

# La didáctica de la historia ¿Ciencia o experiencia?

**Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante P.**

*Facultad de Humanidades y Educación.  
Universidad de Los Andes. Mérida - Venezuela.*

## Resumen

Una de las posturas más aceptadas en las Ciencias de la Educación es la de considerar a la práctica pedagógica como "verdad" sin criterio, como simple experiencia que fundamenta su hacer en el método hipotético-deductivo, cuyo análisis se vehicula a través de manifestaciones empíricamente observables. En consecuencia, las corrientes que han sustentado y sustentan la Didáctica de la Historia se inscriben en el predominio de esta institucionalización científica, y es en el campo descrito donde los paradigmas, el discurso, las metodologías y las propuestas apuntan al afianzamiento de ciertos postulados orientados a privilegiar la racionalidad instrumental; para, de esta manera, legitimar un esquema de saber didactista. A la Didáctica de la Historia, por su presencia reciente en el contexto de estas ciencias y por requerimientos teóricos, le corresponde asumir conceptos fundados científicamente sobre la estructura de los fenómenos estudiados, para así, elucidar sus propios fundamentos epistemológicos y constituir con rigurosidad y coherencia su estatuto científico. En esta tendencia nos planteamos la búsqueda de un espacio paradigmático que aporte significación teórica e histórica-científica al objeto de conocimiento de la Didáctica de la Historia.

**Palabras clave:** Enseñanza, Conocimiento, Historia, Experiencia.

## *The Didactic of History. Science or Experience?*

### Abstract

One of the most evoked standpoints in the Sciences of the Education is the one that considers the pedagogic practice as "truth" without criteria, as simple experience that lay its foundations on the hipotetic -deductive method, which analysis is driven through mani-

festations empirically noticeable. In consequence, the currents that support the **Didactic of History** are inscribed in the domain of this scientific institutionalization, and is in the described field where paradigms, speech, methodologies and proposals point to the establishing of certain postulates oriented to privilege instrumental rationality to, legitimate an didactic scheme of knowledge. To the **Didactic of History**, because of its recent presence in the context of these sciences and by theoretic requirements, corresponds to assume concepts scientifically founded on the structure of the phenomena studied, to elucidate its own epistemological foundations and rigorously constitute its scientific status. In this tendency we plan the search of a paradigmatic space that gives meaning, theoretical and scientific-historical to the object of knowledge of the **Didactic of History**.

**Key words:** Teaching, Knowledge, History, Experience.

## Introducción

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: procesamiento de información, redes conceptuales; 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 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 priva 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, aunque no niega, por supuesto, las especificidades en cuanto a orientaciones, categorías, conocimientos y metodologías exigidos 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, exponiéndose - entre otras razones - que el afán incisivo por asegurar la objetividad de sus fines y procesos ha conducido a privilegiar el "cómo" sobre el interés de la búsqueda de la verdad de su objeto 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 de 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 es propio. Quizás se ha descuidado la investigación de la 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 admitidas 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 como única fuente de 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. Éste último 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**, en nuestro contexto, se estudia atendiendo a cierto número de hechos particulares y regulares observados (batallas, personajes, cronología, etc.), que darán fundamento a la afirmación general del fenómeno histórico **Independencia**. La conclusión obtenida, confirma simplemente los hechos observados sin apostar más allá de ellos. En este escenario, se desconoce la esencia de la experiencia social e histórica percibida a través de procesos inductivos. Esta visión es semejante a la concepción del alumno que aprende, al desarrollo de los procesos cognitivos comprometidos en su aprendizaje y a los procesos de formación socio-valorativa. En la misma interpretación, se ubica la concepción del docente como dador de clases, como transmisor de información, como experto en metodologías recurrentes; porque

... 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 *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*. (Gadamer, 1993; 50).

En la educación actual de la Historia, la postura que venimos analizando se traduce en concepciones, métodos y estrategias curriculares cuyos fundamentos están presentes en orientaciones empíricas que privilegian aprendizajes observables y controlables. La defensa de estos postulados es común a quienes consideran anticientífico todo lo que no admita comprobación fáctica, experimentación y predicción. En otros términos, es la ciencia que reproduce los criterios del método científico para validar resultados de investigaciones y presupuestos teóricos. Igualmente, se identifican en este contexto 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, destacamos 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 Educativo. En consecuencia; al abordar el problema epistemológico de la Didáctica y, singularmente, de la Didáctica de

la Historia, hemos de tener presente la reflexión que venimos elaborando.

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. Para algunos, es una parte de la Pedagogía, una disciplina auxiliar 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-práctico con especificidad científica. Y él 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. Además agregar, 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. Ésto puede darse tanto en el proceso educativo mismo, como en el de investigación.

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 enrumado 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 que comparten 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 socio-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 única fuente 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, vacíos de contenido teórico. En este cuadro de matices conceptuales y

prácticos, adquiere relevancia la racionalidad instrumental que legitima un esquema de saber didactista. Situación 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 valor en la definición y construcción del método propiamente dicho, en su carácter instrumental; desconociendo que la metodología, como actividad conforme a principios organizadores tiene existencia determinada en el quehacer científico, en la idea de conocimiento y verdad. Si bien el método en la enseñanza de la Historia ha sido confinado a modalidades operativas: métodos expositivo o narrativo, cronológico, de lectura comentada, instructivo, activo o heurístico, regresivo, etc., éste no ha sido pensado más allá de su posibilidad técnica; por cuanto se ha desprendido del carácter histórico-ontológico como vía para penetrar el objeto de conocimiento que contiene respuestas acerca 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 teoría de su conocimiento, que reclama definir la relación entre contenidos científicos o saberes históricos y la formación del pensamiento histórico; e igualmente, la formación de categorizaciones, valoraciones, habilidades, destrezas y actitudes del alumno. Procesos que en este contexto adquieren significado distinto al tradicionalmente aceptado; entendiendo que las destrezas no debieran concebirse instrumentalmente, sino como expresión de una manera de pensar a través de categorías para afirmar, negar, relacionar, analizar; es decir, que constituyen vía para acceder al conocimiento categorial. De esta manera, desarrollar una destreza exige considerar los conceptos, los juicios, los razonamientos y las valoraciones contenidas en ella. 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 a las que le han sido atribuidas por las corrientes de pensamiento tradicionalmente aceptadas.

El estudio 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 últi-

mas de los fenómenos y procesos que atañen al conocimiento de la Historia en relación con su enseñanza. Por otra parte, el análisis 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. En consecuencia, 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. Quién 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 uni-

tario involucre muchos otros procesos, ello no significa la pérdida de su unidad sino su conversión en múltiples entidades que mantienen origen y esencia común. Según esto, toda aproximación científica del maestro al 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: trabajo, relaciones sociales, producción. Es 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 pro-

ceso de enseñanza y aprendizaje. Pudiera ser ilustrativo referir que al conocer el alumno fenómenos históricos, pongamos por caso **Cultura Indígena**, éste valoriza el conocimiento que aprende en los propios contenidos históricos estudiados, desarrollando, simultáneamente, 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, ésta 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.

## **Referencias Bibliográficas**

- ARANGUREN, Carmen (1997). **La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica**. Mérida. Consejo de Publicaciones. ULA / Caracas. Ediciones Los Heraldos Negros.
- BRACHO, Jorge (1995). **El Positivismo y la Enseñanza de la Historia en Venezuela**. Caracas. Fondo Editorial Tropykos.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Bar-

celona - España. Ediciones Martínez Roca.

GADAMER, Hans - Georg (1993). **El Problema de la Conciencia Histórica**. Madrid. Editorial Tecnos.

GARCÍA B., Juan Carlos (1987). *La Filosofía y las Ciencias*. Barcelona - España. Crítica.

TOPOLSKY, Jerzy (1992). **Metodología de la Historia**. Madrid. Ediciones Cátedra.

VASQUEZ, Eduardo (1994). **Filosofía y Educación**. Mérida. Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.