

**¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?  
¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR? ¿PARA QUÉ,  
CÓMO Y A QUIÉN ENSEÑARLA?**

Carmen Aranguren R.\*

**Resumen**

Diversos y divergentes han sido los criterios teóricos utilizados para abordar el problema epistemológico de la enseñanza de la Historia. Ello requiere sentar los fundamentos que han de definir los conceptos primarios acerca del objeto de estudio de la Didáctica de la Historia (teorías, principios, normas, categorías, modelos), así como el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales comprometidos en el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación, los contenidos que le pertenecen, el aporte científico de distintas disciplinas que le conceden saberes, las relaciones intrínsecas y particulares con la ciencia de la Historia, e igualmente, sus respectivos ámbitos de interés metodológico tanto en el proceso educativo mismo como en el de investigación.

Palabras Claves : Proceso Unitario de Enseñanza y Educación, Didáctica, Historia.

---

\* Profesora-Investigadora. Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Educación. ULA.

## **Introducción**

Problema central del asunto que nos ocupa es, en primer lugar, la reflexión teórica-epistemológica acerca de la esencia del Proceso Unitario de Enseñanza y Educación de la Historia y su contextualización en la disciplina Didáctica y en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En una dimensión polisémica, pudiéramos plantearnos infinidad de interrogantes: ¿Es la enseñanza de la Historia un hecho aislado del contexto social y educativo? ¿Se relaciona teóricamente con otros saberes y sistemas de pensamiento? ¿Cuál es su finalidad primaria? ¿Cuál es la cualidad de las relaciones entre la naturaleza del conocimiento histórico, el sujeto que categoriza cuando aprende y el docente que investiga y comprende cuando enseña? ¿Qué aspira el Estado de la enseñanza de la Historia? ¿Qué esperan los estudiantes, cómo se apropian de ese conocimiento y cómo lo vivencian en la realidad social? ¿Incide la enseñanza de la Historia en el pensamiento histórico y en la formación de la conciencia moral-valorativa? ¿Es lo mismo enseñar Historia que enseñar cualquier otra disciplina?

Así como éstas, pudieran ser válidas numerosas preguntas que propicien desentrañar la teoría del conocimiento que fundamenta un análisis paradigmático del problema de la enseñanza de la Historia. Ello sería objeto de un estudio que investigara el complejísimo marco ontológico y epistemológico de la ciencia/disciplina Didáctica de la Historia.

Sin pretender dar respuesta a todo lo anteriormente expuesto, comenzamos por asentar que, diversas tendencias han interpretado desde concepciones distintas el objeto de estudio de la Didáctica y de la Didáctica de la Historia. En este sentido, ha prevalecido la propuesta de aceptar como objeto de conocimiento la descripción de las relaciones externas del fenómeno enseñanza, sus causas y consecuencias, más no las leyes que rigen su desarrollo y transformación. Igualmente, se ha enfatizado el interés por asegurar la objetividad de sus fines y métodos, escenario empírico que conduce a privilegiar “el cómo”, “el hacer por el hacer mismo”, subestimando la búsqueda de un sistema conceptual que conceda estatuto científico a la naturaleza y a la validez del conocimiento producido en esta singularidad de saber.

No está demás puntualizar que la Didáctica se inscribe en el marco de las Ciencias de la Educación, siendo reconocido que la condición pragmática asumida generalmente por éstas, afecta la relación teórica con las disciplinas que le son propias. Se podría decir que la escisión epistemológica característica de las Ciencias de la Educación, fractura la concepción de Proceso Unitario de Enseñanza y Educación que a ellas atañe, obviando que el fenómeno educativo de enseñanza y aprendizaje 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 y en su disciplina didáctica 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 de conocimiento, sin buscar la cualidad del mismo en sentido de plantearse qué y/o quién existe en esos datos, que referente los afirma. Pongamos por caso la enseñanza de un contenido histórico; por ejemplo, la **Independencia**. En el marco anterior, este proceso se abordaría como hecho aislado, separado del continuum temporal y espacial que le pertenece, atendiendo entonces a cierto número de sucesos particulares presentados con regularidad (batallas, personajes, cronología...), fundamento para generalizar la afirmación del fenómeno histórico Independencia. Esta concepción obvia la comprensión de las propiedades y conexiones últimas de los objetos y procesos que estudian las Ciencias Sociales en relación con su enseñanza; es decir, se evade la necesidad de conocer respuestas a problemas substanciales de la producción de conocimiento histórico relacionado con la teoría y la práctica educativa.

En otra perspectiva, aceptamos que la Didáctica de la Historia rescata el valor de la praxis como teoría y práctica social transformadora, como principio constitutivo de su entidad científica. De esta manera, la Didáctica de la Historia es Ciencia de la Educación con un campo de especificidad científica que ha de definir los conceptos fundamentales acerca de su objeto (teorías, principios, paradigmas); así como el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales implícitos en el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación; los contenidos que le

son propios; el aporte científico de disciplinas sociales que le conceden saberes; las relaciones con la ciencia histórica; y, por consiguiente, sus respectivos ámbitos de interés metodológico, tanto en el proceso educativo mismo, como en el de investigación.

### **¿Qué historia enseñar?**

Convendría apuntar en primera instancia al análisis de ciertas categorías que soportan la comprensión de las relaciones entre ciencia y formación socio-educativa, respuesta que conduce a elaborar posturas cada vez más críticas, más de compromiso que de requisito, en un plano de totalidad, de reflexión sobre las conexiones de problemas entre sí y sobre los hombres y la historia en sus relaciones de transformación con el mundo y consigo mismos. Es aquí, donde se constituye la formación de la **conciencia histórica** mediada por los procesos de conocimiento y valoración en la cultura educativa. Pues bien, volviendo a la pregunta inicial, hemos de interrogarnos: ¿La Historia de los dominadores o la de los dominados? ¿La Historia del pasado o la del presente? ¿La Historia de hechos o la de procesos? ¿La historia nacional o la regional? Algunos de estos contenidos no son necesariamente excluyentes, lo que sí es cierto es que en unas u otras concepciones legitimamos nuestra práctica como docentes y pensadores de la Ciencia de la Educación, pues no existe “neutralidad científica” ni en la escogencia ni en ningún quehacer humano.

En el diario devenir de la situación didáctica está presente - de manera explícita o subyacente - una manera de aceptar, de enseñar y formar históricamente al sujeto - alumno. Ello significa un acto moral entendido como libertad de propuesta para que el estudiante construya valores y conceptos, respetando su autonomía y poder de decisión. Cuando el alumno conoce hechos históricos por la vía de conceptos, categoriza y valoriza a la vez ese conocimiento, ejerciendo condiciones de conocer 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 **Estado**, por su naturaleza compleja y profunda es de difícil acceso conceptual. El desarrollo de esta idea depende de categorías como, organización social, nación, poder, que se relacionan entre sí, de tal modo que cada una está contenida en la otra, se engendra a partir de otra que le antecede y donde tiene su origen y validez general para el aprendizaje que se pretende, siendo evidente, entonces, que a este 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, que servirán de base a ese conocimiento de mayor dificultad. 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 constante y desde el inicio del proceso 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 en ese mismo proceso, actitudes y concepciones de la vida y de la historia. Por supuesto, aquí está presente el **aprendizaje categorial** que comprende la síntesis de procesos cognitivos, valorativos y afectivos. Como vemos, es indiscutible la relación inherente entre contenido científico y enseñanza, donde una concepción científica del conocimiento postula un modelo pedagógico, e igualmente, un paradigma pedagógico entraña una manera de aceptar lo científico.

La teoría del contenido de enseñanza es fundamental a cualquier disciplina de estudio en sentido de que es imprescindible definirla; la diferencia está en el contenido en sí, donde es dado discriminar su naturaleza en diferentes contextos disciplinares (matemática, biología, castellano, antropología, historia...) Ahora bien, es importante entender los contenidos - no como materia académica aislada - sino en su carácter unificado y unificante, en su existencia común, más que en condición inter y multidisciplinaria. Por lo tanto, los contenidos como esencia de la enseñanza y del aprendizaje se fundamentan en algunas condiciones básicas: la estructuración de un conocimiento científicamente válido para ser comprendido por el alumno que aprende categorialmente; es decir, a través de procesos superiores de pensamiento: análisis, síntesis, abstracción, generalización, juicio crítico; la definición de su pertinencia en la formación del pensamiento histórico, siendo que, **pensar históricamente** es construir de manera crítica, reflexiva, el conocimiento de un fenómeno de estudio en su temporalidad y espacialidad. En este

contexto, adquieren significado distinto las categorizaciones, las valorizaciones, las habilidades y las actitudes desarrolladas por el estudiante. Esta perspectiva posibilita entender que **el contenido** no depende sólo de los procesos didácticos de selección, organización, codificación y secuenciación, dentro de una estructura eminentemente didáctica, sino de un nuevo concepto de ciencia - y de ciencia social - que justifique filosófica y epistemológicamente su consistencia teórica y científica. Deviene así, entonces, un contenido de una disciplina científica con significado y pretensiones distintas a las que le han sido atribuidas por las corrientes tradicionales de pensamiento. La idea es que los procesos didácticos que atañen al contenido científico comprometen a cualquier otro proceso relacionado con la cognición y valorización que el alumno realiza, con el ejercicio científico y moral del docente, con el uso de recursos de enseñanza, y también, por supuesto, con los principios y fundamentos últimos del Proceso Unitario de Enseñanza y Educación, pues, aunque este proceso unitario involucre muchos otros, ello no significa la pérdida de su unidad sino su conversión en múltiples entidades que mantienen una génesis y formación indiscernible, donde cada una está presente en la otra.

### **¿Para qué , cómo y a quién enseñar historia?**

Abordamos en la primera cuestión el problema relativo a los fines de la enseñanza. Esto nos remite a adentrarnos en un difícil papel para el maestro. Entre las finalidades de la Historia y su enseñanza está el respetar la condición de ser libre del niño. Es a partir de la enseñanza cuando el

educador se propone la formación de hombres libres, esencia y valor fundamental del proceso educativo. Nos referimos aquí, a la libertad como voluntad regida por leyes, sujeta a finalidad, condicionada por la realidad social, siendo función del docente, enseñar al sujeto-alumno a hacerse dueño de sí mismo y del mundo que le rodea, con autonomía de criterio. En este escenario, es el estudiante quien decide la construcción de conocimientos, pues lo importante no es tanto construir un concepto sino tener conciencia de ser libre cuando se construye -determinación que nunca podrá depender de la imposición de otro- condición indispensable para la adquisición de la cultura, del saber. De esta manera, todo aprendizaje y todo ejercicio didáctico del educador presupone el ejercicio de su propia conciencia moral, acto voluntario de conocer y comprender todo el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación que admite esencialmente respetar la capacidad de decisión del estudiante. Ella misma es su libertad.

Para conceptuar cómo enseñar Historia, nos ubicamos en la esfera de lo práctico como acción transformadora del sujeto en lo teórico mismo, no para decir que lo práctico se origina en lo teórico, sino que lo práctico llega a ser en lo teórico al igual que éste llega a ser en lo práctico; y de la metodología como actividad conforme a principios organizadores que tienen existencia determinada en el mundo objetivo, en el quehacer científico, conceptos substantivos entendidos tradicionalmente dentro de una postura fragmentada y empirista del conocimiento y de la ciencia didáctica que lo implica. En este ámbito adquiere relevancia la racionalidad instrumental que legitima un esquema de saber vacío de contenido teórico,

donde el hacer metódico supone la acumulación, selección y asimilación de datos aportados por la experiencia. Estos criterios impiden superar la mera descripción del objeto de estudio al legitimar su condición en la definición y construcción del método propiamente dicho, desconociendo el carácter fundamental acerca de la idea de conocimiento y verdad.

Si bien el método ha sido confinado a modalidades pragmáticas en la enseñanza de la Historia, ello deriva de no haber 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 a la esencia de la verdad.

Las Ciencias de la Educación, con clara tendencia hacia el didactismo, han intentado explicar el problema metodológico desde una concepción disociada entre lo que el alumno aprende, lo que el docente enseña y los medios empleados en el transcurrir didáctico. En consecuencia, es importante dejar sentado que todo ello conforma aspectos de un mismo proceso, estrechamente articulados entre sí, alcanzando su plena realización en el desarrollo de la actividad socio - cognitiva del escolar, junto a la formación de una concepción reflexiva del pensar que precede a todo planteamiento metodológico.

Se hace necesario, entonces, trascender la visión parcelada, inmediateista e instrumentalista acerca de la metodología de enseñanza de la Historia y de cualquier disciplina, acto necesario para entender el principio de unicidad teórica-práctica del Proceso de Enseñanza y Educación, unidad que se constituye en variados procesos: aprendizaje, enseñanza, desarrollo cognitivo, conocimiento, formación valorativa, afectividad, habilidades, destrezas, todo lo cual nos muestra la verdadera naturaleza del proceso histórico-didáctico al que ha de responder la exigencia metodológica como recurso fundado en el marco conceptual de la teoría de enseñanza reconocida en el contexto paradigmático .

El sujeto-alumno que participa en el proceso de enseñanza y educación de la Historia, es sujeto cognoscente; y no es sólo el pensar creativamente su condición, sino actuar críticamente sobre ella en la práctica de reflexionar e intervenir para transformar y transformarse a sí mismo. Es éste, uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta en la educación (formación de valores, actitudes, comportamientos).

Lo anterior nos lleva a puntualizar que el alumno se apropia del concepto histórico desde su conciencia reflexionante y a la vez, simultáneamente, desarrolla valoraciones contenidas en ese mismo concepto. Esta idea es opuesta a la noción de aprendizaje como proceso simplemente cognitivo y se confronta con un modelo educativo apoyado en fundamentos nuevos y distintos al