



MESA 99:

La historia enseñada: investigaciones e innovaciones en diferentes contextos

Beatriz Angellini (UNRC), Ana María Brunas (UNCa), Silvia Finocchio (UBA-FLACSO. UNLP)

¿De qué le sirve mi Hijo estudiar Historia? Una aproximación epistemológica a la Historia desde la Práctica.

Lic. Sebastián Perrupato

Universidad Nacional de Mar del Plata-CONICET

DNI 30.979.055

sperrupato@gmail.com

“Que es lo que en el presente tiene sentido para una reflexión epistemológica, si no es el plantearse una línea de fuga como la única posibilidad de afrontar los desafíos de lo que somos en este momento de la historia” Guyot y Becerra; 1996: 54)

La Historia ha sido tradicionalmente una herramienta utilizada no solo para la homogeneización cultural, sino también para la imposición de doctrinas políticas que se encargaron de perpetuar un modelo escolar positivo que había surgido de la mano de los intereses nacionales que la burguesía encarnó durante el siglo XIX (Hobsbawm, 1981). Sin embargo, esta disciplina, tiene para nuestras generaciones un valor mucho mayor del que le habrían otorgado aquellas, pese a ello la conciencia positiva habría

sido incorporada de tal manera en el inconsciente colectivo, que perdura aun hoy en la conciencia social.

Hace algunos años mientras transitaba mis primeros pasos como docente secundario una madre me pregunto: *¿de qué le sirve a mi hijo saber sobre el peronismo y “todo eso” si yo lo que quiero es que termine la secundaria para que empiece a trabajar en el pescado?* Frente a esa realidad uno se encuentra muchas veces sin herramientas para defender aquello que cree se debe dar desde la historia.

Desde entonces la preocupación sobre los fines de la historia no deja de inquietarme. Podemos decir como ha afirmado Joaquín Prats Cuevas que la historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio (2007), sin embargo, esta explicación no alcanza para dar cuenta plenamente de la compleja realidad práctica.

La presente ponencia tiene por objeto indagar no sobre la utilidad o la no utilidad de la Historia como disciplina científica, ya que advertimos ésta utilidad en el estudio del pasado de las sociedades occidentales. Lo que pretendemos es un análisis sobre la utilidad de la Historia dentro del currículo escolar vigente, para una formación integral tanto de niños como de adolescentes.

Por otro lado, la perspectiva del presente trabajo no parte solo desde la teoría, sino también desde el análisis de la práctica concreta, para ello veremos y observaremos diferentes situaciones educativas donde la realidad de la historia ha sido cambiante entorno al contexto social que rodea al adolescente.

Epistemología y práctica de la enseñanza

“El problema de la práctica docente (...) no puede ser resuelto solamente desde la perspectiva pedagógica; requiere para su abordaje la construcción de un modelo intermedio ente la pedagogía, las Cs. Sociales y la epistemología, puesto que de lo que se trata es de la relación

intersubjetiva planteada por la enseñanza en la que la enseñanza adquiere un estatuto epistemológico particular” (Guyot; 2000)

Si bien es cierto que el objeto del trabajo no es el análisis de la práctica docente, ni mucho menos su carácter epistémico, realizaremos un breve repaso sobre la forma en que teoría y práctica se articulan en un universo epistémico, a fin de poder detenernos después en la utilidad de la historia abordando esta perspectiva desde la práctica.

La relación teoría-práctica ha desvelado a muchos investigadores que durante siglos han intentado responder a la pregunta por el origen del conocimiento desde un lugar o desde otro. Las discusiones son varias, y no las desarrollaremos aquí dado que no es el objeto de este trabajo, sin embargo, debemos decir que entendemos junto con Foucault:

“la práctica como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Foucault; 1992)

De este modo, como afirman las tesis de Violeta Guyot las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes (2000), en este sentido, cabe hacer la distinción entre la práctica científica y la docente ya que son diferentes en tanto que el posicionamiento de los sujetos es diferente.

Por otro lado

“los saberes que el docente instrumenta como soportes de su saber hacer constituyen una red solidaria de conceptos representaciones y certezas que van desde lo atesorado en la experiencia de sus prácticas y los modos existenciales de plantear su proyecto docente sus opciones teórico-pedagógicas. A su vez los alumnos son portadores de conocimiento que continuamente se reformulan, se corrigen y se confrontan con los introducidos por la nueva enseñanza de las

diversas disciplinas y los textos que se codifican un nuevo saber.” (Guyot; 2000: 25)

La educación es entendida fundamentalmente como un hecho social, y es en este sentido en el que debemos pensar nuestra escolaridad como una experiencia históricamente singular lo que plantea la cuestión de los

“instrumentos susceptibles de analizar, según su carácter propio y según sus correlaciones, los tres ejes que las constituyen: la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa escolaridad” (Guyot; 2004: 28).

Aquí quizás se encuentra uno de los puntos de inflexión para nuestro trabajo pensar la práctica de manera aislada no sirve, debemos tener en cuenta que como afirmaba Foucault, la misma se interrelaciona con la teoría, pero que además se ven ambas traspasadas por el contexto socio histórico en el que el individuo vive, entonces la formación de un sentido crítico acerca de la verdad y de la utilidad de determinado conocimiento (en nuestro caso la Historia) no sirve de nada si no va acompañada de una exigencia de pensar y actuar cotidianamente en vistas al logro de la comunidad capas de crear un universo basado en el respeto, la justicia y la solidaridad (Guyot; 2000)

Es frecuente escuchar cierta protesta o descontento por las formas que adquiere la experiencia en los espacios escolares, particularmente en el ámbito de la Historia. En ellos la reiteración y sistematicidad de las prácticas, el control de los tiempos, el establecimiento de objetivos predefinidos en relación a contenidos preseleccionados, otorgan a la experiencia escolar cierto estatuto de artificialidad, que no ayuda muchas veces a la comprensión del tema y mucho menos del por qué. A la manera de un experimento la escuela se obstina en replicar más que en producir una experiencia (Larrosa, 2003). Lo escolar suele presentarse a veces como un dispositivo que se esfuerza más por controlar y producir resultados homogéneos que por producir sentidos significativos para los sujetos. Los efectos de las prácticas educativas, los aprendizajes esperados, o incluso el desarrollo general del niño, se tornan deseablemente predecibles y lo predecible aparece como atentatorio de lo deseable. (Baquero; 2002)

En lo que antecede, hemos esbozado distintos aspectos de lo que Larrosa llama “principio de la subjetividad” de la experiencia. Pero en su análisis incluye también un “principio de transformación”, es decir, la formación o transformación que se da en el sujeto a partir de la experiencia. El autor señala la necesidad de separar: “experiencia” y “práctica”. Esto implica dejar de considerar a la experiencia desde el punto de vista de la acción, de la práctica y hacerlo, en cambio, desde el punto de vista de la pasión. Si bien el sujeto moderno se relaciona con un acontecimiento desde la acción, desde la actividad, desde su permanente voluntad de cambiar el estado de las cosas, esto resulta en sí mismo un obstáculo para la experiencia, que demanda un sujeto abierto y receptivo. Este sujeto que se arriesga y se expone a que algo le pase, le suceda, lo afecte, es el sujeto que se forma y se transforma en ese pasaje del acontecimiento, en ese padecer “algo me pasa”, que es la experiencia. (Larrosa; 2003)

Hasta aquí pretendimos comprender la relación entre la teoría y la práctica, a fin de allanar el camino a la enseñanza de la Historia como relación dialógica en la que el fundamento de su práctica se encuentra en la comprensión de un universo más amplio que incluye distintos ejes: la articulación del contenido, el docente y el alumno pero también el contexto histórico, la relación teoría-práctica, la relación poder-saber y la vida cotidiana. (Guyot; 1995)

Enseñar historia ¿para qué?

“La historia debe servir para comprender críticamente la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo más amplio” (Prats Cuevas; 2007)

El lector que siguió de cerca los planteos anteriores se preguntara en este sentido que relación existe entre la pregunta que da origen al trabajo y los planteos epistemológicos que anteceden, sin embargo, advertirá prontamente que la relación es muy estrecha.

Desarrollamos en la introducción la pregunta que se hacen algunos padres y también adolescentes, acerca de la importancia de la enseñanza de la historia desde la práctica. Si analizamos el criterio de aplicación de la misma advertimos prontamente que la utilidad es nula, es decir, un adolescente que aprende historia no le sirve para trabajar en una empresa, manejar maquinaria, o desarrollar alguna actividad extractiva. Marx hablaba de dos fines de la educación por un lado una educación se adquieren que en sistema educativo conocimientos, destrezas, aptitudes, etc. generales y específicas que luego son de aplicación directa a la actividad productiva; por otro lado, las actitudes, las disposiciones, formas de comportamiento, etc. que permiten integrarse sin demasiado roces a la estructura social (Enguita; 1999). En este sentido podríamos decir que la enseñanza de la historia se corresponde más con los segundos criterios de Marx que con los primeros.

La utilidad es entonces otra, no vamos a discutir si es más o menos importante que otras ciencias dado que caeríamos inevitablemente en la subjetividad que nos da el hecho de ser esta nuestra disciplina de estudio. Sin embargo, reconoceremos que la Historia es totalmente útil en el desarrollo de la educación del niño y adolescente, esto quizás no es algo que se advierta a simple vista por ellos que se preguntan una y otra vez sobre la utilidad de esta, pero si por las mentes pensantes y los políticos que muchas veces transforman esta disciplina en una herramienta para la construcción de identidades sociales y culturales colectivas.

La Historia, así como la Geografía nacieron como ciencias sociales en el XIX, el siglo de la formación de los Estados–Nación. En este contexto, la historia se convirtió en una asignatura para todos los ciudadanos, porque sirvieron para construir la identidad nacional de cada estado, siendo útil a la construcción de un modelo político burgués propio de esta época.

En las materias blanda-puras tales como la historia, el trabajo académico muchas veces recorre terrenos que ya han sido explorados por otros. Los asuntos básicos recurren de una generación a la siguiente: los investigadores independientes investigan los mismos fenómenos y cada uno presenta hallazgos individuales. Así lo Plantea Weber:

“Posiblemente el estudio de la historia consiste en, por así decirlo, releer el pasado, en un principio, porque se quiere descubrirlo y asimilarlo por uno mismo, y posteriormente porque lo que se busca en un territorio conocido puede ser bastante diferente de lo que se ha discernido anteriormente o del o que se ha aprendido de otros” (Weber; 1976)

Esta realidad da más argumentos a quienes sostienen, erróneamente, que la enseñanza de la historia no tiene ningún tipo de justificativo fuera de los marcos de construcción nacional que imperaban en el siglo XIX.

En el sentido que venimos desarrollando, no discutimos la utilización de la historia como criterio práctico, sino que planteamos la utilidad de la Historia para la formación integral (intelectual, social y efectiva) de los niños y adolescentes. La enseñanza de la historia en los distintos niveles de enseñanza tiene muchas justificaciones, sin embargo, quizás la más extendida y la que podríamos estudiar en la mayoría de las universidades, es la que la Historia, como otras disciplinas de las ciencias sociales, nos ayudan a generar en los adolescentes pensamiento crítico. Pero, explicarles a los padres y educandos esta realidad no les sirve para comprender la importancia de la misma.

Joaquín Prats Cuevas dice al respecto:

“La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y de los procesos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, aunque no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí les muestra las claves del funcionamiento social en el pasado. Es por lo tanto un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político..., y de cualquier proceso histórico analizando causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.” (Prats Cuevas; 2007)

En relación a la práctica, para que los alumnos no se encuentren ante estos interrogantes en necesarios que la Historia no se presente para ellos como una verdad acabada, o una serie de datos o interpretaciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. Este principio debe iluminar la didáctica Histórica, a fin de poder relacionar la teoría con la práctica y establecer relaciones dialógicas entre ellas. Joaquín Prats Cuevas dice que

“la enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.” (Prats Cuevas; 2007)

Dicho en palabras del gran historiador Pierre Vilar: “enseñar a pensar históricamente”, es en este sentido que lo escolar deja de presentarse como un dispositivo que tiende a controlar en base a los propios objetivos, para generar en los individuos verdadero significado a la práctica.

Prats junto con Joan Santacana ha elaborado una serie de argumentos según los cuales es útil la enseñanza de la historia en la educación, entre ellos se destacan, Facilitar la comprensión del presente; Preparar a los alumnos para la vida adulta; despertar el interés del pasado; Potenciar el sentido de identidad; Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia en común; Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy; Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado; Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores y enriquecer otras áreas del curriculum (Prats Cuevas y Santacana; 1998)

Así, la utilidad de la Historia lejos de tener un criterio utilitarista, en el sentido que Marx le otorgaba al término, tiene sentido en la construcción de sujetos pensantes que generen conciencia crítica y aprendan a pensar históricamente.

Conclusión

De que le sirve a mi hijo estudiar historia es una pregunta que va más allá de la cuestión epistemológica acerca de la Historia, es una preocupación práctica que solo adquiere verdadera significancia si analizamos el contexto en el que se encuentra inmersa, esto es, una sociedad en la que el criterio práctico, la formación para el trabajo que afirmaba Marx tiene más peso que la formación integral del individuo, lo instantáneo, lo próximo, lo que tiene efectos inmediatos es aquello que representa a una sociedad que se preocupa más por su presente que por su futuro.

Es en este sentido, que el cambio que se opera en la sociedad atraviesa la relación teoría-práctica y la triada didáctica se ve complejizada por la situación socio cultural que vive el alumno. Estas aulas sujetas a tantos cambios requieren de una redefinición del rol del docente como mediador social, un facilitador del aprendizaje y un profesional reflexivo (Larrivee, 2000). Pero fundamentalmente requiere de un Profesor en Historia que enseñe el oficio de Historiador que enseñe a pensar críticamente a preguntarse por las causas y a no quedarse en la superficialidad de lo que me es dado.

Aún con la ambigüedad y dificultades que tal enunciación pueda portar, es necesario dar nombre a un intento por no renunciar al potencial que la experiencia porte para resistir a lo “inexorable”, al decir de Frigerio. Una experiencia que sitúe a docentes y alumnos en posiciones nuevas, no resignadas, profundamente definidas por una identidad no atontada.

Si tuviéramos que responder entonces a la pregunta con un criterio práctico, deberíamos responder que la historia no te enseña a trabajar pero te da las herramientas

para que ese trabajo no se transforme en la repetición de mecanismos sociales que tienen como objetivo la cultura del “consumismo” inmediato, del “ya fue”, del “lo importante es aprovechar el momento”, es necesario estudiar historia porque es necesario construir sujetos críticos que tengan un ideal de Nación que piensen en un futuro, que intenten construir un modelo de sociedad distinto, donde el hombre aprende de sus errores y construye identidades colectivas que lo llevan a la superación.

Bibliografía

AISENBERG, B. (1998) "Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?" en *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. N° 3. Septiembre de 1998.

BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1973

CARRETERO, Mario (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*.

CHALMERS, *Qué es esa cosa llamada ciencia?*;

Entrevista a Joaquín Prats . “La necesidad de la enseñanza de la historia”. En: *Revista Escuela*. Núm. 3753. El 21 de Junio de 2007

FERNANDEZ ENGUITA; M. *Sociología de la educación*, Madrid, Ariel, 1999.

FOUCAULT, *Hermenéutica del sujeto*, La piqueta, Barcelona.

FOUCAULT, *Tecnologías del Yo*, Paidós, Barcelona, 1991

General de la Educación. Vol. 3. Barcelona: Ed. Océano. 1998

GIORDANO, COMETA, GUYOT, CERIZOLA, BENTOLILA, *Enseñar y Aprender Ciencias naturales*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1991

GUYOT Violeta, " La enseñanza de las ciencias", en: *Alternativas* No. 17, LAE. UNSL, Diciembre de 2000

GUYOT, MARINCEVIC, LUPPI, *Poder saber la educación*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1992

GUYOT, Violeta, "Educación y Complejidad", *Alternativas*, Educación Superior, No. 26, LAE, UNSL, San Luis, Febrero de 2002

KLIMOVSKY, Gregorio, *Las desventuras del conocimiento científico*, Edit A/Z, Buenos Aires, 1996

LARROSA, Jorge, *Escuela, poder y subjetividad*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1995

MORIN, E., "La noción de sujeto", en SCHNITMAN, D. *Nuevo Paradigma, Cultura y Subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1994

MORIN, E., *El método* Tomo III, Cátedra, Barcelona, 1988

PEREZ GARZON, J. "¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? Es tarea educativa la construcción de Identidades?"; *Historia educativa*, 27 2008. Pp. 37-55. Universidad de Salamanca.

PRATS CEÇUEVAS, J. "Memoria Histórica "versus" historia enseñada". En: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 55. Barcelona: Enero Febrero -Marzo de 2008

PRATS, J. y SANTACANA, J. "Didáctica de las Ciencias Sociales". En: *Enciclopedia General de la Educación*. Vol. 3. Barcelona: Ed. Océano. 1998