

*Fundamentos en humanidades*  
Universidad Nacional de San Luis  
Año II - N° I (3/2001) / pp. 59 - 77

## Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza

**María Luisa Granata**  
**Carmen Barale**

Universidad Nacional de San Luis  
e-mail: [granata@unsl.edu.ar](mailto:granata@unsl.edu.ar)

### Resumen

Resulta imprescindible a la hora de reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, preguntarse primero por su status epistemológico, y por la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, ya que a nuestro entender, no será factible resolver cuestiones de carácter didáctico tales como; selección de contenidos disciplinares, materiales y recursos, transposición didáctica, entre otras., sin preguntarse por las características del conocimiento social e histórico, cuál es su función e influencia que ejercen los valores en las disciplinas histórico - sociales.

Entendemos que tomar en cuenta algunas perspectivas históricas de análisis puede resultar un buen ejercicio para comprender mejor cuál es el debate de fondo entre las ciencias sociales y la historia y tomar conciencia de hasta qué punto muchas de las prácticas de la enseñanza de estas disciplinas vigentes hoy, han sido moldeadas por determinadas circunstancias históricas.

### Abstract

It is essential at the moment to reflect on social sciences and history teaching, to ask oneself about its epistemological position and the possibility of integration of different social sciences between them at first, because we think that it will be not feasible to resolve didactic problems such as selection of disciplinary contents, materials and resources, didactic transposition, etc. without asking oneself about the characteristics of historical and social knowledge and its task and influence that values exert in historical and social disciplines.

We consider that it is important to take account of some historical perspectives of analyses to understand better which is the debate between social sciences and history and to comprehend that many of teaching practices of these actual disciplines have been influenced by specific historical circumstances.

### Presentación

En el debate educativo actual acerca de la enseñanza de las distintas disciplinas, uno de los campos de mayor controversia es el de las ciencias sociales y la historia. A la pesada herencia que poseen los educadores respecto del conocimiento que enseñan, el que a menudo se entiende como objetivo, libre de valores y neutral, se imponen cada vez con más fuerza otros marcos conceptuales que muestran en los últimos años con mayor intensidad, que no existe una racionalidad tecnocrática dominante y que es en el interior de las relaciones sociales donde tiene lugar el proceso de producción del conocimiento.

También es importante tomar en cuenta en estas discusiones que las ciencias sociales se caracterizan por su complejidad y juventud. Complejidad porque confluyen en ella una pluralidad de disciplinas -sociología, economía, antropología, derecho, geografía, historia, entre otras-, y joven como campo de conocimiento, como disciplina que se encuentra en proceso de construcción.

Por lo dicho pensamos que resulta imprescindible a la hora de reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia, preguntarse primero por su status epistemológico, y por la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, ya que a nuestro entender, no será factible resolver cuestiones de carácter didáctico tales como: selección de contenidos disciplinares, materiales y recursos, transposición didáctica etc., sin preguntarse por las características del conocimiento social e histórico, cuál es su función e influencia que ejercen los valores en las disciplinas histórico - sociales.

Entendemos que tomar en cuenta algunas perspectivas históricas de análisis puede resultar un buen ejercicio para comprender mejor cuál es el debate de fondo entre las ciencias sociales y la historia y tomar conciencia de hasta qué punto muchas de las prácticas de la enseñanza de estas disciplinas vigentes hoy, han sido moldeadas por determinadas circunstancias históricas.

Por lo explicitado anteriormente, el propósito de nuestro trabajo es reflexionar acerca de la naturaleza del conocimiento social e histórico desde la perspectiva del positivismo y de la Escuela de los Annales; para analizar luego sus implicaciones para la enseñanza.

En segundo lugar tomar un contenido referido a la enseñanza de la historia en el primer ciclo de la Educación General Básica (E. G. B.), las efemérides, examinar su tratamiento y realizar algunos aportes desde los nuevos enfoques de la enseñanza de la historia.

### **Breves reflexiones epistemológicas**

Sería imposible en el curso de una vida humana llegar a dominar los campos del saber de cada una de las disciplinas que forman las ciencias sociales, ramificadas a su vez en multitud de áreas de conocimiento que tienen su propio desarrollo.

Siendo el campo de lo social tan complejo y multiforme, no existen demarcaciones muy precisas para delimitar los campos de cada saber, por lo tanto se requiere para entender el conocimiento social de las aportaciones de perspectivas diversas y por consiguiente se imponen los planteamientos interdisciplinarios.

No existen las ciencias sociales como una disciplina homogénea, como un campo del saber que responde a una estructura lógica, ni existe una metodología específica de las ciencias sociales en conjunto, ni las estructuras analíticas de sus distintas disciplinas son las mismas pese a que son complementarias. Cada ciencia social tiene su propia lógica interna, su epistemología y método, y ha seguido un desarrollo propio.

Cada ciencia social abarca un aspecto de la realidad y ha de tener sus puertas abiertas al intercambio y al préstamo.

### Las ciencias sociales desde una perspectiva crítica

La teoría crítica, representada por la Escuela de Frankfurt, iniciada por Max Horkheimer (1903 -1969) y cuyos pensadores más destacados son Theodor Adorno (1903 -1969), Hebert Marcuse (1898) y J. Habermas (1966), define a las ciencias sociales a partir de una ruptura con la concepción positivista que postulaba como ideal el logro de un conocimiento absoluto de la realidad en si misma. Desde la visión positivista la concepción de ciencia aparecía como desinteresada, separada de la esfera de los valores en cuanto no pueden ser encasillados dentro de lo que se postulaba como "racionalidad científica".

La característica fundamental que une a los autores mencionados es una crítica radical a la sociedad actual bajo la aspiración de mejorar sus condiciones.

Para esta corriente el verdadero conocimiento es el que da cuenta de las contradicciones reales de la sociedad, afirmando que la neutralidad valorativa no existe. Es precisamente en el ámbito de construcción del conocimiento sobre la sociedad y los procesos sociales, donde se advierte más intensa y directamente la importancia de los valores.

Es la teoría crítica la que recupera para las ciencias sociales la relación esencial de conocimiento y valor, como así también se propone rearticular los dominios del ser y del deber ser.

Se produce así una nueva conceptualización de la sociedad, concebida como un proceso histórico donde cada situación es fruto de un antagonismo dialéctico con otra situación de la que nace y mediante una relación entre teoría y praxis. Esta reacción antipositivista afecta al conjunto de las ciencias sociales que ya no podrán conformarse con una comprobación empírica y una descripción de los hechos.

Por lo tanto en la construcción del conocimiento del proceso social, el mismo análisis que se efectúa de ese proceso debe ser comprendido y entendido, según Habermas, como una posible crítica de si mismo. Afirma el mencionado autor:

*"no se puede separar cognición e interés en la forma de definición del objetivismo científico"... "Esta separación fue el ideal de la ciencia positiva ocultando la verdadera relación entre conocimiento e interés y por lo tanto la relación de la ciencia con los problemas reales" (Habermas, 1966: 161).*

Desde el punto de vista de la teoría que venimos destacando, lo fundamental es no quedar atado acríticamente al contexto social. Su antagonismo epistemológico no se manifiesta contra la investigación científica rigurosa, sino contra la interpretación positiva de la metodología experimental.

Habermas afirma que toda la dimensión no cuantificable que el positivismo deja de lado es de suma importancia para el desarrollo de las ciencias sociales y que no es irracional dado que la ausencia de cuantificación no es sinónimo de irracionalidad.

### **La historia desde la perspectiva del positivismo y de la escuela de los annales**

Marc Bloch junto a Lucien Febvre fundaron en el año 1929 en Francia la revista *Annales de la historia económica y social* que dió origen a la Escuela de los Annales. Esta nueva escuela marcó el rechazo al positivismo con el fin de hacer una historia viva.

Las generaciones que precedieron a estos dos pensadores en las últimas décadas del siglo XIX y hasta los primeros años del XX tenían una imagen comtiana de las ciencias del mundo físico y lo extendían al estudio y conocimiento de la historia.

Para los positivistas la historia era solo la sistematización y organización de los datos obtenidos en los documentos, por lo que la inclusión de aspectos interpretativos oscurecía e interfería el carácter “objetivo” que debía tener la historia para ellos.

Frente a la historia factual del positivismo, la Escuela de los Annales planteaba una historia explicativa y total que rechazaba el predominio de una temática y que manteniendo el sentido unitario de la historia contemplaba todos sus aspectos: políticos, económicos, sociales y culturales.

No se siente ya la obligación de tratar de imponer a los objetos del saber histórico un modelo intelectual uniforme tomado de las ciencias de la naturaleza física.

### **¿Pero qué es la historia para la escuela de los annales?**

Intentar definir una ciencia implica ante todo clarificar cuál es su objeto de conocimiento y la naturaleza propia de sus métodos. Marc Bloch (1964)

## fundamentos en humanidades

sostiene que la historia está destinada a trabajar en provecho del hombre ya que tiene como objeto de estudio a los hombres y sus actos en el tiempo, además afirma que:

*"(...) La historia no es solamente una ciencia en marcha. Es también una ciencia que se halla en la infancia como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, recién llegado al campo del conocimiento racional. O, mejor decir, vieja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a los sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar en fin por debajo de los hechos de la superficie; por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos hoy más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común. No ha superado aún, en algunos problemas esenciales de su método los primeros tanteos. Razón por la cual Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayle no estaban, sin duda, totalmente equivocados cuando la llamaban "la más difícil de todas las ciencias" (Bloch, 1965: 16).*

En esta cita Marc Bloch reclama a favor de la historia como ciencia en marcha, la indulgencia debida a todos los comienzos, aunque la historia bajo la forma embrionaria del relato es muy vieja. No pretende ocultar aquí que la historia no ha resuelto aún algunos problemas esenciales de su método y sin embargo admite que el conocimiento histórico puede pretender el nombre de científico.

Es precisamente con el aporte de la Escuela francesa de los Annales que la historia cambia de perspectiva y comienza a ocuparse de los hombres en sociedad. Cambia el sujeto de la historia, se comienza a pensar en términos de sujetos colectivos: las comunidades, los grupos, las clases sociales en permanente cambio y atravesados por diversos conflictos. Se inicia así una historia estructural que busca una mayor articulación en la dialéctica espacio – tiempo.

La atención se dirige ahora a las interrelaciones entre las estructuras geográficas, económicas, sociales y de políticas planteadas en sus dimensiones temporales por lo que nuevos temas entran en el campo de la historia.

Para esta concepción la historia se refiere al hombre como ser social. El hombre tiene historia en cuanto ser espiritual no en cuanto ser natural. El

espíritu humano, la libertad del hombre le han impulsado a hacer historia y a no repetir invariablemente el ciclo de la vida natural como lo hacen los animales.

La situación histórica que enmarca las características de una época inciden muy directamente en la historia que se hace -la historiografía-. Cada época y cada cultura tienen su propia manera de concebir y hacer historia.

### **Qué características distinguen a la historia de las ciencias sociales**

Lucien Febvre iniciador de la corriente denominada historia total, afirmaba en 1970 con motivo del debate sobre qué ciencias sociales son “más sociales” que otras, que la historia es por definición “toda ella social”.

Por otra parte Pierre Vilar (1980) explicaba que la historia es la única ciencia a la vez global y dinámica de las sociedades, y por lo tanto es la única síntesis posible de las demás ciencias sociales. Y esos hechos acontecen en un espacio que, como escenario de la vida humana es el objeto de estudio de la geografía.

Por otra parte Mario Carretero (1993) afirma que la historia es el estudio del pasado y que supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico. A su vez señala que la historia se diferencia del conocimiento social en las relaciones de influencia que se establecen entre unos hechos con otros en un mismo tiempo, como así también de unos hechos con otros a lo largo del tiempo. Esto implica la realización de análisis tanto sincrónicos como diacrónicos para comprenderla.

Es difícil imaginar que una ciencia pueda hacer abstracción del tiempo pero como decía Marc Bloch:

*“Para muchas ciencias que por convención dividen el tiempo en fragmentos artificialmente homogéneos, éste apenas representa algo más que una medida. Por el contrario el tiempo de la historia, realidad concreta y viva, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad” (Bloch, 1965).*

En relación a la expresión “comprender el presente por el pasado” utilizada a menudo para responder a la pregunta para qué sirve la historia, Marc Bloch expresa:

## fundamentos en humanidades

*“La ignorancia del pasado no se limita a impedir el conocimiento del presente, sino que compromete en el presente la misma acción. [...] La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente. El camino natural de toda investigación es el que va de lo mejor conocido a lo más oscuro” (Bloch, 1965:26).*

A partir de lo expresado por Marc Bloch queda claro que el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado y que no hay verdadero conocimiento del pasado si no se tiene una escala de comparación. Se trata de una aproximación entre realidades diversas pero, a su vez, emparentadas.

### **Implicancias derivadas del positivismo y de la escuela de los annales en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia**

#### **Influencia del positivismo**

El concepto que se tiene acerca de las ciencias sociales y la historia como ciencia, no está desvinculado de la manera como se entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje acerca de esos contenidos curriculares.

En todo proceso de concreción curricular la definición epistemológica y disciplinar constituye un punto crucial, porque a través de ella el mundo social es visto de una u otra manera.

Por otra parte es necesario destacar que de la tarea que realice la escuela depende que una parte importante o no de los conocimientos producidos por las comunidades científicas, se internalicen y se pongan de manifiesto en pensamientos y en prácticas sociales.

El positivismo tuvo una importante influencia en el qué y cómo de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia ya que, como señaláramos anteriormente, el modelo de ciencia que se sostenía soslayaba la comprensión y la explicación de los fenómenos, centrándose fundamentalmente en la descripción de hechos y personajes.

En la práctica educativa en general la influencia del positivismo se puede observar en lo siguiente:

§ Se tratan hechos y personajes, no procesos.



## fundamentos en humanidades

- § Los hechos son acabados y los personajes son “arquetipos”, no actores sociales reales.
- § Los “arquetipos” (individuos) son los hacedores de la historia.
- § De los hechos, fenómenos y procesos sociales, se registra de manera casi exclusiva lo “objetivo”. Fechas de las grandes gestas, lugares, biografías que se transforman en contenidos curriculares a través de la memorización de datos y hechos considerados como las fuentes privilegiadas del conocimiento.
- § Los registros se formulan como colección de señales inconexas, especialmente indicadas en las efemérides.
- § Las funciones sociales son armónicas. Los conflictos y las pujas de poder se desconocen.
- § El modelo que impera es el organicista.
- § La realidad social se presenta como materialmente dada.

En estos casos los próceres, los héroes de los relatos son presentados por la escuela como modelos que tienen como común denominador similares virtudes: patriotismo, modestia, valentía, bondad, justicia, nobleza.

Estas características de los personajes históricos ubicados como modelos son también trasladadas a las ideas o posiciones que estos personajes defendieron o sostuvieron. No representaban concepciones políticas o posturas ideológicas de una determinada época sino que eran sujetos particulares que expresaban ideas particulares.

No aparecen en la enseñanza las relaciones entre los sujetos y las ideologías, sino que éstas últimas tienen el estatuto de opiniones personales.

Es preciso señalar aquí que los héroes portadores de valor aparecen en la etapa de consolidación nacional, dado que era necesario generar en los ciudadanos, fuertes sentimientos de identificación con la Nación.

Esta tradición liberal de principios de siglo, basada en las epopeyas y en los grandes hombres tenía una deliberada intención de transmitir valores. Este propósito perdura hasta nuestros días en la vida escolar a través de la celebración de las efemérides. Es así que la enseñanza de la historia a partir de los modelos y símbolos tiene como objetivos el reforzar sentimientos de nacionalidad y patriotismo a la vez que promover identificaciones acríticas y de fuerte carga emotiva.

Los sucesos sociales se presentan en forma aislada y fragmentada, se definen así mismos y adquieren valor e importancia por sí. Son absolutos,

## **fundamentos en humanidades**

carentes de sentido social y fuertemente impregnados de connotaciones afectivas.

La intención es propiciar la formación de una conciencia nacional autoritaria. Para esto se promueve la identificación del niño con fechas, nombres y lugares pero sin que medie un proceso de reflexión comprensivo de los mismos.

Este tipo de proceso identificatorio se sostiene en principios de autoridad que junto a la fascinación por lo heroico de los actos que se mencionan y la falta de reflexión sobre los mismos, trastocan el criterio de autoridad por el de autoritarismo.

El pasado se construye con relatos y la historia aparece como una necesidad pedagógica de dotar a los ciudadanos de un conjunto común de símbolos, imágenes y representaciones.

Las características hasta aquí mencionadas en general se acompañan con una particular concepción de alumno y de aprendizaje.

Se concibe al alumno como un receptor pasivo y el aprendizaje que se promueve es repetitivo y memorístico. La comunicación se da en forma unidireccional del docente hacia el alumno. Docente y texto constituyen las fuentes del saber. Los conocimientos impartidos revisten para los alumnos escasa o nula significación.

### **Influencia de la escuela de los annales**

Es a partir de los años sesenta cuando llega la influencia de esta escuela a América Latina y a la Argentina.

Es por esta época cuando comienzan a surgir entre los historiadores preocupaciones nuevas tales como la necesidad de definir nuevos protagonistas del proceso histórico y encontrar abordajes alternativos para comprender y explicar la realidad histórica.

Pero es necesario decir que esta influencia no penetró inmediatamente en las instituciones escolares, ni en las instituciones formadoras de docentes sino que quedó más bien circunscripta a los ámbitos académicos y de investigación. Lo que explica el mantenimiento del paradigma positivista en la enseñanza de la historia.

**¿Cuáles fueron los aportes más significativos de esta corriente?**

1) Se amplía la realidad histórica, se extiende en el tiempo y se complejiza. Para el conocimiento histórico toda la experiencia de los hombres es significativa. La realidad es expresión de fuerzas y actividades humanas, de estructuras y procesos, de permanencias, cambios y conflictos. Por lo tanto para comprender esta realidad compleja es necesario utilizar otros criterios de análisis y nuevos modelos explicativos. Por esta razón la historia se va acercando paulatinamente a otras ciencias sociales que con sus aportes de métodos, análisis e investigación le permitieron ampliar su visión de la realidad de una manera más total.

2) La crítica al hecho histórico y a una historia de acontecimientos y el reemplazo de la historia relato por la historia problema.

Al respecto Lucien Febvre dice que sin problemas no hay historia y que las tareas fundamentales del historiador debían ser plantear problemas y formular hipótesis.

En la enseñanza se trata entonces no sólo de contar qué pasó, sino también por qué pasó para generar explicaciones multicausales.

3) Los procesos por sobre los hechos.

El énfasis dejó de ponerse en la enumeración y memorización de cantidades inusitadas de hechos. En su lugar se da mayor importancia a la comprensión de los procesos históricos y a las acciones de los actores sociales.

Los nuevos textos cuentan también, además de los hechos y personajes significativos, la participación y papel que jugaron todos los sectores sociales en el devenir de la historia.

4) La atención puesta a la historia presente.

Tal como la señala Mario Carretero

*“La enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente” (Carretero, 1997:18).*

Tanto para este autor como para los anteriormente citados, la palabra pasado alude a la dimensión temporal del conocimiento histórico, pero ese pasado está en función del presente. El ayer está configurando el hoy. No puede mirarse como algo muerto.

## fundamentos en humanidades

Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumno capte la presencia del pasado y mire con ojos históricos la realidad en la que vive, ya que el medio le resultaría incomprensible sin su dimensión temporal.

Si el que busca en el pasado no tiene una determinada preocupación actual no encontrará nada que merezca la pena ser buscado.

Al respecto Mario Carretero explicita que es precisamente la dimensión temporal la que añade una dificultad más a la comprensión de los conceptos históricos esto no existe en otros campos del saber. Afirma que esta dificultad *“entraña entender el pasado desde el presente, es decir, entender el contexto en el que se sitúan los acontecimientos históricos y los personajes que forman parte de ellos descentrándose del presente”* (Carretero, 1997: 44 - 45).

### ¿Qué consecuencias tienen estas ideas sobre el trabajo en el aula?

Es interesante pensar aquí, que así como el historiador que se pregunta por el pasado, lo hace desde su presente, la enseñanza de la historia debe partir también de este punto. Esto implica entender que al alumno le interesará realmente investigar el pasado en la medida que este le permite comprender algún aspecto de su realidad.

Sus preguntas e hipótesis partirán del modo de ver la realidad en que viven. Desconocer este hecho es no tomar en cuenta el punto de partida inicial en la construcción de todo saber.

Conocer estos saberes previos, estas “verdades” permite al docente ofrecer contraejemplos que problematicen las hipótesis interpretativas originarias, abriendo la posibilidad a que los niños las reformulen.

Será tarea del docente, promover a partir de preguntas, recursos, actividades, situaciones problemáticas, la elaboración de múltiples y variadas hipótesis por parte de los niños, las que se irán complejizando, confrontando y enriqueciendo.

Esto propiciará *a posteriori* la búsqueda de informaciones necesarias y relevantes, abriendo un abanico de posibilidades, que el accionar docente (que conoce los contenidos a ser aprendidos) deberá orientar. ¿Dónde buscar la información? En el material bibliográfico proporcionado por los libros de texto, en documentos e imágenes. Se pueden incluir además relatos, obras de arte, arquitectura, literatura, escultura, objetos, música...

Esta búsqueda no es azarosa, sino que hay ciertos procedimientos que hay que aprender: cómo y qué observar, a quién entrevistar o encuestar, qué relatos seleccionar, como usar la biblioteca, qué nos dicen los objetos y cómo analizar el material recogido.

Desde este enfoque emerge una nueva concepción de alumno y de aprendizaje.

El alumno es un ser activo que pone en juego su pensamiento y comprensión para construir el conocimiento. El docente aporta los medios necesarios para posibilitar esa construcción y apoya constantemente el proceso. Se amplían los recursos y las fuentes que señalan los caminos de posibilidad para arribar al saber. El conocimiento desafía, motiva y se torna lleno de significaciones.

La exposición que hasta aquí hemos realizado ha tenido la finalidad de analizar la naturaleza del conocimiento social e histórico y algunas de sus implicaciones para la práctica educativa.

Seguidamente nuestro punto de interés, tal como lo señaláramos en la presentación, es tomar un contenido de la enseñanza de la historia en el primer ciclo de la EGB, "las efemérides", para examinar su tratamiento en la escuela a la luz de las perspectivas epistemológicas analizadas y realizar algunos aportes desde los nuevos desarrollos de la enseñanza de la historia.

### **Las efemérides en el primer ciclo de la E. G. B.. Viejos y nuevos enfoques**

Tomando en consideración el primer ciclo de la E. G. B., puede afirmarse que la enseñanza de la historia se circunscribe a las efemérides, en una versión que poco aporta a los contenidos que en las etapas posteriores del proceso de escolarización se sistematizarán como propios de la historia. Tanto este hecho como los que describimos más abajo ponen en evidencia la necesidad de revisar su tratamiento para adecuarlo a los nuevos enfoques derivados de las corrientes históricas analizadas anteriormente.

En el primer ciclo aparece con fuerza el argumento de que las limitaciones cognitivas de los más pequeños les impedirían abordar ciertos contenidos. Si bien este argumento tiene una parte de verdad, no justifica la superficialidad con la cual los contenidos son presentados a los pequeños. Muchos de los propuestas didácticas que se utilizan subestiman las reales posibilidades de comprensión de los niños. La impresión es que los contenidos presentados a

## fundamentos en humanidades

los alumnos se apoyan en versiones esquemáticas, poco significativas y acrílicas de la historia.

Por otra parte las opiniones de algunos docentes dan cuenta del sentido que la escuela otorga a la enseñanza de las efemérides en la actualidad:

*“Incluir las efemérides en la enseñanza, para mí carece totalmente de sentido, ya que no afianzan los conocimientos, la muestra está en que los alumnos llegaban a segundo año del viejo secundario y no distinguían el 9 de julio del 25 de mayo”. “Representan un desgaste inútil y una pérdida de tiempo”. “Sé que los chicos no entienden nada sólo pretendo que pasen un buen rato”<sup>1</sup>.*

Estas respuestas están indicando que en términos generales las efemérides han perdido su sentido original de ubicar aquellos hitos que dan cuenta de nuestros orígenes.

*“En la escuela quedaron instaladas en una especie de inercia, de rutina que hay que cumplir pero nadie sabe bien por qué. Fuera de la escuela es excusa para el descanso o para la escapadita del fin de semana”... “Hoy, aquellas conquistas del siglo pasado, se encuentran empañadas y sin vigencia frente a una realidad que plantea nuevos problemas y necesidades. No hay un puente que las ligue al presente” (Zelmanovich, 1994: 19).*

Al respecto, y para comprender mejor el sentido de las efemérides en la escuela nos parece importante enfatizar que las fechas que se conmemoran el 25 de mayo, el 20 de junio, el 9 de julio, entre otras, mantienen entre sí una relación que permite incluirlas en una misma clase, la que se refiere al origen de la nación. Es por esta razón que las efemérides pueden ser pensadas como mitos, porque participan de la búsqueda de nuestro origen.

Levi Strauss (1977) afirma que la sustancia del mito no se encuentra en el estilo, el modo de narración ni la sintaxis, sino en la historia relatada y que si bien se refiere siempre a acontecimientos pasados, forma también una estructura permanente que incluye simultáneamente el pasado, el presente y el futuro.

---

<sup>1</sup> Opiniones vertidas por docentes en un curso de capacitación docente llevado a cabo en San Luis en el transcurso de 1998.

Las efemérides reactualizan los relatos históricos que tienen que ver con nuestra identidad como nación. A través de los mitos se actualizan los momentos fundantes. Sin embargo estos complejos simbólicos se han devaluado, esto quiere decir precisamente que han perdido eficacia simbólica. La escuela, la comunidad, ya no se sienten identificadas con estos símbolos. Al no encontrarse significaciones que vinculen los relatos desde el presente y hacia el futuro se convierten en gestos vacíos, en meras repeticiones de un discurso no revisado, no crítico, no actualizado a través de los cuales se pretende mostrar la grandeza de una Nación que ya no existe.

Frente a lo planteado nos preguntamos:

*¿Cómo resignificar las efemérides a partir de una nueva visión de la enseñanza de la historia?*

Hacerlo implica mirar nuevamente el pasado pero desde las preguntas y necesidades que nos formulamos en el presente.

Las efemérides tendrán algún poder explicativo en la medida en que sean significadas desde cada presente particular y revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos.

*¿Cómo encontrar relaciones entre pasado y presente?*

Tomando el caso del 25 de mayo, a modo de ejemplo: en 2° grado se podrán encarar las funciones que tenía el Cabildo en aquellos tiempos y cómo participó esa institución durante los acontecimientos de mayo de 1810, asimilándolas a las funciones que tiene hoy la municipalidad.

*"[...] Buscar referencias que permitan vincular los contenidos a situaciones actuales no implica realizar homologaciones término a término sino encontrar significaciones que puedan ser leídas desde el presente, como lo son las funciones que desempeña una institución pública sin olvidar por ello el contexto y las circunstancias históricas" (Zelmanovich, 1994: 27).*

Como vemos de lo que se trata es de ayudar a pensar qué relación hay entre ese pasado y nuestro presente, es decir que relación se puede establecer entre estos dos momentos en el tiempo. Pero esto no ocurre generalmente en la escuela. Es preciso insistir aquí que no alcanza con la representación en un acto escolar de algunas de las sesiones del cabildo para que los niños alcancen a comprender el sentido que esta institución tuvo en su momento, ni tampoco resulta suficiente que el docente la explique. Es problematizando las instituciones actuales cómo se podría llegar a comprender las instituciones que dieron origen a las mismas. Es problematizando las relaciones sociales de los

hombres entre sí, cómo se podrán comprender las relaciones sociales de épocas de la que los niños nada conocen.

La comprensión de elementos temporales cercanos y remotos es una dificultad para los niños pequeños. Estas son relaciones que deben construir gradualmente y que llevan implícitas las nociones de cambio, proceso y transformación. La noción de tiempo se edifica necesariamente sobre la base de las vivencias intuitivas de los niños.

Para abrir paso a los alumnos a la comprensión de otros tiempos y de otras culturas es necesario intervenir de manera de ayudar a la descentración del pensamiento. El progreso del niño se logra por medio de la descentración, proceso que le permite alcanzar la capacidad de tomar en consideración todos los datos relacionados con una situación dada. Al respecto Piaget dice:

*[...] “Los procesos de descentración están asociados a la posibilidad de multiplicar los puntos de vista respecto de los objetos, acontecimientos y personas y no ocurren si no hay intercambio de pensamiento en la vida social” (Piaget, 1995: 208).*

De acuerdo a lo expresado la pregunta que generalmente se formula el docente es ¿cómo intervenir?

Una forma de intervenir es poner en contacto a los niños con diferentes contextos, para propiciar la construcción de representaciones ricas y diversas de realidades sociales contrastadas tanto desde el pasado como desde el presente.

El trabajo a partir de contextos acotados, con una fuerte presencia de los actores sociales despierta un gran interés en los niños. La selección de este tipo de contextos que implica una reducción de la escala, tal como lo plantean hoy algunos historiadores que revalorizan la microhistoria y la micronarración, da lugar a que aparezca la gente corriente en un escenario local, que no es sólo lo local propio de los alumnos sino lo local de esas personas (Burque, 1966).

El docente que selecciona un determinado contexto podrá tener en cuenta la posibilidad de que el mismo, dada su riqueza, pueda ser recuperado y complejizado en los grados siguientes.

Otra estrategia interesante para aportar al interrogante planteado más arriba es el juego dramático. Mediante el mismo los alumnos se sitúan en el papel de personajes históricos. En ese campo de ficción el niño construye escenas en la cual los personajes se incluyen en diversas situaciones, se identifican con el



personaje, representan los argumentos de una persona del pasado, todo lo cual facilita el enlace afectivo.

Es bien sabido que los pequeños disfrutaban escuchando los relatos de sus maestros. Los cuentos por ejemplo inspirados en acontecimientos, costumbres y personajes de la época a la que se refieren las efemérides y a otros momentos de la historia argentina en la cual conviven elementos históricos y de ficción, pueden utilizarse como puentes que ligan presente, pasado y futuro. Esto es interesante dado que la introducción de situaciones del pasado con las cuales los pequeños se puedan sentir identificados, provocan marcas que le posibilitan apropiarse de las historias escuchadas.

A nuestro entender este tipo de estrategias ayuda a los alumnos a comprender que toda situación histórica tiene unos actores sociales, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace. Es decir que la personalización de la historia como así también el relato posibilita a los alumnos entender mejor los hechos históricos.

Como lo señala Mario Carretero, es importante enseñarle a los alumnos que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración que puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas si están bien presentadas o argumentadas.

En base a lo expresado entendemos que la presentación narrativa de los hechos históricos, tiene una potencialidad formativa que aún no ha sido lo suficientemente explorada por los educadores.

Si se presta atención a este aspecto será posible tal como lo dice Mario Carretero:

*"...conseguir un afianzamiento de la comprensión de los contenidos históricos en los primeros niveles y una diferenciación entre las distintas narrativas posteriormente" (Carretero, 1997: 113).*

Así mismo conviene recordar aquí que en las últimas décadas se ha revalorizado la visión de la historia como relato.

### **Algunas reflexiones a modo de conclusión**

La exposición que hemos realizado en torno a líneas epistemológicas, pensadores, investigadores y aportaciones al campo de la enseñanza de la historia no constituye un trabajo exhaustivo. No obstante hemos pretendido

## **fundamentos en humanidades**

poner de manifiesto que para poder resolver cuestiones de carácter didáctico acerca de la disciplina mencionada se hace necesario profundizar en los debates epistemológicos contemporáneos sobre las ciencias. Éstos son imprescindibles a la hora de comprender la naturaleza del conocimiento social e histórico y los fundamentos de una nueva concepción de la historia. Todos estos aspectos, a nuestro entender, son sustanciales para aportar a la construcción de un nuevo discurso didáctico.

Por otra parte hemos intentado mostrar la especificidad y complejidad del conocimiento social e histórico situándolo en una trama de relaciones significativas de construcción social y no natural.

Esta manera de pensar el conocimiento de los objetos sociales supone crear estrategias didácticas que implican romper con la seguridad de una realidad social "naturalmente dada" para comenzar a considerar una realidad social "socialmente construida" por los hombres con sus necesidades ideales y derechos.

Nos propusimos también la necesidad de revisar algunas de las formas que asumieron las prácticas de la enseñanza de la historia en virtud del impacto de las corrientes epistemológicas imperantes en la ciencia.

Desde el positivismo que impregnó durante largo tiempo las prácticas de la enseñanza observamos como lo socialmente construido adquiere el estatuto de naturalmente dado. En tanto los enfoques actuales postulan la necesidad de poner en contacto a los alumnos con una realidad social e histórica que les posibilite desarrollar su juicio crítico y reconocerse así mismos como parte de una historia que comenzó hace muchos años.

### **En síntesis**

No se puede comprender la historia sin vincularla a la sociedad, no sólo porque ésta es su objeto de estudio sino porque la comprensión de la historia se relaciona con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida, que los seres humanos se plantean y que expresan su conciencia histórica. Conciencia que apoyada en el conocimiento histórico le proporciona a los hombres las respuestas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y de su futuro ♦

**Referencias bibliográficas**

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.) (1993). *Didáctica de las Ciencias sociales*. Bs. As.: Paidós.

Bloch, Marc. (1965). *Introducción a la Historia*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Burque, P. (1966). *Formas de hacer la historia*. Madrid: Alianza Universitaria.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Bs. As.: Aique.

Carretero, M. (1993). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Bs. As.: Aique.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (comp.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias sociales*. Madrid: Visor.

Finocchio, S. (1992). *Enseñar Ciencias sociales*. Bs. As.: Troquel.

Habermas, J. (1966). *Teoría y Praxis*. Bs. As.: Sur.

Levi Strauss, C. (1977). *La estructura de los mitos*. Bs. As.: Eudeba.

Piaget, J. (1995). *La psicología de la inteligencia*. Bs. As.: Psiqué.

Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

Zelmanovich, P. (1994). *Efemérides entre el Mito y la Historia*. Bs. As.: Paidós.