le puede enseñar directamente, en ese momento, la construcción de tal concepto, a pesar de enseñársele nociones o conceptos menos complejos o más adecuados, o que servirán de base a ese conocimiento. Estas nociones están dirigidas a sostener y elaborar el concepto más complejo. Por lo que vemos, el concepto complejo o superior, metodológicamente lejano, es el más cercano conceptualmente, por estar construyéndose de manera permanente y desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pudiera ser ilustrativo referir que al conocer el alumno fenómenos históricos, pongamos por caso la *Cultura Indígena*, éste valoriza el conocimiento que aprende en los propios contenidos históricos estudiados, desarrollando, a la vez, actitudes y concepciones de la vida y de la historia. Por supuesto, aquí está presente el aprendizaje categorial que comprende procesos cognitivos y afectivos. Para el caso singular de la ciencia histórica, pudiéramos aludir, por ejemplo, a la formación de la identidad nacional, del pensamiento histórico, de la conciencia histórica, esta última como forma de autoconocimiento reflexivo. En razón de ello, hablamos de aprendizaje categorial y de Didáctica del aprendizaje categorial de la Historia.

Nuestro esfuerzo se desarrolla en la búsqueda de una nueva postura para explicar los fenómenos propios de las Ciencias de la Educación, y por tanto, de uno de sus campos de estudio: la Didáctica de la Historia.

## Nota

(1) Gadamer, H-G, 1993: 50.

## Bibliografía

- Aranguren, C. *La Didáctica de la Historia como Ciencia y como Método*. Universidad de los Andes, Mérida, CDCHT, 1994-97 (Mimeografiado).
- Bracho, J. *El Positivismo y la Enseñanza de la Historia en Venezuela*. Fondo Editorial Tropykos, Caracas, 1995.
- Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona, España, 1988.
- Gadamer, H.-G. *El Problema de la Conciencia Histórica*. Editorial Tecnos, Madrid, 1993.
- García, B. J.C. *La Filosofía y las Ciencias*. Crítica, Barcelona, España, 1987.
- Topolsky, J. *Metodología de la Historia*. Ediciones Cátedra, Madrid, 1992.
- Vásquez, E. *Filosofía y Educación*. Consejo de Publicaciones, Universidad de los Andes, Mérida, 1994.