

**UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LAS CAÑAS**

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

SERIE DE INVESTIGACIONES Nº 15

**EN EL ESPACIO DIDÁCTICO
DE UNA HISTORIA VIVA**

María Angélica Oliva Ureta

1998

UNIVERSIDAD CATOLICA BLAS CAÑAS

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

SERIE DE INVESTIGACIONES N° 15

ISSN: 0717- 4071

Inscripción: N° 106.916

Este texto de investigación, financiado por la Universidad Católica Blas Cañas a través de la Dirección de Investigación y Extensión, es el resultado de un Proyecto elegido en concurso interno, mediante la evaluación de dos pares expertos y seleccionado por una Comisión Académica de la más alta jerarquía presidida por el Sr. Vicerrector Académico e integrada por el cuerpo de Decanos de la Universidad.

Ilustración de la portada: Natalia Miranda V.

Diagramación: Sergio Muñoz G.

Corrección de textos: Leslie Royer U.

Ediciones Universidad Católica Blas Cañas

Dirección de Investigación y Extensión

General Jofré 396

Teléfono: 2222464 - Fono fax: 6652717

Santiago-Chile, 1998

**AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACION
DE MONOGRAFÍAS , DOCUMENTOS , RECURSOS DE APRENDIZAJE E
INVESTIGACIÓN**

Yo, MARIA ANGE'LICA OLIVA URETA, cédula de Identidad N° 7430835-K
autor de los libros que se señalan a continuación, autorizo a la Universidad de Talca para publicar en
forma total o parcial, tanto en formato papel y/o electrónico, copias de mi trabajo para ser utilizado por la
Universidad de Talca, en todas aquellas redes que ella considere su incorporación como universidad.

Esta autorización se otorga en el marco de la Ley N° 20.435 que modifica la Ley N° 17.336 sobre
Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Universidad.

Título(s) de la(s) monografía(s) o documentos:	OLIVA URETA, MARIA ANGE'LICA (1998): EN el espacio DIDACTICO DE UNA HISTORIA VIVA STGO DE CHILE UNIVERSIDAD CATOLICA Blos GONZAS
---	--

Firma

Rut:

Fecha:

Maria Angélica Oliva Ureta

7430835 - K

13, V, 2011

PRESENTACIÓN

La finalidad esencial de la Universidad Católica Blas Cañas, con una identidad marcada por su vocación formadora de personas, en el cumplimiento de su misión, se identifica con la búsqueda de la verdad y su transmisión desinteresada a través de la docencia, la investigación y la extensión. Consecuente con este compromiso convoca anualmente a sus académicos a concursos de proyectos de investigación.

La Dirección de Investigación y Extensión, como responsable de este proceso, pone a disposición de sus académicos, alumnos, educadores y público en general, el N° 15 de su Serie de Investigaciones con el título: **“EN EL ESPACIO DIDÁCTICO DE UNA HISTORIA VIVA”**, cuya autora es María Angélica Oliva Ureta. A partir de una historia construida desde el sujeto y su contexto social, los lectores podrán descubrir cómo se genera un saber sobre la didáctica de la historia y cómo contribuir a la recuperación de la identidad y el sentido de enseñar historia hoy en la Enseñanza Media.

El potencial de esta investigación, realizada “como una práctica de libertad”, en términos de la autora, es parte de su convicción sobre el compromiso irrenunciable de la tarea de un intelectual de la educación, con su tiempo y con su comunidad académica: escudriñar día a día en el tejido de un saber didáctico, para comunicar lo descubierto y sugerir alguna idea inspiradora.

En un momento de nuestro país y de nuestra Universidad, en que se ha asumido responsablemente el compromiso ineludible de entregar un servicio educativo de calidad, la autora nos recuerda que las estrategias didácticas no son eficaces por sí mismas. Su valor, así como el del aprendizaje de conceptos y los materiales curriculares, radica en su

aporte a la recreación de espacios democráticos en los cuales los sujetos compartan significados en el diseño de su aula como comunidad y como espacio público, de relación para el otro y con el otro.

▀ Con esta publicación se está haciendo un singular aporte al desarrollo del conocimiento y a la innovación de la práctica pedagógica. Además, al compartirla con los principales actores del proceso educativo, nuestra Universidad, está haciendo real su voluntad de contribuir “a la promoción de la persona humana y al desarrollo de la comunidad nacional” (Plan de Desarrollo UCBC., pág. 11). Les invitamos a su atenta lectura.

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y EXTENSIÓN**

*A Héctor Pacheco Gallardo,
que en los oscuros tiempos de la dictadura chilena
me mostró un significado del oficio de didacta.*

“La Historia ha muerto: viva la Historia”.

JEAN-NOËL LUC¹.

“Es preciso que la historia deje de aparecer como una necrópolis dormida por la que sólo pasan sombras despojadas de sustancias. Es preciso que penetréis en el viejo palacio silencioso donde la Historia duerme, animados por la lucha, cubiertos del polvo del combate y de la coagulada sangre del monstruo vencido, y que, abriendo las ventanas de par en par con la sala llena de luz y restablecido el sonido, despertéis con vuestra propia vida, con vuestra vida caliente y joven, la vida helada de la princesa dormida”.

LUCIEN FEBVRE².

“Cualquiera estrategia de innovación o mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales”.

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN³.

¹ LUC, JEAN-NOËL(1981), **La enseñanza de la historia a través del medio**, Madrid, Cincel-Kapelusz, pág.19.

² FEBVRE, LUCIEN(1970), **Combates por la historia**, Barcelona, Ariel, pág.57.

³ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ(1991),**El curriculum una reflexión sobre la práctica**, Madrid, Morata, pág.197.

AGRADECIMIENTOS

Estas líneas que escribo en Valencia, en el borde poniente del mar Mediterráneo, son un testimonio que reconoce a personas e instituciones que permitieron que esta obra pudiera florecer. Para ello he debido remontarme en el tiempo y el espacio; así aparecieron las imágenes de quienes me acompañaron en el sendero de esta investigación y de quienes, con sus enseñanzas, hicieron posible que este itinerario fecundara.

Además de la persona a quien dedico esta obra, por sus enseñanzas tan presentes en mí, hoy quiero agradecer :

A Fernando Pérez Fuentes, que guió y estimuló este proceso creativo.

A las ayudantes de investigación, Mabel Garrido Vargas y Patricia Parra González, por un trabajo comprometido.

A la diseñadora del Libro Didáctico, Sandra Piñeiro Fuenzalida, por su espíritu creativo, estímulo definitivo para mi existencia.

A los profesores que se desempeñaron como investigadores de aula: Silvia Acevedo del colegio Akros, Walter Gómez del Liceo San Francisco y Fernando Muñoz del Saint John's Villa Academy, por su colaboración.

A los alumnos de los Segundos Años Medios 1996 de los colegios: Liceo San Francisco, Akros y Saint John's Villa Academy, de manera especial, a los que lo hicieron como parte de los grupos experimentales, por constituir un desafío permanente en la investigación.

Al director del Liceo San Francisco, profesor Santiago Severino Yáñez, por su reiterada confianza hacia mi trabajo.

Al rector del colegio Akros, profesor Luis Romero, por su aliento permanente hacia la investigación.

A la Directora Académica del colegio Sain John's Villa Academy, profesora Sara del Río, por autorizar el acceso al colegio.

A las profesoras Margarita Cumsille (Liceo San Francisco), Sandra Barrientos (Colegio Akros), Pepe Cortés y Verónica Knapp (Santiago College) y, de manera especial, Miguel Angel Rebolledo (Liceo San Francisco), por estar pendientes de las necesidades de la investigación.

A mis ayudantes de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera Sabrina Fuentealba y Andrea Molinari, por su colaboración.

A los profesores del Magister en Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, que me dieron enseñanzas significativas en mi formación académica: Dina Alarcón, Eduardo Cavieres, Fernando Durán, Jorge Luzoro, Mónica Llaña, Luis Menke, Fernando Pérez, Andrés Recasens, Julia Romeo, Manuel Silva, Irene Truffello y Fernando Valenzuela.

A los ex-alumnos, Berta Abarca, Cristina Castro, Alejandra Cucoch, Claudio Geisse, Mario Marín, Beatriz Maulén, Sandra Piñeiro y Claudia Ponce, autores del libro didáctico, por inspirarme con su obra de arte a desarrollar esta investigación.

A Pedro García Zamorano que efectuó gran parte de los procedimientos estadísticos de la investigación.

A la Universidad Católica Blas Cañas, que a través de la "Convocatoria a Proyectos Mayores de Investigación", auspició la parte más onerosa de la investigación. A la Directora de Investigación y Extensión, Carmen Sepúlveda, por su autorización para que continuara la

investigación en España y a su Vicerrector Académico, Jorge Baeza por su estímulo hacia mi tarea de investigación.

A la Escuela de Comunicación “Mónica Herrera” que financió la edición de prueba del libro didáctico.

A los académicos de la Universitat de València, cuyas enseñanzas fueron esenciales para reflexionar sobre la práctica de mi investigación:

José Gimeno Sacristán, desde sus sólidas e irreverentes reflexiones, me obligó a superar cualquier planteamiento ingenuo en el plano de la didáctica.

Jaume Martínez Bonafé, desde su mirada crítica del currículum, me instó a descubrir el gran potencial de los libros didácticos.

Encarna Gil Saura, desde un entusiasmo comprometido con su tarea académica, revitalizó esta investigación en un momento de incertidumbre.

Francisco Beltrán Llavador, desde su reflexión sobre lo público, permitió dar un nuevo sentido en la aspiración de construir el espacio didáctico de una historia viva.

A los integrantes del Círculo de Estudios de Doctorandos de Didáctica de la Universitat de València, con quienes hicimos posible la creación de un espacio público, que arropó adecuadamente esta tarea intelectual, de manera especial, a Anabel González Ramella.

Finalmente, *a mis inseparables compañeros de aventuras José Miguel Vera Lara y Catalina Fernanda Vera Oliva.*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	17
Capítulo Primero: EN EL CONTEXTO DE UN PROCESO CREATIVO	23
Capítulo Segundo: EN EL ITINERARIO DE UN PROCESO CREATIVO	33
Capítulo Tercero: TEORIZAR, TAREA IRRENUNCIABLE EN ESTE PROCESO CREATIVO	47
3.1. Sobre el dominio didáctico	48
3.1.1. La didáctica, un complejo espacio de significar	49
3.1.2. El aula, una expresión del espacio didáctico	57
3.1.3. ¿El medio como extensión del aula o el aula como extensión del medio?	60
3.1.4. Asomándose a la didáctica de la historia	64
3.2. Conversaciones con una historia viva	69
3.2.1. La historia vivida, la historia enseñada y la historia aprendida	70

3.2.2. Compartir significados con el pasado, las claves del lenguaje de la disciplina	75
3.2.3. Una conversación con el pasado a través de los conceptos	88
3.2.4. Acerca del significado de hacer una historia viva	93
3.3. Enseñar y aprender una historia viva	97
3.3.1. Las estrategias didácticas como encuentro entre el enseñar y el aprender	99
3.3.2. De las estrategias didácticas tradicionales a las estrategias didácticas innovadoras	106
3.3.3. Aprendizaje significativo, por una didáctica de los conceptos en historia	122
 ALGUNOS HALLAZGOS A MODO DE CONCLUSIÓN	 133
 BIBLIOGRAFÍA	 139
 SOBRE LA AUTORA	 147
 INDICE DE IMÁGENES Y DIAGRAMAS	
Fig.1 En el espacio didáctico de una historia viva	20
Fig.2 Portada del libro didáctico Conceptos básicos para descubrir historia	28
Fig.3 En el contexto de un proceso creativo	29
Fig.4 En el itinerario de un proceso creativo	37
Fig.5 Provocar al diálogo entre paradigmas de investigación	43

Fig.6	Asomándose a la didáctica de la historia	68
Fig.7	Transitar de las estrategias didácticas tradicionales a las estrategias didácticas innovadoras	107
Fig.8	Mapa conceptual del concepto de revolución	118
Fig.9	Mapa conceptual del concepto de revolución	131

INTRODUCCIÓN

“... es allí, en la relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son resignificados. Y es en esta instancia, en este momento, donde comenzamos a recuperar la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar”.

ARACELI de TEZANOS⁴.

En el espacio didáctico de una historia viva, es el nombre que hemos diseñado para sintetizar en este documento una parte del desarrollo del proyecto de investigación “Invitación a la historia desde las estrategias didácticas por descubrimiento. Un aprendizaje activo a través de los conceptos en la Escuela Media”⁵. Dicha investigación fue posible gracias a los auspicios de la Dirección de Investigación y Extensión de

⁴ DE TEZANOS, ARACELI (1995), *Enseñanza y saber pedagógico: el significado del oficio docente*. Clase magistral dictada en el encuentro “La enseñanza de la historia y la geografía, una reflexión desde los protagonistas”, organizado como parte del curso “Metodología de la enseñanza de la historia”, profesora M. ANGÉLICA OLIVA, carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, inédita, pág.1.

⁵ En realidad este era el nombre originario de la investigación con el que participó en la Convocatoria al Concurso de Investigaciones Mayores de 1996, no obstante y como era de esperar en el transcurso de cualquier proceso creativo, ella experimentó un cambio pasándose a llamar “Enseñar y aprender conceptos en el espacio didáctico de una historia viva” que fue su nombre definitivo. Los orígenes de esta mutación hay que buscarlos en las observaciones, siempre tan pertinentes, que Héctor Pacheco Gallardo realizara al Proyecto de Investigación en su calidad de evaluador del mismo. Observaciones que recogimos, maduramos y finalmente, acogimos.

la Universidad Católica Blas Cañas a través de la convocatoria al Concurso de Investigaciones Mayores 1996⁶.

Situarse en el espacio didáctico de una historia viva, es la invitación que proponemos en este documento en los umbrales del epílogo de un proceso de indagación, cuya nota dominante ha sido la vivencia de un contrapunto entre el caos y el orden en el mediodía de nuestra historia académica. Esta situación, sin duda, estuvo ligada al contexto en el cual evolucionó su desarrollo; especialmente al desenvolvimiento de cada una de sus fases que exigieron tareas de gran versatilidad efectuadas en los más variados contextos, al respecto bástenos recordar el espectro que significó transitar, por ejemplo, desde las aulas del Liceo San Francisco en la comuna de San Ramón en Santiago de Chile, donde efectuábamos la etapa de estudio del test, a la consulta sobre algunos aspectos de esta teorización a José Gimeno Sacristán, en el trayecto de las aulas a su despacho en la Universitat de València, pasando por la oficina de nuestro profesor patrocinante Fernando Pérez Fuentes por alguna inquietud estadística, en ese querido Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

⁶ La investigación que hoy damos a conocer correspondió a una parte de la Tesis para optar al grado de Magister en Educación por la Universidad de Chile, efectuada en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, entre los años 1995 y 1997, ella estuvo patrocinada por el profesor Fernando Pérez Fuentes.

El Informe Final (Memoria de investigación) de esa Tesis, se encuentra en la Biblioteca de Post Grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en OLIVA URETA, M^a ANGÉLICA, "Enseñar y aprender conceptos en el espacio didáctico de una historia viva", Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación, Santiago de Chile, Departamento de Educación, Universidad de Chile, enero de 1998.

Tal como se señala en el primer capítulo del presente documento, la Universidad Católica Blas Cañas financió con este Proyecto la segunda etapa de la investigación correspondiente a la validación del libro didáctico "Conceptos básicos para descubrir historia" en tres establecimientos educacionales de Santiago de Chile y parte de la teorización efectuada en la apacible ciudad de Valencia donde nos trajeron los estudios de Tercer Ciclo.

Esta peculiaridad ha cristalizado hoy, en el orden aparente mostrado por este libro, como una buena expresión de esa relación entre la práctica y la reflexión planteada por ARACELI DE TEZANOS(1995), en la cita inspiradora de esta introducción. En él se abordan ciertos referentes teóricos configuradores de la investigación, observados ya desde la puesta en escena del trabajo de campo, que han sido capaces de generar procesos de conceptualización y resignificación desde la práctica indagadora. Esto nos obliga a aventurarnos en un proceso de teorización que aunque en ciernes todavía, ha preparado el camino al despuntar de la madurez de esta tarea intelectual. Por ello, es el propósito de esta teorización, generar un saber relativo a nuestra disciplina: la didáctica de la historia, puesto que nos anima el deseo de contribuir a recuperar la identidad y el sentido de enseñar historia en la Escuela Media hoy.

Situarse en el espacio didáctico de una historia viva, hablar sobre el dominio de la disciplina, reconocer su lenguaje en el idioma del enseñar y el aprender, así como comprender que un libro didáctico puede ser una manifestación válida del discurso y de la práctica de la didáctica de la historia, son los aspectos sobre los cuales se articula este trabajo (Fig.1).

Consecuentes con ello, presentamos este documento; en él se expresa un cierto orden, que en realidad es aparente porque ha sido creado en el contrapunto caos y orden ya señalado, y además porque esperamos produzca varios desórdenes en el lector. Aspiración, por cierto, inherente a la tarea de un intelectual y que está estrechamente vinculada a una reiterada preocupación didáctica por construir el significado de una historia viva. Esto es, generar el espacio didáctico de una conciencia crítica y vigilante a partir de una historia construida desde el sujeto, inevitablemente inserto en su contexto social. Esta irrenunciable tarea intelectual que, por cierto, asumimos desde nuestro oficio, nos la señala MARCUSE (1977) sobre lo que debe hacerse para mejorar la suerte de la humanidad que no resulta evidente ni obvio, justificando así la tarea de un intelectual, porque ello:

“ha de descubrirse “surcando”, “hendiendo”, “dividiendo en pedazos” (dis-cutio) el material dado: separando cierto y erróneo, bueno y malo, correcto e incorrecto”⁷.

Este cierto orden, se expresa vertebrando el libro en tres capítulos y algunos hallazgos a manera de conclusión.

El primer capítulo titulado *“En el contexto de un proceso creativo”*, da cuenta del ámbito en el cual se concibió y desarrolló esta investigación, su propósito fundamental es la contextualización de ese proceso indagatorio.



Fig.1 En el espacio didáctico de una historia viva

⁷ MARCUSE, HERBERT (1977), "Tolerancia represiva", en MARCUSE, HERBERT, BARRINGTON MOORE, Jr. y WOLFF, ROBERT PAUL, **Crítica de la tolerancia pura**, Madrid, Nacional, pág.83.

El capítulo segundo llamado “*En el itinerario de un proceso creativo*”, expone la forma cómo se construyó el proceso de indagación que condujo, desde esa idea en ciernes del Proyecto de Investigación, hasta su cristalización en esta tarea de teorización. Nuestro deseo al enfatizar el proceso de indagación sobre sus resultados, está vinculado con un intento de dar cuenta de la génesis, desarrollo y culminación de un proceso creativo con sus diferentes fases que, lejos de constituir una secuencia ordenada, presentó como tónica el caos, la incertidumbre y especialmente el asombro⁸.

El tercer capítulo denominado “*Teorizar, tarea irrenunciable en este proceso creativo*”, constituye probablemente la parte más importante de la investigación, aunque las tareas precedentes fueron condiciones necesarias para su existencia. Este es un capítulo reflexivo, tanto sobre el curso de la investigación como sobre determinados referentes teóricos que la contextualizaron. Es en él donde tienen mayor vigencia las palabras de ARACELI DE TEZANOS (1995) que recogemos al comienzo de esta introducción, puesto que expresan esa relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son resignificados. Su desarrollo ha permitido construir nuevos significados sobre el oficio de un didacta y perfilar su puesta en escena en la didáctica de la historia.

Finalmente, se presentan “*Algunos hallazgos, a manera de conclusión*” que recogen y armonizan algunos significados madurados al calor de la investigación, toda vez que plantean nuevos significados brotados al hilo de este trabajo y que, por lo pronto, permitirán plantear futuras interrogantes para nuevas reflexiones sobre el tema.

⁸ Es importante dar cuenta de este asunto porque, a menudo, al presentar los resultados de una investigación y guiados por ciertas exigencias metodológicas, éstos aparecen como el producto de una secuencia ordenada y armónica. Tras esa aparente armonía se esconde el caos inherente a cualquier proceso creativo.

Queremos culminar esta introducción con las palabras de JOSÉ GIMENO SACRISTÁN(1995), quien ha sido un estímulo en esta tarea de teorización, que realizamos en su mayor parte en esta bellísima ciudad de Valencia, un oasis para la tarea intelectual. Ellas representan con bastante fidelidad el sentido último de efectuar este trabajo hoy:

“Cualquier discurso educativo debe servir al desvelamiento de la realidad para hacerla progresar más que a su embellecimiento enmascarador”⁹.

EL SALER, VALENCIA, Primavera, Junio de 1997.

⁹ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ-PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1995), **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Morata, pág.158

CAPÍTULO PRIMERO

EN EL CONTEXTO DE UN PROCESO CREATIVO

“La didaché (aprendizaje, enseñanza) es, pues, una forma de anclar en el alma y asimilar la “alteridad” de la escritura. Este anclaje da fundamento y enraíza lo que, de otra forma, escaparía con el mismo fluir del tiempo, hacia el olvido. La didaché es, pues, una manifestación de esa pedagogía interior que tiene lugar en los complicados entresijos de la memoria. Esa didaché se sustenta en una continuada función crítica en la que el tiempo no sólo se detiene, en cierto sentido, con la “repetición” que implica la reflexión y el análisis, sino que, además, jerarquiza los niveles del código valorativo o informativo que la escritura descubre”.

EMILIO LLEDÓ, 1992¹⁰.

Hemos escogido las palabras de EMILIO LLEDÓ (1992) como antecapítulo de este capítulo, porque ellas representan uno de los aspectos más significativos del contexto en el cual se inscribe la investigación que hoy presentamos. Al hablar de contexto queremos tomar una de sus acepciones en la lengua española que dice “contextura de un tejido”¹¹, ello nos remite a contextura, es decir, ese “modo de estar dispuestas y uni-

¹⁰ LLEDÓ, EMILIO (1992), **El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria**, Barcelona, Crítica, págs. 83 y 84.

¹¹ SALVAT (1993), **Diccionario enciclopédico Salvat** ilustrado en color, Barcelona, Salvat, pág. 387.

das las partes que componen un tejido orgánico, las fibras de una tela, etc.”¹². Ese tejido, trama de esta investigación, es el ejercicio de una tarea que apela a nuestra vitalidad más íntima, el oficio de didacta; con-textura que ha dispuesto, de una manera particular, la forma de pensar y vivir este proceso creativo. Se trata de un contexto que nos vincula con las raíces de nuestra cultura; del griego *didasko*, enseñar, enseñar¹³, y que posibilita una forma de anclar en el alma y asimilar la “alteridad” de la escritura, como nos lo señala LLEDÓ (1992)¹⁴. Estos son los bordes del tejido de nuestro oficio particularizado en el ámbito de la didáctica de la historia, perfilando con ello una fisonomía peculiar a nuestro quehacer por la complejidad de la interacción entre el enseñar, el aprender y la disciplina que, a nuestro juicio, constituye la esencia de una didáctica especial. Esta interacción es compleja en cuanto cada uno de los elementos que concurren a esta relación representa un universo propio de significar, posee sus ámbitos de autonomía y al entrar en interacción a efectos de la teoría, pero especialmente de la práctica, aparecen las mediaciones que se establecen entre ellas que le otorgan un carácter especial. Entonces, no estamos hablando sólo de el enseñar, el aprender y la historia, sino de esa peculiaridad que se origina cuando la historia se convierte en un disciplina de enseñanza y de aprendizaje o, cuando los contenidos de la enseñanza son los de un área de la cultura llamada historia, o bien, cuando los alumnos deben construir sus sistemas de significados desde su realidad, como seres históricos hacia la de los hombres que los precedieron.

El oficio lo hemos ido aprendiendo día a día, semana a semana en el trabajo cotidiano en las aulas, en la investigación y en la extensión; tareas esenciales de la práctica universitaria. Es en ellas donde el encuentro con los otros practicantes ha sido fundamental, primero como aprendices ,

¹² Ibídem, pág.387.

¹³ BENEDITO, VICENTE (1987), **Introducción a la didáctica**, Barcelona, Barcanova S.A.

¹⁴ LLEDÓ, EMILIO (1992), op. cit.

prestos a recoger los latidos del oficio y luego como pares, en la discusión crítica tras una búsqueda permanente por develar la realidad y resignificarla. También el oficio se ha proyectado en la formación de nuevas generaciones de practicantes y es, precisamente, esta investigación una muestra de ello, por lo mismo posee un valor especial. Debemos señalar que ha sido esta Casa de Estudios Superiores, otrora Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, la institución que nos amparó en los oscuros años de la dictadura chilena permitiendo la cristalización de esta línea de investigación¹⁵. Así, hemos construido una reflexión sistemática en didáctica de la historia como corolario de lo cual se han diseñado y validado un conjunto de libros didácticos¹⁶.

Específicamente, la investigación que hoy damos cuenta engarza con uno de esos seminarios de titulación dirigido en los años 1994 y 1995

¹⁵ Esta línea de investigación ha estado influida por diferentes vertientes, tales como: francesa, representada por LUC(1979) y su bellísima obra **L'Histoire par l'étude du milieu**, CHEVALLAR y su equipo, que habían viajado a nuestro país a dictar un seminario de especialización en didácticas especiales, además de la Escuela de Los Annales. Inglesa representado por el Proyecto Historia 13-16 nacido en el año 1972 en la Universidad de Leeds y que luego fuera desarrollado por el Schools Council a partir de 1976 y la evaluación de dicho Proyecto que realizara DENIS SHELMIT, cuyos resultados fueron publicados en un pequeño documento que tiene la siguiente identificación bibliográfica: SHELMIT, D(1980), History 13-16, Evaluation Study, Schools Council History 13-16 Project, Edinburgh, Great Britain. Y, española, representada por las experiencias didácticas "Germanía-75" e "Historia 13-16", cuyos materiales didácticos fueron inspiradores de nuestra práctica didáctica. Conjuntamente, la obra de WILHELM DILTHEY(1978) en su intento de edificar el mundo histórico, desde la mirada hermenéutica, ha representado un referente importante en nuestro deseo de desligarnos de la mirada positiva, es decir, de la historia tradicional vinculada a la visión de una historia oficial.

¹⁶ Al respecto podemos citar, por ejemplo, las investigaciones: "Hacia una didáctica activa de la historia en la Enseñanza Media a través del contacto con fuentes. Una vivencia en el palacio de La Moneda" con su libro didáctico **Diálogo activo con el palacio de La Moneda** y "Aplicación de una estrategia didáctica por descubrimiento para el desarrollo del sentido histórico en los alumnos de Enseñanza Media", donde se validó el libro didáctico recién mencionado. Ambas investigaciones fueron realizadas en esta Casa de Estudios Superiores en los años 1992-1993 y 1994 -1995, respectivamente.

destinado a alumnos de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía; estábamos tras las huellas de construir una propuesta didáctica de la historia como ciencia en la Escuela Media. Nuestra preocupación, en ese entonces, era reflexionar sobre la historia como forma de conocimiento y escudriñar sobre sus significados didácticos¹⁷. Vistas las cosas de esta manera la teorización se configuró en torno a tres grandes aspectos: los conceptos como categorías fundamentales en el discurso de una disciplina, los enfoques cognitivos del aprendizaje explorando su vinculación con la fenomenología de HUSSERL y las estrategias didácticas innovadoras como alternativas a las tradicionales, particularizadas en las estrategias de descubrimiento¹⁸.

Una vez construida esta teorización y tratando de ser fieles a ella, se procedió al diseño de un libro didáctico, que llamamos **Conceptos básicos para descubrir historia** (Fig.2). El trabajo de ese Seminario de Titulación fue particularmente fecundo, se creó un taller de Investigación, donde fue necesario efectuar tareas de gran versatilidad; desde ejercitarse en nuestras posibilidades críticas en la tarea de teorización, hasta buscar imágenes para ilustrar el libro didáctico, recortar, pegar, en fin, todo el abanico que significa vivir un proceso creativo¹⁹.

¹⁷ Estábamos, por supuesto, conscientes que cualquier reflexión sobre la historia como forma de conocimiento, suponía tener presente que ella es un espejo de diferentes concepciones epistemológicas e ideológicas ligadas a determinados contextos culturales.

¹⁸ En ese Seminario utilizamos como sinónimos los conceptos de indagación y descubrimiento, no obstante, advertíamos la falta de univocidad a la hora de referirse a las estrategias didácticas alternativas a las tradicionales. En efecto, mientras autores como BEYER(1974) hablaba de estrategias de indagación, aludiendo más bien al proceso que conduce a construir significados, BRUNER(1969), LUC(1981), AUSUBEL(1976) y CARRETERO, POZO, ASENSIO (1989), las denominaban estrategias de enseñanza por descubrimiento, aludiendo tanto al proceso que conduce al aprendizaje como al producto obtenido por dicha acción.

¹⁹ No obstante, en el transcurso de ese trabajo comenzábamos a observar que nuestro "talón de Aquiles" estaba en el tema de la enseñanza, en efecto, con una

Sin duda que esta dinámica contribuyó para que pudiésemos dar a luz una obra de arte, el libro didáctico **Conceptos básicos para descubrir historia**. Años más tarde, cuando llegó la hora de pensar nuestro Proyecto de Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación por la Universidad de Chile, nos pareció que la validación de ese libro didáctico era una tarea inexcusable, no sólo por el potencial didáctico que allí estaba representado, sino también porque era una excelente coyuntura para ligar la obra creada por los estudiantes con nuestra propia obra, lo cual sin duda, serviría para revitalizar cualquier tarea intelectual.

Lo anterior significó reflexionar, por una parte, sobre los referentes teóricos en los cuales se sustentaría la investigación y, por otra, sobre el camino que permitiría construirla. Esta tarea exigió interpelar, esta vez con la mirada más crítica que permitía, por una parte, los casi dos años que nos distanciaban de la versión original del libro y, por otro, nuestros estudios en el Magister en Educación. Como resultado de esta tarea develamos nuevos significados sobre el libro didáctico; el más importante fue que en él se daban cita dos tipos de estrategias didácticas: las de descubrimiento y de recepción, basadas ambas en la noción ausubeliana de aprendizaje significativo. Junto a ello, nos interesó profundizar en el tema de los conceptos y su papel en la configuración de la historia como disciplina científica y didáctica.

formación inicial en Pedagogía en Historia y Geografía y un magister orientado en la investigación en Educación, teníamos buenos puntos de apoyo para observar matices significativos del problema didáctico. Sin embargo, la reflexión en el ámbito de la enseñanza era, todavía, precaria. Esta situación nos condujo a iniciar estudios en el tema de la enseñanza en sus enfoques hermenéutico y crítico y desembocó, finalmente, en la opción de efectuar los estudios de Tercer Ciclo con GIMENO SACRISTÁN en la Universitat de València.

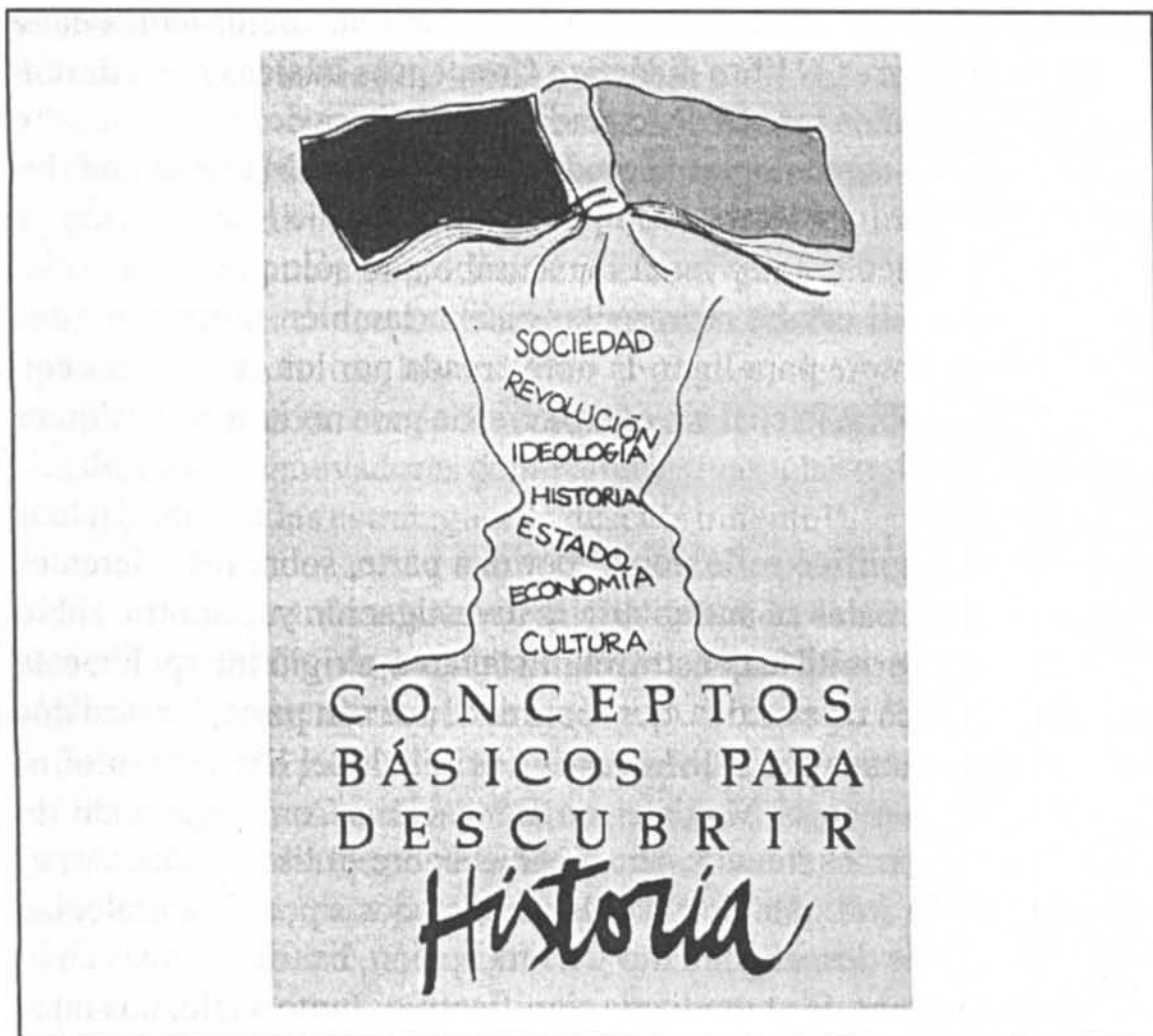


Fig. 2 Portada del libro didáctico, Abarca et al (1995).
Versión reducida obtenida mediante fotocopia.

Así, la Tesis que comenzamos en el año 1995, se denominó en sus inicios “Aprender significativamente conceptos en historia, con las estrategias didácticas por descubrimiento y recepción en la Escuela Media”, titulándose finalmente “Enseñar y aprender conceptos en el espacio didáctico de una historia viva”(Fig.3).

Esta investigación se efectuó en tres etapas claramente diferenciadas. La primera de ellas realizada en Santiago de Chile durante el año 1995, consistió en el diseño y estudio de un test para medir la variable “grado de

aprendizaje de siete conceptos en historia". Esta variable, se tradujo en los conceptos de cultura, economía, Estado, historia, ideología, revolución y sociedad, para cada uno de los cuales se consideraron dos dimensiones: una cotidiana y otra académica. La cotidiana correspondió al uso habitual del concepto, fuertemente arraigada en las vivencias de cada sujeto y construida en la interacción social. Tal dimensión está, sin duda, relacionada con el dominio pragmático de la estructura tripartita del lenguaje planteada por el lingüista suizo FERDINAND de SAUSSURE²⁰. La dimensión académica correspondió, en cambio, al concepto en su dominio semántico, siguiendo a SAUSSURE y específicamente a su manejo en la disciplina histórica. A continuación, para cada dimensión se especificaron diversas áreas para la formulación de un test que en su versión de prueba fue aplicado a una muestra de estudiantes de Segundo Año Medio procedentes de tres centros educacionales.



Fig. 3 En el contexto de un proceso creativo.

²⁰ SAUSSURE, FERDINAND de (1987), *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza.

La segunda etapa, correspondiente a esta investigación fue desarrollada en Santiago de Chile durante el primer semestre de 1996 y consistió en la realización de un estudio cuasi-experimental con dos mediciones (pre y post test), en seis Segundos Años Medios procedentes de tres centros educacionales. En cada uno de ellos, según una asignación al azar, un curso se desempeñó como grupo experimental y utilizó semanalmente el libro didáctico y el otro lo hizo como grupo de control y siguió su rutina didáctica con las estrategias didácticas tradicionales. Se aplicaron dos mediciones con el test ya señalado; al comenzar el cuasi-experimento y al finalizarlo tras la búsqueda de diferencias significativas entre los grupos experimentales y los grupos de control. En esta segunda etapa fue necesaria la introducción de dos técnicas cualitativas; observación etnográfica y grupo de discusión, con el propósito de observar la trayectoria cotidiana de la experiencia en el aula. La presencia de estas técnicas cualitativas, significó provocar un diálogo entre paradigmas de investigación en un estudio que había sido concebido en el paradigma analítico-explicativo, la práctica de la investigación provocó el diálogo mencionado, algunos de cuyos matices, explicamos en el siguiente capítulo. En este aspecto suscribimos las ideas planteadas por GUILLERMO BRIONES(1994), en su artículo "Incompatibilidad de paradigmas y compatibilidad de técnicas de investigación en ciencias sociales"²¹; en lo esencial plantea que pese a la incompatibilidad entre ambas miradas de la realidad social (la explicativa y la comprensiva), la práctica de la investigación permite una compatibilidad de sus técnicas cuando ellas posibiliten una mejor aproximación al problema en estudio.

La tercera etapa, de la cual algo ya hablamos, correspondió a la teorización efectuada en Valencia desde septiembre de 1996 hasta el ocaso de la primavera en este viejo continente.

²¹ BRIONES, GUILLERMO (1994), "Incompatibilidad de paradigmas y conmpatibilidad de técnicas de investigación en ciencias sociales", en, **Revista de Sociología** Nº 9, Santiago de Chile, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

A las postrimerías de este primer capítulo debemos señalar que en la base de esta investigación hay una aspiración por la reconstrucción de un significado de la democracia, en lo cual se anida nuestra tarea intelectual. Tal como nos lo ha señalado JOHN DEWEY(1937):

“La dificultad, o al menos una de las grandes dificultades reside en que damos por sentado que la democracia es una realidad acabada; (...) Hemos olvidado que la democracia se rehace en cada generación, en el día a día, en las relaciones vivas entre las personas y en todas las formas e instituciones sociales”²².

²² DEWEY, J. (1937), **Liberalismo y acción social**, Valencia, Alfonso el Magnánimo", 1996, pág.196.

CAPÍTULO SEGUNDO

EN EL ITINERARIO DE UN PROCESO CREATIVO

“La investigación cualitativa es un arte (...) El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método (Mills 1959). Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica”.

STEVE J. TAYLOR y ROBERT BOGDAN²³.

Probablemente resulte una irreverencia ilustrar el itinerario de un proceso de investigación que tuvo como eje la forma analítica-explicativa de hacer ciencia, con una cita de su contrapunto, es decir, la forma comprensiva. Hemos querido *ex profeso* presentar este juego contrapuntístico, porque este estudio plantea un diálogo entre esas diferentes formas de investigar. En efecto, situados en el seno de un paradigma analítico-explicativo (hipotético-deductivo) mediante la aplicación de una investigación explicativa en un diseño cuasi-experimental, que permitió tener una mirada global del problema, la práctica de la investigación exigió incorporar dos técnicas cualitativas para escudriñar algunas aristas del problema cuyas sutilezas sólo podían percibirse a través de una mirada “comprensiva” de la realidad social. Así, nos

²³ TAYLOR, S. J y BOGDAN, R. (1994), **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., pág. 23.

aventuramos en el trabajo de campo también premunidos de la técnica de observación etnográfica que permitió describir los escenarios, escuchar los lenguajes, en fin, atender a los sujetos en sus prácticas didácticas cotidianas; otra técnica, el grupo de discusión, permitió convocar a diez personas vinculadas con la investigación a debatir aspectos de la misma. Como síntesis de este juego contrapuntístico, a la hora de analizar el curso de la investigación y sus resultados, es decir, en el lenguaje fenomenológico, en ese transitar de la nota al dato, disponíamos de dos tipos de notas: aquellas que se habían producido mediante las técnicas clásicas a las cuales aplicaríamos los análisis estadísticos y aquellas que se habían producido a través de las técnicas cualitativas; un conjunto de notas de campo y registros grabados, que permitirían realizar una tarea hermenéutica. Este juego contrapuntístico situado en el interior de la investigación, le hizo adquirir una fisonomía *sui generis* como fiel representante de un proceso creativo. Ello impuso el desafío cotidiano de tomar las más diversas decisiones al hilo de su desarrollo, en lo que pensamos es la esencia de cualquier investigación: develar aspectos de la realidad para construir significados y generar un saber específico, en nuestro caso, un saber didáctico.

Intentar reconstruir el itinerario de este proceso de investigación, propósito de este segundo capítulo, resulta hoy por hoy una tarea sugerente; ello, inevitablemente, nos trae a la memoria, esa suerte de “plan detallado de un viaje, de una marcha, etc. con la indicación de caminos o paradas”, como recuerda el significado en nuestra lengua española de la palabra itinerario (Fig.4)²⁴. En esta indagación, el término itinerario no sólo es metafórico, puesto que hemos atravesado un océano y un continente, en más de una oportunidad, con la investigación en el equipaje; ella ha ido madurando al tenor de las nuevas experiencias. ¿Por qué dar cuenta de este itinerario?, ¿qué particular significado puede tener comunicar a otros esta experiencia? Hay muchas respuestas que podrían hilvanarse a tra-

²⁴ SALVAT, op. cit., pág. 787.

vés de estas interrogantes, tomaremos, por vía ejemplar, una de ellas, la labor de investigación como un buen ejemplo de la conjugación entre lo público y lo privado y, desde ella, evocaremos las distintas fases de su itinerario en ese contrapunto de caos y orden que representó.

Generalmente, en cualquier proceso de indagación se hace una distinción entre el problema a partir del cual brota el proceso creativo y su forma de conducirlo, es decir, el camino que permite su puesta en escena, en esta distinción que es, por cierto, tan necesaria como artificial, queremos detener nuestro itinerario. JOHN DEWEY (1916) ha señalado un asunto importante al apelar a la unidad entre materia de estudio y método, aplicable a esa armonía que se va enlazando en la ruta donde madura un problema de investigación²⁵:

“El método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente. Se deriva, por tanto, de la observación del curso de las experiencias, donde no existe distinción consciente entre la actitud y la manera personal y el material a tratar. La suposición de que el método es algo separado se relaciona con la idea del aislamiento del espíritu y el yo respecto al mundo de las cosas. Aquella hace a la instrucción y al aprender formales, mecánicos y forzados” ²⁶.

Esta reflexión conduce a presentar el problema que animó la investigación para, luego, ir repasando las fases de su construcción hasta la

²⁵ El uso del término armonía se refiere, en este caso, a la indisoluble unión que se da entre el problema de investigación y el método para conducir al mismo, ello no debe, sin embargo, llevar a pensar que el proceso de investigación constituye en sí mismo una armonía, más bien, él es un buen ejemplo de un contrapunto entre consonancias y disonancias, que de ser bien conducidas debieran cristalizar en la armonía de un saber que se ha construido al hilo del proceso creativo.

²⁶ DEWEY, JOHN (1916), **Democracia y educación**. Madrid, Morata, 1995, pág.195.

cristalización en este documento de estudio. Deberemos remontarnos a los inicios del año 1995 y a una de nuestras preocupaciones didácticas de ese entonces: teníamos el libro didáctico “Conceptos básicos para descubrir historia”, realizado por nuestros estudiantes, que nos había cautivado; era una obra de arte que representaba un sentido de nuestro oficio. Éste era un estímulo para aventurarnos en un nuevo proceso creativo; muchas interrogantes brotaban por ese entonces: ¿qué pasaría al llevar el libro a las aulas?, ¿qué significaría para los sujetos didácticos trabajar con un libro alternativo?, en fin, ¿podría el libro ser válido para los propósitos que había sido diseñado? Estas interrogantes condujeron a formular el problema orientador de la investigación, que partió de la siguiente premisa: es necesario y posible mejorar el aprendizaje en la asignatura de historia en la Escuela Media. Así, centrando el énfasis en el aprendizaje de conceptos en historia tratamos de observar qué pasaba si aplicamos las estrategias didácticas por descubrimiento y por recepción, basadas en el aprendizaje significativo, en lugar de las estrategias tradicionales, basadas en el aprendizaje memorístico. ¿Podríamos mejorar significativamente el grado de aprendizaje de conceptos en la asignatura de historia en la Escuela Media?

El problema a resolver era, entonces, ¿cómo se puede mejorar significativamente el aprendizaje de conceptos en la asignatura de historia? La hipótesis descansó en la creencia que el cambio de estrategia didáctica, utilizando un libro didáctico innovador, centrado en el aprendizaje de siete conceptos, podría mejorar el resultado obtenido por las estrategias didácticas tradicionales.

Sin duda que el paradigma analítico-explicativo podría darnos un buen punto de apoyo para construir esta investigación, sin embargo, no estábamos seguros si podría responder a las exigencias de un oficio tejido en ese lugar donde se difuminan los bordes del arte con los de la ciencia. No obstante, contábamos con un lazarillo, maestro en artes

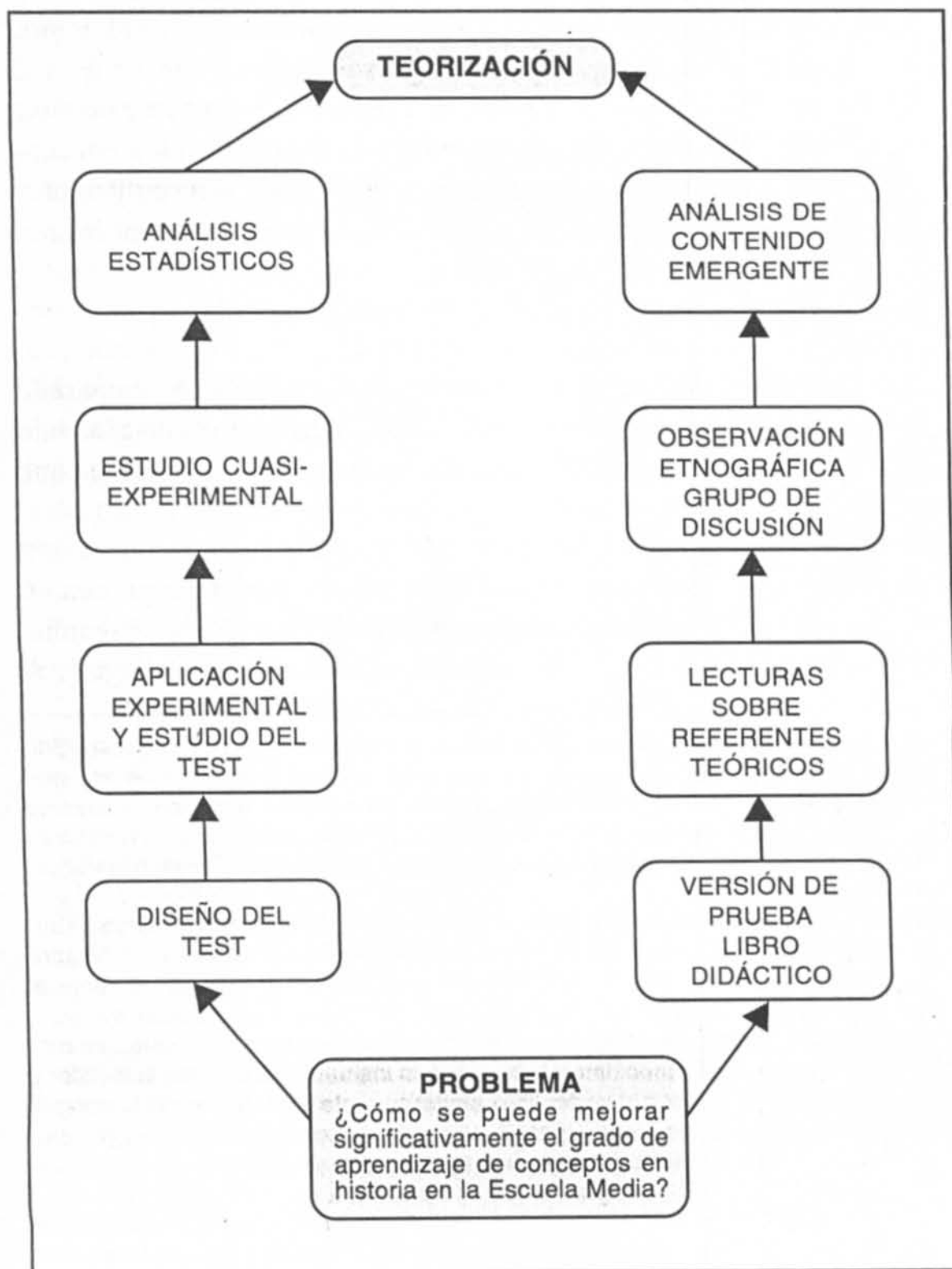


Fig. 4 En el itinerario de un proceso creativo

estadísticas, que nos conduciría por un rumbo adecuado²⁷. Así, la primera fase de esta investigación, como ya sostuvimos, consistió en el diseño y estudio del test para medir el grado de aprendizaje de siete conceptos en historia. Para ello trabajamos en su definición conceptual y operacional, tarea que condujo a determinar sus indicadores (correspondientes a cada uno de los siete conceptos que abordaba el libro didáctico), para cada uno de los cuales se estableció una dimensión relativa al uso cotidiano del concepto y otra relativa a lo que llamamos su "uso académico", tal como señalamos en el capítulo precedente. A partir de estas dimensiones se determinaron áreas para la formulación de ítemes²⁸. Estas actividades permitieron diseñar una trama que cristalizó en la formulación de un conjunto de ítemes que luego sirvieron para el diseño de la versión de prueba de un test compuesto de 36 preguntas de respuesta estructurada²⁹. En la primavera chilena del año 1995 inauguramos el test en su versión de prueba en tres establecimientos educacionales de distinto nivel de dependencia: el Liceo San Francisco, el colegio Akros y el Santiago College³⁰. A

²⁷ Nos referimos a FERNANDO PÉREZ FUENTES a quien habíamos escogido como profesor patrocinante de la Tesis. La génesis de esta elección hay que buscarla en su práctica didáctica que había logrado involucrarnos en el universo de la Estadística Educacional, desde los prolegómenos de nuestros estudios en la Universidad de Chile, a pesar de nuestras profundas actitudes de resistencia ante esa disciplina.

²⁸ Estas actividades fueron realizadas en el Seminario Electivo "El proceso de recolección de datos", que dictaba la profesora DINA ALARCÓN QUEZADA, para el programa de Magister en Educación de la Universidad de Chile, durante el primer semestre de 1995.

²⁹ El diseño de este test constituyó un buen desafío para nosotros, puesto que mediante un test estructurado interesaba crear un instrumento original, innovador y crítico, siguiendo así la tónica del libro didáctico; esto lo tratamos de conseguir introduciendo diferentes fuentes para ilustrar los enunciados de algunas preguntas, tales como iconografías (fotografías, cómics, etc.) y extractos de periódicos, toda vez que formulando preguntas que interpelaran a los estudiantes.

³⁰ En esta aplicación de prueba del test, participaron un total de 89 alumnos de Segundo Año de Enseñanza Media, según la siguiente distribución: Liceo San Francisco, 38 alumnos, Colegio Akros, 26 alumnos y Colegio Santiago College, 25 alumnos.

continuación procedimos al estudio del instrumento para lo cual se diseñó un plan de análisis estadístico que entregó elementos de juicio para elaborar su versión definitiva³¹.

Al unísono de estas andanzas estadísticas realizábamos, por un lado, las lecturas relativas a los referentes teóricos sobre los cuales descansaba nuestra investigación y, por otro, trabajábamos con placer en la elaboración de la versión de prueba del libro didáctico³².

Hacia finales del año 1995 habíamos comenzado a explorar los posibles colegios que constituirían la muestra en la fase cuasi-experimental de la investigación; después de varias vicisitudes y desencantos hacia el despuntar del otoño en Santiago de Chile, disponíamos de tres colegios para iniciar nuestra experiencia: el Liceo San Francisco en la comuna de San Ramón, el colegio Akros en la comuna de Ñuñoa y el colegio Saint John's Villa Academy en la comuna de La Reina³³. Así iniciábamos una nueva entrada al campo, esta vez correspondiendo a

³¹ El plan de análisis estadístico contempló los siguientes procedimientos: estudio de la fiabilidad por el método de las dos mitades, estudio de la consistencia mediante el coeficiente biserial, la dificultad de los ítemes (corrección de la dificultad por éxitos causales), la prueba de Kruskal-Walis y estudio de la correlación (Pearson) entre el rendimiento de cada alumno en la asignatura de historia y la puntuación obtenida en el test.

³² En este trabajo contamos con la colaboración, siempre tan estimulante, de SANDRA PIÑEIRO FUENZALIDA, una de las autoras y la diseñadora del libro didáctico original en su bellísima versión artesanal. Para ello fue necesario una nueva revisión del texto didáctico y su adaptación según los requerimientos de la etapa de prueba. Conjuntamente debimos buscar auspicio en alguna institución que estuviera interesada en financiar la edición de los 125 ejemplares que necesitábamos para la etapa de prueba. Uno de nuestros lugares habituales de trabajo, la Escuela de Comunicación "Mónica Herrera", auspició la edición de prueba, a cambio de lo cual se puso su publicidad en la contratapa del libro didáctico.

³³ Estas vicisitudes tienen su explicación en los colegios que se negaron a participar en la experiencia y la gran cantidad de tiempo y energías que demandaron esas gestiones. Los desencantos fueron por las razones que dieron para rechazar nuestra invitación; una muestra de la desprofesionalización de esos profesores de

la segunda fase de la investigación, donde provocaríamos un diálogo entre las formas de indagación ya esbozadas³⁴. Tal como adelantamos en la introducción de este trabajo, el estudio cuasi-experimental se efectuó en seis Segundos Años de Enseñanza Media procedentes de los colegios ya señalados, en cada uno de los cuales y según una asignación al azar, un grupo se convirtió en grupo experimental y trabajó durante los meses de marzo a junio con el libro didáctico y el otro grupo fue el grupo de control y como tal siguió su rutina didáctica habitual. Los profesores de los grupos experimentales se transformaron en investigadores de aula y en esta condición entraron a formar parte del equipo de investigación³⁵(Fig.5). A partir de allí, empezaría a desempeñar un rol fundamental la mediación que cada uno de los profesores realizaría con el libro didáctico, asunto que se convirtió en un aspecto relevante a la hora de evaluar la puesta en escena de las hipótesis. Ello nos lo recuerda GIMENO(1991) en ese capítulo de su obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, tan iluminador para nosotros, titulado *El currículum moldeado por los profesores*, en una de cuyas partes se lee:

historia y geografía. Tendría que pasar casi un año para que pudiésemos comprender un sentido de esa situación; en el curso "Materiales curriculares y profesionalidad docente" de JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ del programa de Doctorado de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València, un día sobrecoídos con la lectura del artículo, "Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización"(MARTÍNEZ BONAFÉ (1991), publicado en Sevilla en la revista **Investigación en la escuela**, pudimos develar nuevos significados sobre esa lamentable experiencia.

³⁴ En esta fase se contó con la valiosa colaboración de dos ayudantes de investigación, las profesoras MABEL GARRIDO VARGAS y PATRICIA PARRA GONZÁLEZ, con quienes trabajamos "codo a codo" en el trabajo de campo y cuya presencia fue fundamental a la hora de solucionar los más diversos problemas que allí se nos presentaron.

³⁵ Como investigadores de aula se desempeñaron los profesores WALTER GÓMEZ por el Liceo San Francisco, SILVIA ACEVEDO por el colegio Akros y FERNANDO MUÑOZ por el colegio Saint John's Villa Academy; algunos desde más cerca y otros desde más lejos participaron en el proceso de investigación.

“Esta idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del currículum en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizaje de los alumnos”³⁶.

Es necesario dejar constancia que este aspecto fue uno de los de mayor dificultad durante el transcurso de la investigación, puesto que cada profesor tenía su propia rutina didáctica; ella exigía ser revisada, o, dicho de otra manera, se nos imponía el desafío de transitar juntos desde la fisonomía de una didáctica tradicional a la de una didáctica activa, lo cual reclamaba un sentido crítico y creativo *amén* de una buena dosis de autonomía profesional. Fue en este aspecto donde, a menudo, se produjeron los inevitables desencuentros entre el currículum diseñado que presentábamos para los sujetos a través del libro didáctico y el currículum en acción, es decir, la reelaboración en la práctica de ese currículum diseñado por la mediación de sus protagonistas. Hoy en día a la distancia del trabajo de campo y con la maduración que nos ha dado la tarea de teorización, disponemos de nuevas claves para comprender por qué, a menudo, ese intento de generar el espacio didáctico de una historia viva mediante el libro didáctico, que era nuestra aspiración, no cristalizaba en la configuración de un espacio para compartir y construir significados con el pasado a través de los conceptos. Sin duda que, como nos lo ha enseñado GIMENO (1995), la perspectiva procesual del currículum, no sólo sirve para apreciar las desconexiones entre las plasmaciones puntuales del currículum, sino que es un modelo de explicación del cambio y de la resistencia a él³⁷. Así, tendremos que estar atentos a la hora de considerar que:

³⁶ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1991), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, pág.197.

³⁷ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1995), *op.cit.*, pág.162.

“Para que el cambio curricular tenga éxito es preciso empezar por todas las condiciones prácticas que van a mediatizar la propuesta, de lo contrario ésta necesariamente va a ser traducida desde lo que existe y, por tanto empobrecida, si es que potencialmente era innovadora”³⁸.

Debemos confesar que este viaje con interlocutores tan distintos fue una aventura intelectual y un desafío, baste advertir, por ejemplo, la distancia que puede existir entre atender a la validez interna del cuasi experimento mediante el control de variables externas que de no contemplárselas podrían confundirnos con los efectos causados por el estímulo experimental (libro didáctico que exigía el cambio de estrategias didácticas), tales como: maduración, mortalidad experimental, historia, etc., como señalan DONALD CAMPBELL Y JULIAN STANLEY (1978)³⁹, y escudriñar el latido de la vida del aula a través de la mirada etnográfica. Este diálogo es posible cuando el problema de la investigación así lo exige y cuando se efectúa rigurosamente teniendo a la vista las características de cada forma de acercamiento al mundo empírico. Ello no estuvo exento del conflicto, lo cual fue favorable, si pensamos en la necesidad de resituar al conflicto en las organizaciones escolares como una de las condiciones de su existencia como espacios públicos(BELTRÁN,1997)⁴⁰.

³⁸ *Ibíd*em, pág.162.

³⁹ Además de las variables señaladas, estos autores plantean la administración de tests, la instrumentación, la regresión estadística, los sesgos y la interacción entre la selección y la maduración. Ver, CAMPBELL, DONALD-STANLEY, JULIAN (1978), **Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social**, Buenos Aires, Amorrortu editores.

⁴⁰ BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO(1996), *La comunicación y el conflicto, condiciones de posibilidad de las organizaciones escolares como espacios públicos*, título original de este artículo que luego fue publicado en la revista **Cuadernos de Pedagogía** Nº258, del mes de mayo de 1997, en Barcelona, Laia, págs. 80 a 87, con el nombre de “Escuela democrática.Comunicación y conflicto”.

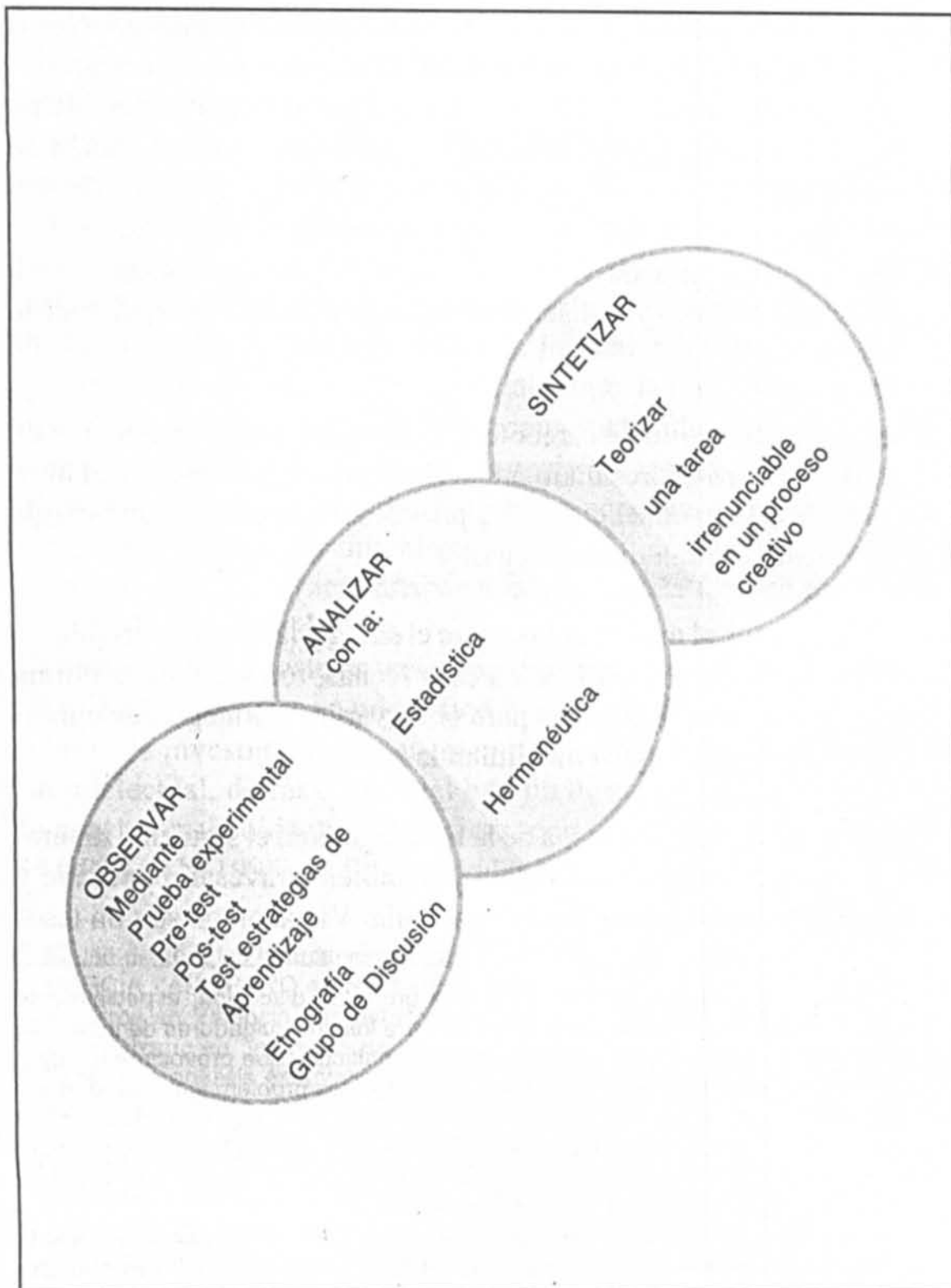


Fig. 5 Provocar un diálogo entre paradigmas de investigación

Otra técnica permitiría situar al debate en el mediodía de la investigación. En efecto, en una fría mañana de otoño convocaríamos al conjunto de personas vinculadas a la investigación a participar de un grupo de discusión sobre “La puesta en escena de la investigación en aulas y colegios”. Lo cual se concretó en la discusión de cuatro temas: el contexto de cada unidad educativa y su burocracia administrativa, el profesor un mediador decisivo, los alumnos ¿están dispuestos a un aprendizaje diferente? y la disciplina: hacia una nueva concepción de la historia⁴¹.

Mientras tanto al hilo de la recolección de estas notas, un centenar de alumnos y tres profesores dialogaban hebdomadariamente con el libro didáctico, con los conflictos que provocaba un diálogo que exigía transitar de una rutina didáctica a otra.

Así llegaríamos al mes de Julio, entre el smog y las lluvias, propias de la ciudad de Santiago de Chile en esas fechas, tomaríamos la última medición y un test que serviría para observar las estrategias de aprendizaje de los alumnos que constituían la muestra⁴².

Finalizada esta segunda etapa de la investigación, el siguiente itinerario sería transitar de la nota al dato y también atravesar un océano y un continente para arribar a esta península. Viajábamos con un tesoro

⁴¹ Guardamos los mejores recuerdos de este grupo de discusión, especialmente por lo que fue el intercambio de pareceres entre los investigadores de aula. Ello sirvió para crear un espacio solidario ante los conflictos que provocaba la puesta en escena de la investigación; hacer públicos estos problemas fue fundamental para culminar exitosamente con la investigación en algo tan básico como cumplir con el tiempo que exigía el uso del libro didáctico en las aulas, es decir, estar en el campo entre los meses de marzo y julio, al menos una vez a la semana, en las aulas de los grupos experimentales.

⁴² Para esto se aplicó el Inventario de estrategias de aprendizaje de RONALD SCHMECK adaptado por los profesores IRENE TRUFFELLO y FERNANDO PÉREZ en Santiago de Chile en el año 1988 quienes, gentilmente, autorizaron su utilización en la investigación.

ro: las notas obtenidas mediante las técnicas clásicas y aquellas obtenidas por las técnicas comprensivas. Aquí el camino se bifurcaba, mientras la estadística sería la herramienta para analizar los datos cuantitativos, el análisis de contenido posibilitaría la tarea hermenéutica en las notas de campo de la observación y del grupo de discusión⁴³. Estábamos en la antesala de la tercera fase de la investigación que contemplaría un vaivén entre la tarea analítica y la sintética. En lo que atañe al análisis estadístico, este mostró que se había cumplido la hipótesis en dos de los tres colegios, lo cual era congruente con el desarrollo de la investigación, especialmente la mediación de profesores y alumnos en cada uno de los colegios⁴⁴. El análisis cualitativo permitía entrar en el bordado del lenguaje y desentrañar valiosos significados de la vida del aula. Esta tarea analítica, efectuada en esa doble vertiente de acercamiento de la realidad, sólo tendría sentido en la medida que permitiera arribar a la síntesis; la fase de teorización permitió llegar a ese destino.

Ya en el ocaso de este proceso creativo podemos observar cómo es posible transformarse en un artífice y crear una obra de arte cuando en la tarea de investigación se asume un compromiso crítico con el oficio intelectual, detrás de lo cual hay un deseo de construir un saber, en nuestro caso, didáctico, que sirva, como sostiene JOSÉ GIMENO SACRISTÁN(1995), al fin de develar la realidad para hacerla progre-

⁴³ El uso del término bifurcación es en sentido literal, puesto que mientras PEDRO GARCÍA ZAMORANO efectuaba en Santiago de Chile los análisis estadísticos, nosotros en Valencia nos esforzábamos tras la búsqueda del sentido que era exteriorizado en las notas de campo.

⁴⁴ El plan de análisis estadístico aplicado a los resultados obtenidos en la primera y última medición del test destinado a medir "grado de aprendizaje de siete conceptos en historia", contempló las siguientes pruebas: Wilcoxon, Kruskal-Wallis y Mann-Whitney. Estos análisis mostraron que la hipótesis se había comprobado en el Liceo San Francisco y en el colegio Saint John's Villa Academy y había sido rechazada en el colegio Akros, que efectivamente era el colegio donde la investigación había encontrado serios obstáculos en su implementación en el aula, no así de parte de la dirección del colegio, que fue lo que permitió que la experiencia no abortara en esta fase del trabajo de campo.

sar, más que para su embellecimiento enmascarador⁴⁵. Diseñarla convocando a un diálogo entre diferentes formas de acercarse a la realidad es lo que, a fin de cuentas, ha permitido responder a nuestras actuales posibilidades creativas.

⁴⁵ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ - PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1995) ,op. cit, pág. 158.

CAPÍTULO TERCERO

TEORIZAR, TAREA IRRENUNCIABLE EN ESTE PROCESO CREATIVO

“Emparedados en el presente, urgidos y condicionados por el mundo que nos rodea, sólo podemos respirar por la historia, por la memoria colectiva. Y es a través de esa memoria como podemos escuchar la voz de los textos y descubrir que sus mensajes no son pura letra; porque nunca nadie escribió por escribir”.

EMILIO LLEDÓ⁴⁶

El itinerario de esta investigación cristalizó en la teorización que presentamos en este tercer capítulo, tarea que asumimos con un carácter irrenunciable. Ella consistió en escuchar la voz de varios textos e intentar descubrir sus mensajes, como sostiene LLEDÓ(1996); así buscábamos iluminar, desde algunos puntos de apoyo, las vivencias adquiridas durante la investigación. Hacer esta teorización en Valencia, con un océano y un continente separadores de nuestro país, fue un aspecto relevante para construir los nuevos significados que han madurado al calor de esta tarea intelectual. Este alejamiento ha sido necesario para buscar, de una manera viva, referentes que en nuestro país difícilmente habríamos podido construir; ello por la herencia de la dictadura que ha calado profundo en los sistemas universitarios, unido a

⁴⁶ LLEDÓ, EMILIO(1996), **La memoria del logos**, Madrid, Santillana S.A. Taurus, pág. 39.

la vivencia en un sistema neoliberal, que nos mantiene en unidos en el presente, urgidos y condicionados por un mundo cada vez más alienante. Reflexionar en un país como España con un proceso democrático más asentado y hacerlo al alero de una universidad donde se vive la libertad de cátedra, ha sido condición de posibilidad de este proceso de teorización que, aunque germinal, creemos prepara el camino para un despuntar de nuestro oficio⁴⁷.

Esta tarea la hemos vertebrado en torno a tres asuntos; comenzamos con el dominio didáctico que permitió dibujar el contorno de la teorización, enseguida unas conversaciones con una historia viva, para concluir reflexionando sobre el lenguaje de enseñar y aprender una historia viva.

3.1. Sobre el dominio didáctico

Para reflexionar sobre el dominio didáctico, nos pareció un camino adecuado acercarnos a su complejo universo, donde se enmarcó este proceso creativo y focalizar la mirada hacia el aula entendida como una de las múltiples expresiones del espacio didáctico, es decir, como ese singular ámbito de encuentro entre el enseñar, el aprender y la disciplina. La investigación tuvo como principal escenario el aula, específicamente aquellas donde profesores y alumnos dialogaron con el libro didáctico. Esta aula constituye un ámbito de la *praxis* de una didáctica especial, a la vez que un microcosmos a partir del cual es posible observar aspectos significativos de la didáctica, en cuanto ella expresa esa interdependencia entre el lenguaje de la cultura y el de la escuela.

⁴⁷ En esta tarea han sido fundamentales los estudios de Tercer Ciclo en la Universitat de València y el encuentro con algunos académicos españoles, más menos de nuestra generación, que nos han mostrado nuevos matices sobre el lenguaje de un intelectual. Algunas veces, para ilustrar con un ejemplo, en clases con GIMENO éste nos comunicaba "voy a teorizar sobre este asunto", un expectante silencio se escuchaba en el aula, anunciador de algo significativo que allí acontecería: observaríamos el nacimiento de un pensamiento.

Entendida el aula como una expresión del espacio didáctico, nos interesó escudriñar en la interacción entre el aula y el medio, es decir, en el aula como extensión del medio o el medio como extensión del aula. Se observó la relación entre el aula y el medio, ya sea entendido éste como el entorno inmediato que rodea al espacio didáctico o ese ámbito global que constituye la cultura, específicamente en una de sus manifestaciones representadas por los contenidos de la enseñanza.

Una importancia de la relación entre el aula y el medio radica en la posibilidad de convertir al aula en un espacio para el aprendizaje del mundo de la vida, y a la vez un espacio para crear un lugar de conocimiento compartido para la reconstrucción del conocimiento y la experiencia de los sujetos didácticos. Para ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (1995), este sería uno de los objetivos de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales :

*“provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y los alumnos asimilan directa y acriticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela”*⁴⁸.

Así, la mirada desde los bordes hacia el centro de la didáctica que aquí realizamos culmina en el dominio de la didáctica de la historia.

3.1.1. La didáctica, un complejo espacio de significar

El desarrollo de la investigación nos situó en el ámbito de la didáctica, en ella y desde ella revisamos algunas relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la disciplina. Desde la didáctica de la historia articulamos cuestiones más específicas, tales como, las estrategias por descubrimiento y recepción y el aprendizaje de conceptos.

⁴⁸ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL, en GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ-PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995), op. cit., págs. 30 y 31.

Para comenzar y en nuestra propia tarea de acercamiento conceptual, hay que señalar que no existe univocidad en el discurso a la hora de referirse a la didáctica; ella, a menudo, aparece confundida con el currículum. Una aclaración a este punto la plantea GIMENO (1995) de la siguiente manera:

“En las acepciones más recientes, el currículum trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas (KEMMIS, 1988, pág.12). Es decir, se incorpora la dimensión dinámica de su realización. No es sólo el proyecto, sino su desarrollo práctico lo que importa. Si la didáctica se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión, selección, ordenación y desarrollo práctico, superando una mera acepción instrumental metodológica y si, por otro lado, los estudios sobre el currículum se extienden hacia la práctica (superando el dualismo que comentábamos anteriormente entre currículum e instrucción o enseñanza) estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos diferenciados, pero coincidentes en su objeto. (...) El pensamiento sobre el currículum se nutre de una tradición anglosajona, mientras que hablar de didáctica y de programas ha sido más propio de la tradición francesa, alemana y también de la española para referirse a problemas muy semejantes”⁴⁹.

Aunque GIMENO(1995) plantea que hoy en día se ha impuesto la primera de estas perspectivas, también señala que es posible hacer una aproximación entre los temas curriculares y los didácticos, por otra parte, su coautor en la obra “Comprender y transformar la enseñanza, PÉREZ GÓMEZ (1995), utiliza de preferencia la noción de didáctica:

⁴⁹ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ(1995), ibídem, pág. 142.

*“Es claro que la didáctica como ciencia, como arte, y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje (...) no puede realizarse una transferencia mecánica desde los principios psicológicos a las determinaciones normativas de la didáctica”*⁵⁰.

Realizada esta distinción, suscribimos la idea de entender el currículum (GIMENO, 1991) y la didáctica desde un enfoque procesual, es decir, como una totalidad que se define en la práctica donde interactúan múltiples ámbitos los cuales a su vez se insertan dentro del complejo sistema que representa la cultura. Sobre la base de esta cuestión es conveniente señalar que la investigación, al abordar un aspecto de la didáctica, vale decir, las estrategias de didácticas, ha tenido presente que éste es un tópico que se aisló metodológicamente pero que forma parte de esa compleja trama que es la didáctica entendida como un proceso social⁵¹.

Abordaremos esta reflexión de la didáctica como un espacio de significar utilizando un camino bastante convencional; desde su origen etimológico hasta algunas de sus concepciones actuales, marcando algunos hitos en los nombres de: PLATÓN, COMENIUS (1620), FERNÁNDEZ HUERTA (1973) y BENEDITO (1987).

Según su origen etimológico, el espacio de significar de la didáctica nos sitúa en el universo de la enseñanza donde, sostiene BENEDITO (1987), ella :

“Deriva del verbo didasko, que significa “enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar” (...) El término didactika es el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo didaktikos. Se deriva del verbo didasko (enseñar, enseño) y

⁵⁰ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1995), en GIMENO Y PÉREZ (1995), ibídem, págs. 35 y 36.

⁵¹ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1991), op.cit.

*viene a significar literalmente lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva. Por tanto, de acuerdo con esta acepción, se podría definir la didáctica como la ciencia o el arte de la enseñanza”*⁵².

LLEDÓ(1992) en su obra **El surco del tiempo**, plantea la vinculación entre verdad y aprendizaje (alétheia y didaché), señalada en el diálogo Fedro (274c-277a) de PLATÓN de la siguiente manera:

“Por ello, la verdad necesita “ejercicio”; que no es sólo meléte sino didaché: un conocimiento fundado en la prueba, en la reflexión que reconstruye las relaciones de una sintaxis marcada por los reglones donde las letras se posan. En el ritmo con que esos surcos se trazaron, se percibe la lucha de la mente por sembrar una determinada especie de semilla que germina en el lector. Esta germinación inicia la conquista de nuestro ya enraizado reconocimiento y, en él, de la asimilación de esa “otra” siembra de la experiencia.

*La didaché (aprendizaje, enseñanza) es, pues, una forma de anclar en el alma y asimilar la “alteridad” de la escritura. Este anclaje da fundamento y enraíza lo que, de otra forma, escaparía con el mismo fluir del tiempo, hacia el olvido. La didaché es, pues, una manifestación de esa pedagogía interior que tiene lugar en los complicados entresijos de la memoria. Esa didaché se sustenta en una continuada función crítica en la que el tiempo no sólo se detiene, en cierto sentido, con la “repetición” que implica la reflexión y el análisis, sino que, además jerarquiza los niveles del código valorativo o informativo que la escritura descubre”*⁵³.

⁵² BENEDITO, VICENTE(1987), op. cit., pág.7.

⁵³ LLEDÓ, EMILIO(1992), op. cit., págs. 83 y 84.

La enseñanza es una forma de anclar en el alma, de llegar a esa estructura interior e invisible donde conviven el conocimiento y la memoria, de ellos brota el movimiento que hace de los sujetos seres vivos y libres, capaces de construir una memoria que les dé una identidad, que los arraige y alas para volar hacia el porvenir. Tener una memoria compartida es tener historia y, por lo tanto, la capacidad de combatir el olvido para ampliar ese espacio de la experiencia tejido de obras en el tiempo.

Este significado inicial de la didáctica asociado con la enseñanza, se robustece con JUAN AMOS COMENIUS (1592-1671), para quien la enseñanza es un arte, una imitación de la naturaleza. En sus prolegómenos COMENIUS(1620) señala que su **Didáctica Magna** expone:

*“El artificio universal para enseñar a todos todas las cosas o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura con brevedad, agrado y solidez”*⁵⁴.

¿En qué momento de este itinerario queda ligado en forma explícita el enseñar con el aprender? Está claro que desde sus orígenes, es decir, en el espacio didáctico espontáneo de la socialización primaria, que acontece en el seno familiar prehistórico, esta vinculación ya está presente⁵⁵. En COMENIUS (1620) ella está formulada de manera explícita:

⁵⁴ COMENIUS, JUAN AMOS(1620), **Didáctica Magna**, Madrid, Reus, 1971, pág.3.

⁵⁵ En este aspecto nos parece valioso el panorama histórico de las acepciones de didáctica que presenta J. FERNÁNDEZ HUERTA(1973), donde distingue tres esferas principales: una predidáctica, prenormativa o espontánea, correspondiente a

*“La proa y popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar, y los que aprenden más que aprender; las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana, menos oscuridad, confusión y desidia y más claridad, orden, paz y tranquilidad”*⁵⁶.

De los planteamientos de COMENIUS podemos destacar su aspiración, propia de un reformador, a configurar una “gran” didáctica para que por el camino de la enseñanza la república cristiana pueda alcanzar una mayor tranquilidad, orden y paz. Esta enseñanza que podría, según COMENIUS(1620), desarrollarse de una manera atractiva y sólida, estaría destinada a todas las personas –una educación universal– y debería abarcar el conjunto de elementos que involucra la cultura, tales como: las letras, las costumbres, las lenguas y todas aquellas cosas que sean útiles para la vida. Importante es su deseo de lograr una regeneración social de la humanidad. En relación al camino para lograr esta transformación, COMENIUS(1620) se mostró en desacuerdo con las formas de enseñar predominantes en su época, tal como sostiene LÓPEZ PÉCES(1971) en el prólogo a la versión española de la “Didáctica Magna”, donde COMENIUS insistió :

*“en la necesidad de enseñar al mismo tiempo, tanto las palabras como las cosas, las cuales deben ir siempre juntas. Los idiomas deben enseñarse, así como la lengua materna, conversando y dialogando con las frases más comunes, empleando dibujos y objetos de los más usados en la conversación familiar; esto es, enseñar deleitando, como hoy se dice”*⁵⁷.

la cultura ágrafa; otra de la normatividad informal y de la intencionalidad cultural, desde la Antigüedad al siglo XVIII y finalmente la esfera de la normatividad formal y sistemática de los siglos XIX y XX.

⁵⁶ COMENIUS, JUAN AMOS(1620),op. cit., pág.5.

⁵⁷ Ibídem. páq.2.

Para FERNÁNDEZ HUERTA (1973) la didáctica tiene por objeto:

*“facilitar las normas de interiorización de la cultura y modelos de comportamiento sancionados positivamente por la comunidad o grupo (...) las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza. Por ello la enseñanza será didáctica sólo cuando los sujetos logran aprender los objetivos propuestos. Del nivel de profundidad de este aprendizaje dependerá la aceptación o rechazo de algunas tácticas didácticas”*⁵⁸.

Así planteado el objeto de la didáctica en FERNÁNDEZ HUERTA, ella se encuentra situada en el núcleo normativo o corazón de las ciencias, técnicas y artificios de la educación. La didáctica es concebida como una disciplina prescriptiva que regula la manera de transmitir la cultura aceptada por la comunidad, es decir, su finalidad principal es la instrucción que relaciona al enseñante con los sujetos de su acción, mediante los objetivos educacionales cuyo cumplimiento es lo que da el carácter de didáctica a la enseñanza.

BENEDITO(1987) sostiene que el mejor concepto que describe su entendimiento sobre la didáctica es el siguiente:

*“La didáctica es –está en camino de ser– una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno”*⁵⁹.

⁵⁸ FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1973), **La didáctica: concepto y encuadramiento en la enciclopedia pedagógica**, en *Enciclopedia de didáctica aplicada*, dirigida por MAILLO, ADOLFO, Barcelona, Labor, págs.11 y 20.

⁵⁹ BENEDITO, VICENTE (1987), op. cit., pág.11.

Cuando BENEDITO sostiene que la didáctica se refiere a ambientes organizados de relación y comunicación intencional, alude al sistema de la escolarización, que contempla no sólo lo que acontece en el aula sino también un currículum organizado representado por el centro o la escuela de la cual esa aula forma parte. En este contexto se entiende al aula o al centro como un sistema de comunicación, donde los significados compartidos por los sujetos muestran el contrapunto entre la transmisión y la transformación cultural propia del proceso de socialización que acontece en la Escuela. Esta comunicación es didáctica en cuanto relaciona a sujetos con roles específicos: el enseñar del profesor y el aprender del alumno, cuyas actuaciones están mediadas, por ejemplo, por las expectativas recíprocas que se generan entre ellos. También es intencional, es decir, existe una finalidad o más bien un conjunto de finalidades hacia los cuales se encamina el ejercicio de los roles de enseñante y aprendiente en un contexto específico. La finalidad de la didáctica es la formación del alumno en su totalidad, lo que incluye aspectos intelectuales, afectivos, actitudinales y socio-comportamentales. (BENEDITO, 1987)⁶⁰.

Hemos querido mostrar a través de esta revisión cómo la didáctica puede representar un complejo espacio de significar; complejidad que es posible descubrir en su evolución disciplinaria, expresada por ejemplo en los siguientes aspectos:

- la ligazón, presente en forma implícita desde los albores de la didáctica, entre la enseñanza y el aprendizaje. Ello se va explicitando hasta adquirir el status de una interacción que acontece dentro de un proceso de comunicación intencional, lo cual supone la existencia de significados compartidos entre quienes están interactuando en el espacio didáctico.

⁶⁰ *Ibídem.*

- el avance desde una disciplina prescriptiva que aspira a que la teoría entregue normas para regir la acción didáctica, a una disciplina en construcción en la teoría y la práctica; ello muestra un tránsito desde una concepción tecnicista de la didáctica hacia una interpretativa o comprensiva, donde la reflexión sobre la práctica entrega puntos de apoyo para la construcción de significados sobre la disciplina. Aspecto ligado a la concepción de GIMENO (1995), recién mencionada, del currículum como proceso

Entender la didáctica como un complejo espacio donde es posible significar la vida del aula, ha sido valioso en el contexto de nuestra investigación, puesto que ello permitió observar cómo el libro didáctico podía convertirse en un elemento capaz de alterar el escenario del aula y cuya puesta en escena permite generar varias reflexiones que dan cuenta de esa mutua constitución entre teoría y práctica planteada, por ejemplo, por CARR Y KEMMIS en el año 1986 en su obra **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**⁶¹.

3.1.2. El aula, una expresión del espacio didáctico

¿Por qué realizar una reflexión sobre la vida del aula?. Resulta fácil enhebrar una respuesta a esta interrogante, pues este espacio constituyó un ámbito recurrente en la investigación. En efecto, la práctica de la investigación exigió acudir a ella hebdomadariamente: allí nos encontramos con profesores y alumnos, aplicamos los test, realizamos observaciones, hicimos notas de campo intentando escuchar la vida del aula. Fue en esta rutina cotidiana de la investigación donde empezamos a descubrir el fascinante microcosmos del aula; tras su familiaridad comenzamos a construir significados sobre este espacio didáctico, con-

⁶¹ En este punto son interesantes las reflexiones de los autores CARR y KEMMIS(1990) sobre la práctica como algo construido desde diferentes dimensiones, tales como: intenciones del practicante, social, histórica y política. Esta perspectiva puede entregarnos otros puntos de apoyo para observar críticamente nuestra investigación en el futuro.

texto en el cual se anidaba nuestra acción didáctica. Estos son algunos de los aspectos sobre los cuales se reflexiona a continuación.

Aunque reciente, el estudio sobre el aula tiene bastante importancia; en el año 1968 encontramos a uno de sus precursores, el psicólogo de la educación norteamericano PHILIP W. JACKSON que en su obra "La Vida en las Aulas", se introduce en la cotidianeidad del aula a través de observaciones cualitativas ⁶². JURJO TORRES (1991) en el prólogo que realiza a la edición española de la obra de JACKSON plantea lo siguiente:

"Philip W. JACKSON es uno de los primeros investigadores que verdaderamente llega a prestar una gran atención a los comentarios que realizan los profesores y profesoras acerca de su propio trabajo como profesionales y a todo lo que sucede en realidad en el interior de las aulas. Esto le permite advertir que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría del profesorado, así como muchos investigadores e investigadoras acostumbra a pensar" ⁶³.

La complejidad de la vida del aula ha sido abordada desde tres aspectos diferentes: un espacio físico donde ocurre el proceso de enseñar y aprender; un conjunto de relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en un grupo y por último en términos de intercambios socioculturales. Es este tercer aspecto el que nos conduce a observar el aula en el contexto de lo que se ha llamado "Modelo ecológico de análisis del aula" ⁶⁴, que postula que para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario que se estudie:

⁶² Apoya esta afirmación el hecho que la Revista **Cuadernos de Pedagogía** del mes de enero de 1997, aborde como tema del mes el aula, de ahí que su portada lleve el siguiente título: "Un lugar llamado aula".

⁶³ JACKSON, PHILIP W. (1991), **La vida en las aulas**, Madrid, Morata, pág.17.

⁶⁴ Este enfoque ecológico de análisis del aula ha sido desarrollado desde finales de la década de los setenta y cuenta entre sus exponentes a DOYLE,

“la vida del aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como sistema social”⁶⁵.

Este modelo ecológico nos parece muy interesante a la hora de comprender al aula como una expresión del espacio didáctico, especialmente cuando examinamos algunas de sus características señaladas por PÉREZ GÓMEZ(1995):

- intenta captar las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula, para lo cual propone una perspectiva naturalista;
- persigue encontrar, junto a los procesos cognitivos, las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento social e individual, de ahí que las variables contextuales son prioritarias;
- considera la vida del aula como un sistema de comunicación e intercambio, que manifiesta los rasgos de: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia⁶⁶.

La mirada ecológica del aula desde los referentes teóricos recién esbozados, nos ha permitido a la distancia del trabajo de campo, entender por qué el encuentro que deseábamos propiciar a través del libro didáctico entre el enseñar, el aprender y la disciplina se convertía en desencuentro; las variables contextuales y las incongruencias entre el currículum en acción, que se manifestaba en cada aula donde los profesores trabajaban con los libros didácticos, y el currículum organizado, representado por cada institución escolar donde se efectuaba la experiencia, estaban inevitablemente condenados al desencuentro.

TIKUNOFF, BRONFENBRENNER y PÉREZ GÓMEZ. Según este último autor(1995), hasta ahora se han desarrollado dos modelos ecológicos: el semántico-contextual de TIKUNOFF y el ecológico de DOYLE.

⁶⁵ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995), op. cit., pág. 89.

⁶⁶ Ibídem.

3.1.3. ¿El medio como extensión del aula o el aula como extensión del medio?

Hemos entendido el aula como una de las múltiples expresiones del espacio didáctico; ese singular ámbito que caracterizamos como un complejo espacio de significar y que JOAN RUÉ (1997) describe en los siguientes términos:

“un complejo álbum de imágenes y metáforas donde se suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje”⁶⁷.

Hablar de un complejo álbum de imágenes conduce a recordar las características del aula como espacio social con sus rasgos recién esbozados de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia. Las metáforas, por su parte, pueden representar al universo de significados que allí se construyen algunos de los cuales aparecen en forma nítida y otros lo hacen solapadamente. Advertimos también la ausencia de algunos significados que debiesen aparecer en la vida de cualquier aula, ello resulta un aspecto interesante en la perspectiva interaccional de la comunicación que plantea que el sujeto se comunica en todo momento a través de sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia⁶⁸. Este es el contexto en el que interesó reflexionar sobre la relación entre el aula y el medio, o, dicho de otra manera, sobre la relación entre el aula y la cultura de la cual ella forma parte. Lo anterior como una manera de recordar que las aulas donde desarrollamos la investigación formaban parte de determinados centros educativos situados en contextos históricos definidos. Atendiendo al aula como una expresión del espacio didáctico, en la compleja trama

⁶⁷ RUÉ, JOAN(1997), “Un mundo de significados”, en **Cuadernos de Pedagogía**, Nº254, Barcelona, Laia, enero, pág. 54.

⁶⁸ WINKIN, IVES(1994), selección e introducción a la obra de GREGORY BATESON et al, **La nueva comunicación**, Barcelona, Kairós.

que es la didáctica como un proceso social, conviene volver sobre la interrogante que hemos formulado, es decir, ¿es el medio una extensión del aula o es el aula una extensión del medio?

Para comenzar señalaremos la reciprocidad de la relación entre el aula y el medio o entre el aula y la cultura. En realidad estamos proponiendo el medio como un lugar de expresión de la cultura y, en términos más amplios, como la cultura propiamente tal.

Cuando LUC (1981) publica su obra **La enseñanza de la historia a través del medio**⁶⁹, invita a un diálogo con el pasado a través de las fuentes que los alumnos puedan encontrar en su entorno, es decir, en su medio; entendido este diálogo como un camino para el desarrollo del espíritu crítico. Sin duda, LUC plantea la proyección del aula al medio⁷⁰. En esta misma línea PLUCKROSE(1993) postula un aprendizaje de la historia más allá del aula, que es el título que da al capítulo quinto de su obra **Enseñanza y aprendizaje de la historia**. Allí destaca lo adecuado que resulta aprender historia a través del contacto de los alumnos con los lugares donde se desarrollan los procesos históricos, es decir, en cualquier recodo del camino donde es posible hacer una historia viva aprovechando, por ejemplo, lo que él llama "la sensación que produce el lugar"⁷¹. No obstante la validez de estas posturas,

⁶⁹ LUC, JEAN-NOËL(1981), op.cit.

⁷⁰ Las reflexiones de LUC nos resultaron iluminadoras y fecundaron en la investigación "Hacia una didáctica activa de la historia en la Educación Media a través del contacto con fuentes. Una vivencia en el Palacio de La Moneda". Posteriormente la obra de MARSHALL McLUHAN(1975) "De la comprensión de los medios como las extensiones del hombre", nos sugirió entender al medio como extensión del aula, aspecto que desarrollamos en la investigación "Aplicación de una estrategia didáctica por descubrimiento para el desarrollo del sentido histórico en los alumnos de Enseñanza Media". Ambas investigaciones se efectuaron al amparo de la Universidad Católica Blas Cañas en los años 1992 -1993 y 1994, respectivamente.

⁷¹ PLUCKROSE, HENRY(1993), **Enseñanza y aprendizaje de la historia**, Madrid, Morata, pág.134.

nos parece necesario ampliar la noción de medio a la de cultura y ver no sólo el medio como una extensión del aula, como sugieren LUC y PLUCKROSE , sino comprender también al aula como extensión del medio, o, dicho de otra manera, destacar la integración entre el aula y la cultura; ello porque el aula, en cuanto escenario para el aprendizaje del mundo de la vida, constituye uno de los ámbitos propios de la socialización y subjetivación y por esa aspiración de crear en ella un espacio de conocimiento compartido que permita la reconstrucción de los conocimientos y experiencias que los alumnos han adquirido en su vida anterior y paralela a la escuela (PÉREZ GÓMEZ, 1995)⁷².

Entonces, ¿qué significa entender el espacio didáctico del aula como un ámbito de socialización y cómo ella puede expresar su integración con la cultura?

Entender al aula como un ámbito de socialización supone recordar que la educación puede concebirse como un proceso de aprendizaje social y como tal desempeña funciones caracterizadas por el contrapunto entre la reproducción cultural y la transformación o producción cultural. Pensamos que es significativo (en lo que atañe a la relación entre el aula y la cultura) comprender que las funciones sociales de la escuela pueden encaminarse de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia (PÉREZ GÓMEZ, 1995)⁷³. En este camino es donde puede aparecer un aspecto de la integración entre el aula y la cultura. Hablar de una reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia que los alumnos han adquirido a través de su proceso de socialización, es contemplar los conocimientos que ellos necesitan, por ello, como sostiene PÉREZ GÓMEZ (1995):

“...la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones e

⁷² PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1995), op. cit.

⁷³ *Ibíd.*

intereses con que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica. Al mismo tiempo, debe ofrecer el conocimiento público como herramienta inestimable de análisis para facilitar que cada alumno/a cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta, inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales”⁷⁴.

Esta es una buena muestra de la integración entre el aula y la cultura, incluso ella puede tener su expresión en los contenidos de la enseñanza y en la fisonomía de la comunicación didáctica en el aula, o, dicho de otra manera, en la respuesta conjunta de las preguntas sobre ¿qué se enseñará? y ¿cómo se enseñará? Ello reclama una permanente discusión y actualización de los contenidos del currículum escolar, más aún, si aspiramos al desarrollo de una cultura democrática, la forma de introducir la cultura al aula será aquella que permita crear un espacio público necesario para la construcción de una comunidad democrática de aprendizaje⁷⁵.

Finalmente podemos culminar estas reflexiones con PÉREZ GÓMEZ (1995) de la siguiente manera:

“Así, en el aula y en la escuela se vive una cultura convergente con la cultura social, donde se hacen imprescindibles los conceptos de las disciplinas como instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la

⁷⁴ Ibídem, pág. 31.

⁷⁵ Vinculado a este aspecto es importante la noción de aprendizaje que plantea ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (1995). Este aprendizaje requiere de dos condiciones: partir de la cultura experiencial del alumno y crear en el aula un espacio de conocimiento compartido. De algún modo esta noción de aprendizaje relevante nos parece hoy en día que desborda la noción de aprendizaje significativo que inspiró esta investigación.

vida escolar y social. Solamente puede producirse este proceso cuando logre establecerse la continuidad requerida entre la vida y la cultura social y la vida y la cultura escolar”⁷⁶.

Sociedad, revolución, ideología, historia, estado, economía y cultura, han sido los conceptos de la disciplina histórica que, a propósito de esta investigación, escogimos como uno de los instrumentos útiles para descubrir algunos problemas de la vida escolar y social, sentido en el cual constituyen una expresión de la interacción entre el aula, la escuela y la cultura.

3.1.4. Asomándose a la didáctica de la historia

Hemos sostenido que el problema de la investigación correspondió al dominio de la didáctica como ámbito general y al de la didáctica de la historia como dominio específico. Planteamos la didáctica en su relación con el lenguaje de la cultura caracterizándola como un complejo espacio de significar. Asomarse ahora a la didáctica de la historia significó observar la confluencia de estas dos disciplinas, la didáctica y la historia para crear una suerte de universo propio. ¿Cuál es la peculiaridad de la didáctica de la historia?, ¿cuáles son algunos de sus puntos de apoyo?, ¿cómo podemos reconocer su lenguaje?. Éstas son algunas de las interrogantes orientadoras de las siguientes reflexiones en torno a la didáctica de la historia.

La didáctica de la historia es una didáctica especial que corresponde, según FERNÁNDEZ HUERTA(1973), a:

“las didácticas de cada una de las materias instrumentales o de las diversas disciplinas que componen el curso o pensum de estudio. Todas ellas gozan de estrategias y tácticas peculiares,

⁷⁶ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995), op. cit., pág.112.

*y están sometidas a una continua 'puesta al día' al variar y perfeccionarse los métodos básicos de cada saber(...) es también algo teórica al tratar de manera general la enseñanza de una disciplina de estudio o de un grupo de disciplinas"*⁷⁷.

Sin duda esta visión restringida de la didáctica de la historia es la que tradicionalmente ha sido llamada "metodología de la enseñanza de la historia"⁷⁸. Es restringida en la medida que centra su universo en un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas para facilitar el aprendizaje, desconociendo la complejidad de la interacción entre el enseñar, el aprender y la disciplina que, a nuestro juicio, constituye la esencia de una didáctica especial. Esta interacción es compleja en cuanto cada uno de los elementos que concurren a esta relación representa un universo propio de significar, posee sus ámbitos de autonomía y al entrar en interacción a efectos de la teoría, pero especialmente de la práctica, aparecen las mediaciones que se establecen entre ellas que son las que dan esa complejidad a una didáctica especial. Entonces, no estamos hablando sólo de el enseñar, el aprender y la historia, sino de esa singularidad que nace cuando la historia se transforma en un disciplina de enseñanza y de aprendizaje, o, cuando los contenidos de la enseñanza son los de un área de la cultura llamada historia, o bien, cuando los alumnos deben construir sus sistemas de significados desde su biografía hacia la de sus predecesores. Pensamos que este asunto queda bastante bien caracterizado con el libro didáctico que inspiró esta investigación. Allí se dieron cita un conjunto de conceptos fundamentales en la configuración de la historia con unas estrategias didácticas que sirvieron de mediadoras entre esos conceptos y los procesos de enseñar y aprender, obviamente, tras cada

⁷⁷ FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1973), op.cit., págs. 12 y 30.

⁷⁸ Al respecto llama la atención que en algunos de los sistemas universitarios chilenos la cátedra de didáctica de la historia continúa denominándose "Metodología de la enseñanza de la historia", lo que significa una comprensión restringida de la disciplina.

uno de estos aspectos estuvo presente una concepción de hombre, de sociedad, en fin, de cultura. Con la puesta en escena del libro didáctico en las aulas se observaron las interacciones entre las ideas y las prácticas y el papel mediador de los sujetos. Tal como se lee en el siguiente extracto de las notas de campo de una de las observaciones etnográficas que se efectuaron en la investigación:

“En el desarrollo de la actividad 6.3.2., es decir, la que pide a los alumnos que pongan nota de uno a siete según la importancia de una serie de revoluciones que se señalan, los alumnos trabajan en relativo silencio (C.O. Veo un entusiasmo por su desarrollo. No obstante, la profesora desaprovecha las intervenciones de los alumnos para relacionarlas con los contenidos que ella normalmente está desarrollando en las otras horas de historia sin vincular este concepto con el trabajado con anterioridad con los estudiantes, es decir, el concepto de ideología. Me parece un tratamiento fragmentado de la historia. Observo que el día de hoy la profesora se ha manejado mejor con el texto, aunque dista todavía del rol –creativo, crítico y autónomo– que nosotros pensamos que debía cumplir un profesor al trabajar este libro cuando lo diseñamos)”⁷⁹.

Un cierto avance respecto del planteamiento recién expuesto es el de MARTÍN LÓPEZ(1987), quien sostiene que la didáctica de las ciencias sociales puede entenderse como:

“una disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican

⁷⁹ OLIVA, M^aANGÉLICA(1996), “Registro de notas de campo”, colegio Akros,18 de junio de 1996.

la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado”⁸⁰.

No obstante el avance que significa la comprensión de la dimensión teórico-práctica de la didáctica y la presencia de los conceptos disciplinarios como ejes de los contenidos del aprendizaje, esta visión de la enseñanza circunscrita a la tarea de encontrar estrategias y medios técnicos para facilitar el aprendizaje nos parece todavía restringida.

Más próximo a nuestra visión está FRIERA(1995) cuando afirma que la didáctica de las ciencias sociales es una disciplina en construcción cuya esencia radica en la “transposición” de un saber científico a un saber didáctico adaptado a las circunstancias que configuran la realidad escolar⁸¹. El elemento identificador de esta didáctica lo constituyen las disciplinas de referencia, en este caso, las ciencias sociales. Por ello si nos concentramos en la historia, su didáctica requiere

“...además del componente epistemológico y disciplinar, unas bases socio-psico-pedagógicas: lo que la sociedad y sus instituciones demandan en nuestro tiempo, las características de los estudiantes a quienes va dirigida esta enseñanza y la utilización de los métodos pedagógicos-didácticos más idóneos en cada contextualización concreta”⁸².

⁸⁰ MARTÍN LÓPEZ, F. (1987) **Aproximación al marco conceptual de la didáctica de las ciencias sociales**, en Primer Simposio de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Salamanca, citado en FRIERA SUÁREZ, FLORENCIO (1995), **Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e historia**, Madrid, de la Torre, pág.110.

⁸¹ Esta noción de transposición didáctica que en su versión moderna corresponde a la formulación del francés CHEVALLAR(1985), en su versión anglosajona es formulada por SHULMAN(1987) y su equipo de la Universidad de Stanford con el nombre de *conocimiento pedagógico de la disciplina* (pedagogical content knowledge); ello corresponde a la forma peculiar de conocimiento profesional de los profesores. Ver GIMENO (1991), op.cit., pág. 222.

⁸² FRIERA SUÁREZ, FLORENCIO(1995) ,op. cit., págs.111 y 112.

FRIERA no sólo recoge la idea de la transposición didáctica, sino que contempla la historia como una fuente epistemológica fundamental, sus bases socio-psico-pedagógicas y su contexto. Sin perjuicio de lo anterior, discrepamos de su idea que el elemento identificador de la didáctica de la historia sea la disciplina histórica; pensamos que es la mirada sintética como resultado de la interacción entre el aprendizaje, la enseñanza y la disciplina. Desde este punto de vista respondemos a la interrogante sobre ¿cuál es la peculiaridad de la didáctica de la historia? señalando que es el espacio didáctico, dominio particular de la didáctica entendida como un proceso social, donde concurren en una compleja interacción el enseñar, el aprender y la disciplina, vale decir, la enseñanza, el aprendizaje y la historia (Fig.6).

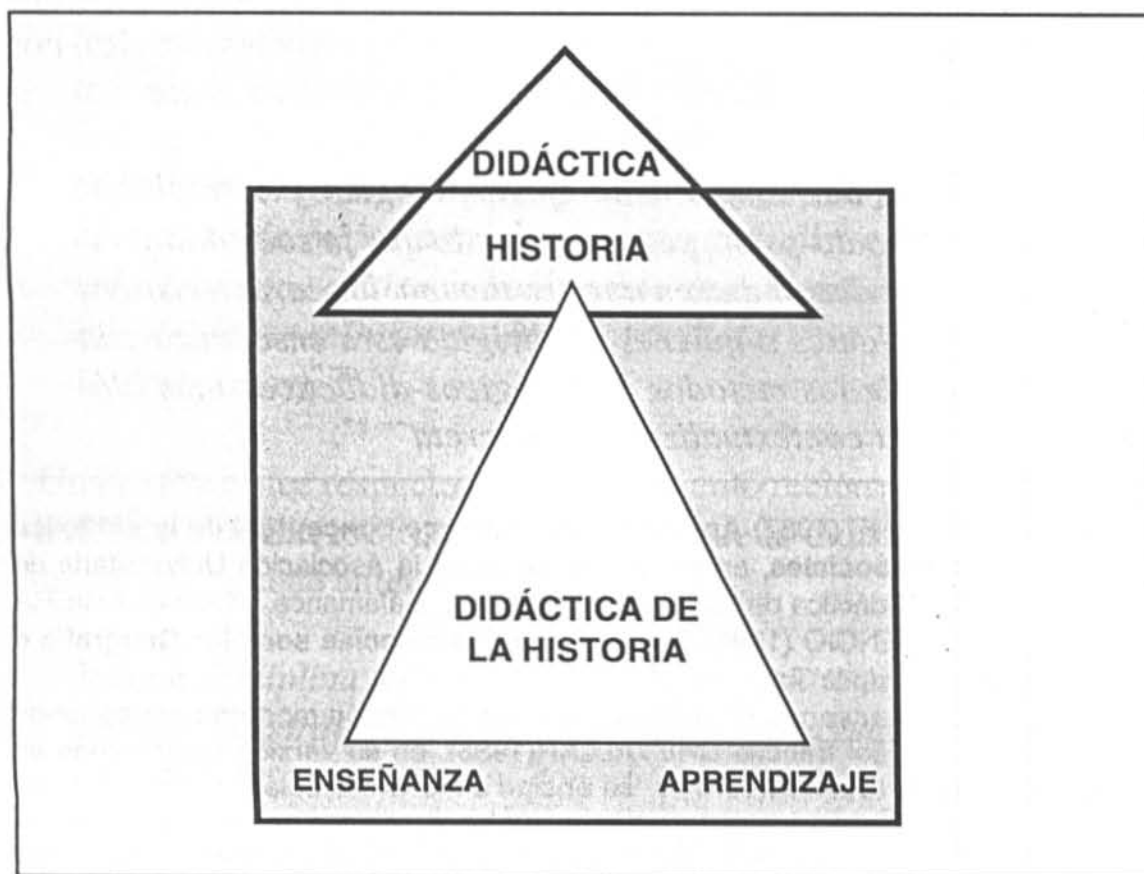


Fig.6 Asomándose a la didáctica de la historia

3.2. Conversaciones con una historia viva

Conversar con una historia viva se encamina a descubrir en el lenguaje de la disciplina algunos puntos de apoyo que permitan a los sujetos, por un lado, construir significados sobre el pasado desde su historicidad y, por otro, compartir estos significados en la interacción cotidiana del aula. Es propósito de estas reflexiones realizar un itinerario desde la historia vivida a la historia como disciplina científica, estableciendo como nexo entre ellas la historia enseñada y la historia aprendida. Ello porque nos mueve el deseo de arribar a la disciplina histórica por el camino de la historia vivida, es decir, a su lenguaje conceptual a través de su lenguaje pragmático. Esta tarea no es otra cosa que acercar la realidad histórica (*res gestae*) al conocimiento histórico (*rerum gestarum*), la cultura experiencial a la cultura académica y así apelar a la inseparable ligazón entre teoría y práctica que en estas materias, a menudo, aparece fracturada. Sin duda que nuestra disciplina puede sernos útil en esta empresa de entregar a los sujetos didácticos algunas claves para la construcción de una historia viva. Se trata de mostrar cómo el diálogo con una historia viva puede madurar en la recontextualización de la enseñanza y del aprendizaje, mediante la revisión crítica de la cultura experiencial y la cultura pública organizada en las disciplinas. Esta idea de recontextualización del aprendizaje la formula PÉREZ GÓMEZ (1995), vinculada a lo que él denomina el principal reto didáctico de la época actual que supone considerar

“el problema que surge cuando queremos trasladar la riqueza virtual de la cultura pública a la académica para provocar la transformación de la cultura vulgar y empírica de los alumnos/as”⁸³.

⁸³ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1995), op. cit., pág.107.

3.2.1. La historia vivida, la historia enseñada y la historia aprendida

¿Cómo establecer este itinerario entre la historia vivida y la historia como disciplina científica? ¿Cómo relacionarlas en el contrapunto de continuidad y discontinuidad que se expresa entre ellas? ¿Qué claves puede entregarnos la didáctica de la historia para orientarnos en este camino? Éstas son algunas interrogantes con las que se abordó la situación de la historia en la cultura experiencial del alumno y en la cultura pública organizada en una disciplina científica, ligándolas por el discurso didáctico, una de cuyas expresiones es la historia como disciplina de enseñanza y de aprendizaje en el sistema que representa la escolarización.

Para comenzar es necesario hacer mención a la clásica distinción entre la realidad histórica –los sucesos de un tiempo pasado o simple pasado (*res gestae*) y el conocimiento histórico (*rerum gestarum*)–. Este esfuerzo de clarificación conceptual es necesario porque en nuestro idioma se utiliza la palabra historia para designar las dos acepciones mencionadas. En esta tarea de clarificación, las palabras del filósofo español EMILIO LLEDÓ (1984) nos serán de gran utilidad:

“Lo que llamamos historia es, pues, la consolidación en el lenguaje de todo aquello que, en cuanto real, desapareció consumido por las insaciables fauces del tiempo, de la efímera temporalidad inmediata. Es cierto, sin embargo, que lo real, lo que constituyó el entramado de hechos y tensiones que articulan cada época, deja siempre en la faz de la vida y de la historia sus peculiares rasgos. Por ello vivir es, hasta cierto punto y en diversos niveles de intensidad, una función arqueológica. Desde nuestro mismo cuerpo, cada día distinto, desde nuestros propios y personales recuerdos, hasta la inmensa memoria del lenguaje en el que nacemos, que nos educa y nos remite continuamente a lo ya sido, la experiencia concreta de

cada hombre carece de consistencia si no está anclada en todo aquello que, como cultura, precedió al inmediato presente en el que alienta”⁸⁴.

Esta experiencia concreta de cada hombre está anclada en la temporalidad que se proyecta en el tiempo en ese vaivén que hemos ordenado en un pasado, un presente y un porvenir desde la *res gestae* o realidad histórica. Pero también es historia el estudio del pasado como disciplina, es decir, como *rerum gestarum* cuyos contenidos se han asentado en la cultura pública y se han organizado en ese cuerpo de conocimientos. Es precisamente el lenguaje el que permite cumplir la “función arqueológica” de la existencia toda vez que dar vida a ese entramado social que origina la cultura y que constituye, como sostiene LLEDÓ (1996), el elemento que da consistencia a la experiencia de cada persona.

GIL SAURA(1996) plantea este mismo aspecto refiriéndose a la confusión semántica que existe sobre el nombre de la disciplina; historia alude a la realidad histórica y al conocimiento histórico donde cabría distinguir dos aspectos vinculados: el proceso que vive el historiador cuando se acerca al pasado, es decir, el método de investigación y los resultados obtenidos mediante esa acción, que constituye el cuerpo de conocimientos elaborados sobre dicho pasado. También estrechamente vinculada a la disciplina está la historiografía o retórica de la historia, es decir, el arte del discurso histórico⁸⁵.

A partir de lo expuesto podemos encontrar un aspecto esencial de continuidad entre la historia vivida (realidad histórica) y la historia como disciplina científica (conocimiento histórico). Ambos aluden a la historia, la disciplina del estudio del hombre en el tiempo, como diría MARC

⁸⁴ LLEDÓ, EMILIO(1996), op.cit., pág.9.

⁸⁵ GIL SAURA,ENCARNA(1995),“La fuente epistemológica.Aportación de la epistemología de la historia a la definición y contenidos del currículum de historia”. Proyecto docente de la cátedra de didáctica de las ciencias sociales,Valencia, Universitat de València, inédito.

BLOCH (1970)⁸⁶, o al conocimiento del pasado humano, como lo haría H. I. MARROU (1968)⁸⁷. Ambas dan cuenta del itinerario del hombre por el tiempo en contextos específicos y el sentido histórico o sentido del tiempo constituye su clave fundamental. Así la temporalidad o curso de tiempo en su contrapunto de continuidad y cambio tejido al son de su devenir, representa un aspecto fundamental en su constitución. De alguna manera esta realidad histórica constituye la práctica de la vida, es la vivencia cotidiana de cualquier sujeto, en cambio, el conocimiento histórico es la reflexión sistemática sobre esa vivencia y es en beneficio de ella que, como sostiene LLEDÓ (1996), da consistencia a la experiencia de cada hombre, que, así, queda anclada a todo aquello que, como cultura, lo precedió. En este aspecto, la historia es una buena expresión de la inseparable relación entre teoría y práctica a que aludíamos con anterioridad. No obstante, realidad histórica y conocimiento histórico también expresan discontinuidades; baste recordar la distancia que hay entre la cultura experiencial y la cultura disciplinar, tal como plantea PÉREZ GÓMEZ(1995):

“La cultura del alumno/a es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas a una realidad restringida y de aceptaciones ideológicas sin elaborar críticamente, mientras que la cultura disciplinar es una cultura depurada por la experimentación, reflexión y evaluación crítica a lo largo de la historia por diferentes comunidades de prácticos, pensadores, científicos y artistas. La cultura del alumno/a es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad estrechamente vinculada al contexto, mientras que la cultura pública organizada en disciplina es más bien una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato” ⁸⁸.

⁸⁶ BLOCH, MARC(1970), **Introducción a la historia**, México D. F., Fondo de Cultura Económica.

⁸⁷ MARROU, H. I.(1968), **El conocimiento histórico**, Labor, Barcelona.

⁸⁸ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995), op. cit., pág.109.

Si llevamos la reflexión al ámbito de la historia es conveniente tener presente que la conciencia o sentido histórico, producto de una elaboración intelectual, no es una simple extensión del tiempo vivido (LUC, 1981)⁸⁹. A la luz de lo expuesto sostenemos que es posible establecer un itinerario desde la historia vivida al conocimiento histórico, considerando la vivencia en el tiempo como punto de partida para el desarrollo del sentido histórico⁹⁰. Ello supone observar el paso del tiempo en su estructura tripartita –pasado, presente y proyección al futuro– en la propia biografía en su dinámica de continuidad y cambio, y conjuntamente atender a las huellas que dejamos en nuestra existencia, mediante las cuales podrá construirse nuestro conocimiento histórico y el de la cultura. Sin embargo, es necesario que este punto de partida conduzca a la cultura pública organizada en esta particular disciplina que es la historia y acceder no sólo al discurso oficial que existe sobre el pasado, sino también al lenguaje mediante el cual se expresa y se construye este discurso, esto es, a los conceptos que le dan vida, a sus procedimientos explicativos, en fin, a procedimientos de investigación. Es en este aspecto donde la didáctica de la historia, concebida como punto de encuentro entre la historia enseñada y la historia aprendida, puede desempeñar un papel relevante en cuanto comunique estas claves del lenguaje de la disciplina que permitiendo a los sujetos dialogar críticamente con su experiencia vital –realidad histórica–, los lleve a reconstruir los conocimientos asimilados a través del proceso de socialización y aproximarse al conocimiento histórico por el camino de una historia viva. Esto, sin duda, está relacionado con el aprendizaje relevante de una cultura viva que puede conducir

⁸⁹ LUC, JEAN-NOËL(1981), op.cit.

⁹⁰ Al respecto es conveniente recordar que la historia como disciplina científica y escolar persigue fundamentalmente el desarrollo del sentido del tiempo o sentido histórico. Este aspecto está tratado en el artículo de RICARDO KREBS(1979) sobre *El valor formativo de la historia en la enseñanza*, contenido en la obra **Los valores formativos de las asignaturas de enseñanza. Su convergencia desde la perspectiva cristiana**, Santiago de Chile, ediciones Nueva Universidad.

a la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumno (PÉREZ GÓMEZ, 1995)⁹¹.

Debieran desempeñar un papel fundamental en esta tarea, las habilidades de la historia en su perspectiva didáctica, es decir, el desarrollo del sentido histórico y la iniciación en el camino del historiador, en cuanto elementos esenciales en la construcción de la autonomía intelectual de los estudiantes.

Junto a estas claves es necesario enfatizar un aspecto fundamental en el ámbito de cualquier didáctica especial, que ya anunciáramos con anterioridad, la transposición didáctica o el conocimiento pedagógico de la disciplina, correspondiente a la transformación de los contenidos académicos en contenidos escolares, esa transformación del conocimiento histórico en un conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido.

Así, mediante este itinerario desde la historia vivida a la disciplina histórica, mediada por la didáctica, podemos acercarnos al contenido básico de la educación, planteado por DEWEY (1897) en “Mi credo pedagógico”:

“Creo que no hay, por tanto, sucesión de estudios en el currículum escolar ideal. Si la educación es vida, toda vida tiene, desde el comienzo, un aspecto científico, un aspecto de arte y cultura y un aspecto de comunicación. No puede, así pues, ser verdad que los estudios adecuados para un curso sean meramente lectura y escritura, y que en otro se introduzca la lectura,

⁹¹ Este aspecto resulta bien ilustrado con la distinción de ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (1995) entre memoria semántica experiencial y memoria semántica académica. La primera referida a aquella que se utiliza para resolver los problemas de la vida cotidiana y la segunda para resolver los problemas de la vida escolar, en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1995), op. cit., págs. 68 y 69.

o la literatura, o la ciencia. El progreso no radica en la sucesión de estudios sino en el desarrollo de nuevas actitudes hacia, y nuevos intereses por la experiencia.

Creo, finalmente, que la educación debe ser concebida como una continua reconstrucción de la experiencia; que el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa”⁹².

Esta experiencia vital con la realidad en la construcción de significados con el pasado y en su comunicación que acontece en el aula, nos aproxima desde los bordes al centro del espacio didáctico de una historia viva, aspecto que inspira esta investigación.

3.2.2. Compartir significados con el pasado, las claves del lenguaje de la disciplina

¿Cómo comunicarse con el pasado desde nuestra vivencia que es necesariamente presente?, ¿cómo realizar este viaje a través del tiempo?, ¿cómo construir los significados que permitan arribar al pasado por el camino de una historia viva? Hay múltiples respuestas que podrían hilvanarse al tenor de estas interrogantes, sin embargo, deseamos acotarlas a la epistemología de la historia, una de las fuentes de la didáctica de la historia. Abordando algunos elementos característicos de la historia como forma de conocimiento nos asomamos a algunas de las claves de su lenguaje que serán las que puedan permitirnos construir y compartir significados con el pasado diseñando el espacio didáctico de una historia viva⁹³.

⁹² DEWEY, JOHN(1897), “*Mi credo pedagógico*”, traducción de la versión original en la lengua inglesa, publicada por primera vez en la revista **School Journal**, LIV, enero de 1897, págs. 77 a 80, edición no publicada, pág.7.

⁹³ Al reflexionar sobre la historia como forma de conocimiento hay que tener presente que en ella se reflejan concepciones epistemológicas e ideológicas distintas. Conjuntamente es necesario buscar la relación entre estos y los contextos sociales, ideológicos y políticos en que han surgido. Sobre este punto puede

Del universo que constituye la epistemología de la disciplina recogimos dos rasgos esenciales que nos permitieron circunscribir la reflexión, éstos fueron: su objeto o ámbito peculiar de conocimiento y su método o manera de conducir sus investigaciones.

En el desarrollo del capítulo primero de este trabajo nos referimos en los antecedentes del problema que animó la investigación, a la Escuela de Los Annales en cuyos inicios aparecen como figuras relevantes LUCIEN FEBVRE y MARC BLOCH; consecuentes con esta opción, para hablar del objeto de estudio de la historia recurriremos a estos mismos autores. Ellos, reconociendo a la historia como una disciplina científica, plantearon su objeto principal en el estudio del desarrollo social del hombre en su contexto espacio-temporal. Desde esta perspectiva, la historia forma parte de las ciencias sociales aspirando a un enfoque total e incorporando una visión interdisciplinaria.

“Convencidos de que para comprender un contexto socio-cultural es preciso estudiarlo como totalidad, sus promotores aspiraban a convertir la historia social en historia de la sociedad, enfocando esta disciplina como una reconstrucción de épocas pasadas que incluyera todas sus dimensiones, medio físico, ideas y normas, y que fuera, a la vez, más ‘científica’ y más ‘humana’ de lo que había sido hasta entonces”⁹⁴.

Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo lograr esta historia total? Precisamente atendiendo a la mutua interrelación entre las estructuras geográficas, económicas, sociales y políticas contextualizadas en su dimensión temporal, con ello se daba comienzo a una historia estructural donde la articulación mayor radica en la dialéctica espacio-tiempo (FRIERA, 1995).

consultarse, por ejemplo, la obra de J. FONTANA *“La historia después de la historia”*, publicada en Barcelona por la editorial Crítica en el año 1992.

⁹⁴ HECHT, J, JEAN(1975), *“Historia social”*, en **Enciclopedia internacional de las ciencias sociales**, dirigida por DAVID L. SILLS, volumen 5, Madrid, Aguilar, pág. 433.

LUCIEN FEBVRE(1970) aunque se mostró reacio a dar definiciones puesto que ello conspira con su idea de hacer una historia total; definir supone un trabajo de inclusión y exclusión y en este último aspecto podría quedar fuera lo mejor de la historia, sostuvo que la historia es:

“el estudio científicamente elaborado de las distintas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables una de otras actividades y creaciones con las cuales cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades”⁹⁵.

Se trata de un registro acucioso y dinámico del paso de la civilización (historia de la especie humana en su conjunto) en el dominio del tiempo algo imprescindible para entender el puesto del hombre en el cosmos. Esta comprensión de la historia ligada a la experiencia vital la podemos vincular con la configuración de la noción de una historia viva que planteara FEBVRE(1970), señalada en una de las citas que iluminan este libro.

Esta idea de hacer una historia viva que comprometa al historiador con la totalidad de la existencia, quien con su propia vida debe interpelar al pasado y darle vida, también está planteada por MARC BLOCH (1970) que en su clásica obra **Introducción a la Historia**, sostuvo que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo.

“La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado; pero quizás es más inútil todavía esforzarse por comprender el pasado sin un conocimiento correcto del presente(...) No hay, pues, más que una ciencia de los hombres

⁹⁵ FEBVRE, LUCIEN(1972), op.cit., pág.68.

en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos”⁹⁶.

BLOCH postuló que el objeto de la historia es el fenómeno humano, que para ser explicado debía ser contextualizado temporalmente. Interesa comprender a los hombres que nos precedieron para entendernos en nuestra propia temporalidad. La historia, para BLOCH, posee una dimensión social, lo que permite globalizar en una unidad al conjunto de las manifestaciones humanas.

Junto a esta opción que hemos realizado por la escuela de Los Annales, es conveniente recordar con GIL SAURA (1996) que

“Se hace necesario, pues, frente a los objetivistas, partir de la naturaleza social, política e ideológica del conocimiento histórico, así como reconocer la existencia de una teoría de la Historia subyacente en todo discurso histórico”⁹⁷.

Como veremos, esta teoría no sólo afecta al objeto de la historia sino que también influye en el método o manera de conducir sus investigaciones, aspecto que conduce al segundo de los aspectos al que hemos circunscrito la siguiente reflexión.

La historia posee una manera de conducir sus investigaciones, que es el método histórico; éste se articula en la verificación de la información contenida en las fuentes que constituyen la materia prima a partir de la cual se reconstruye el pasado⁹⁸. Dado que las fuentes constituyen el elemento central de la investigación histórica fijare-

⁹⁶ BLOCH, MARC(1970), op. cit. págs. 26 y 40.

⁹⁷ GIL SAURA, ENCARNA(1995), op. cit., pág. 60.

⁹⁸ En este aspecto ENCARNA GIL sostiene que no basta con la lectura crítica de las fuentes, ni la inferencia inductiva a partir de éstas mediante el método hipotético deductivo, para llegar a la "verdad", puesto que la interpretación depende, en gran medida, de las hipótesis de partida y la teoría que inspire el descifrado de los mensajes, en GIL, ENCARNA(1995), op.cit.

mos en ellas esta mirada a la forma cómo se construye el conocimiento histórico.

Tradicionalmente han sido las fuentes escritas y como corolario el método crítico-filológico lo esencial de la ciencia histórica, es decir, el análisis crítico de los documentos escritos a los cuales el historiador aplica una doble crítica: interna para verificar la veracidad de los hechos que narran y externa para comprobar su autenticidad. En este aspecto la escuela de Los Annales amplió, como ya sostuvimos, la noción de fuente; en palabras de LUCIEN FEBVRE (1970, podría hacerse historia:

“con todo lo que siendo del hombre sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos, y las formas de ser del hombre”⁹⁹.

Consideradas las fuentes en este sentido amplio, incluyen los testimonios escritos, iconográficos, materiales, orales, cartográficos, entre otros¹⁰⁰. Esta noción de fuente es la que permite aproximarse a la configuración de una historia total y conjuntamente posibilita acceder a una mayor variedad de grupos sociales cuyos testimonios, a menudo, no trascienden en forma escrita, ya sea por su condición de analfabetos o simplemente porque están excluidos de las esferas que detentan el poder. Se trata de “hombres y mujeres sin historia” cuyas acciones no quedan registradas en los documentos escritos. Ello también puede vincularse con la noción de historia viva que nos inspira,

⁹⁹ FEBVRE, LUCIEN(1970), op.cit., pág. 232.

¹⁰⁰ Las proyecciones didácticas de esta nueva concepción de fuente, fueron inspiradoras de nuestra investigación “Hacia una didáctica activa de la historia en la enseñanza media a través del contacto con fuentes” ya señalada, ella cristalizó en el diseño del libro didáctico **Diálogo activo con el Palacio de La Moneda**. Ambos trabajos fueron realizados en los años 1992 y 1993 en esta casa de estudios superiores.

porque si puede hacerse historia a través de cualquier fuente y no sólo por las consideradas como “oficiales”, es posible pensar que cualquier historia es válida. Así, hay nuevos temas que entran en el campo de la historia, por ejemplo, la “historia serial” y la “historia de las mentalidades”, que permiten acceder a conocimientos sobre el pasado, tales como: opiniones, creencias y prácticas ante la muerte, el sexo, la religión, la infancia, el juego, la locura, el bandidaje¹⁰¹.

Esta mirada hacia el objeto de la historia y las fuentes como elemento central en la construcción de la disciplina conducirá a dos elementos fundamentales, que hemos considerado dentro de las claves del lenguaje de la disciplina: conceptos y habilidades. Por una parte, desde el objeto de la historia podemos llegar al concepto de sentido del tiempo y a su corolario didáctico en la habilidad de desarrollo del sentido histórico y, por otra, el método de la historia nos vincula a la noción de fuente y a su corolario didáctico en la habilidad de iniciación en el camino del historiador. Al hablar de estas claves se alude a determinados puntos de apoyo necesarios para aproximarse a la comprensión del pasado tras el diseño del espacio didáctico de una historia viva¹⁰².

Recordemos que los conceptos son inferidos a partir de la experiencia y constituyen el contenido significativo de determinadas palabras. Ellos encierran atributos o cualidades que muestran una cierta permanencia y por lo mismo son identificables a través del tiempo. LADRIERE (1984),

¹⁰¹ FRIERA SUÁREZ, FLORENCIO(1995), op.cit.

¹⁰² El priorizar estas claves corresponde a una opción de esta investigación. No obstante, también pueden considerarse como claves los procedimientos explicativos de la disciplina, tales como: causalidad, globalización, intencionalidad y relativismo. Estos constituyen nociones esenciales de la sintaxis explicativa de la historia. Al respecto puede consultarse “*El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia*” de JESÚS DOMÍNGUEZ que corresponde al capítulo segundo de la obra **La enseñanza de las ciencias sociales** de MARIO CARRETERO et al (comp.), publicado en Madrid por la editorial Visor en el año 1989.

al examinar el papel de los signos y de los conceptos en ciencia, postula lo siguiente:

*“Se puede definir un signo como una expresión capaz de transportar un sentido y un concepto como una representación ideal a través de la cual el espíritu remite a un segmento del mundo real o del mundo ideal (se trate de un individuo o de una clase) o de una propiedad, individual o relacional, susceptible de vincularse a una entidad real o ideal”*¹⁰³.

Podemos considerar que las habilidades constituyen una de las expresiones didácticas de los conceptos. En el campo intelectual ellas son destrezas que desarrollan aspectos básicos para actuar eficientemente y en este sentido pueden considerarse instrumentos para el aprendizaje. Así, por ejemplo, el desarrollo del sentido histórico que, como ya sostuvimos, representa el propósito fundamental de la historia como disciplina científica y didáctica, posee su corolario en el desarrollo de la habilidad de sentido del tiempo.

Sabemos que la dimensión propia de la historia es el tiempo, es decir, la temporalidad o curso de vida. Esta temporalidad constituye la esencia misma de nuestra vida, sin embargo, la vivencia se da sólo en el presente. Para DILTHEY(1978) la vivencia de la temporalidad se presenta para el hombre como un avance incesante del presente, mediante el cual lo presente se va configurando en pasado y lo futuro en presente¹⁰⁴. Es esta continua interrelación entre los distintos planos del tiempo histórico la que muestra al hombre que el presente implica la concreción de un momento del tiempo con la realidad, es

¹⁰³ LADRIERE, J.(1984), Capítulo I, “Signos y conceptos en ciencia”, traducción efectuada por RICARDO SALAS, no editada, de la obra **L’articulation du sens**, París, Du Cerf, 1984.

¹⁰⁴ DILTHEY, WILHELM(1978), **El mundo histórico**, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

decir, la vivencia está ahí y sólo “está ahí” mientras transcurre en el tiempo. Y es en este presente, donde el hombre puede encontrar las representaciones con que se apropia del pasado y se proyecta hacia el futuro (OLIVA,1994b)¹⁰⁵.

Entendido el tiempo como ese continuo irreversible que da vida a la temporalidad, cabe reflexionar sobre el contrapunto entre continuidad y discontinuidad que él expresa. En efecto, este tiempo verdadero que es por su propia naturaleza un continuo irreversible, es cambio perpetuo(BLOCH,1970)¹⁰⁶. La continuidad (histórica clásica) es ese sustrato de persistencias que constituye la herencia cultural de la civilización, sobre el cual acontecen las discontinuidades que resultan de las transformaciones que el hombre va efectuando en el peregrinaje de su existencia¹⁰⁷.

Ya contextualizado el concepto de sentido histórico en dos de sus manifestaciones posibles, es decir, la temporalidad y su contrapunto continuidad-discontinuidad, podemos observar su puesta en la escena didáctica en la habilidad de desarrollo del sentido del tiempo ligada indisolublemente al contexto espacial¹⁰⁸.

¹⁰⁵ OLIVA, M^a ANGÉLICA(1994b), "Hacia una didáctica activa de la historia a través del contacto con fuentes", **Documento de Estudio** N°41, Dirección de Investigación, Universidad Católica Blas Cañas.

¹⁰⁶ BLOCH, MARC(1970), op.cit.

¹⁰⁷ Es importante observar la vinculación que es posible establecer entre el contrapunto continuidad-discontinuidad de la historia y el contrapunto entre reproducción y transformación del proceso de socialización. Para este último aspecto se puede consultar el capítulo primero "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" de ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (1995), en: GIMENO y PÉREZ GÓMEZ(1995), op. cit.

¹⁰⁸ Esta habilidad también ha sido llamada "ubicación en un contexto espacio-temporal". Espacio y tiempo, como conceptos fundamentales en el quehacer y en la didáctica de la Historia, inspiraron nuestro artículo "Sobre el contexto espacio-temporal en el quehacer y en la enseñanza de la historia", publicado en el **Boletín de Historia y Geografía** N°7 de esta Universidad, en Santiago de Chile, en el año 1990.

Lo expuesto puede clarificar alguna importancia del desarrollo de la habilidad de sentido del tiempo, puesto que ella nos remite a la naturaleza misma de la disciplina. Pero ¿qué significa este desarrollo?, ¿cuáles son algunas de sus demandas didácticas?, en fin ¿cuál es el debate actual sobre su desarrollo?.

Para comenzar a abordar estas interrogantes hay que contemplar que la enseñanza de las habilidades constituye una secuencia que se extiende a través de toda la escolarización y que ella se debiera organizar a la luz de las características afectivas, biológicas e intelectuales de los alumnos. En el caso de la habilidad de desarrollo del sentido histórico, por ejemplo, son relevantes los estudios de PIAGET y sus colaboradores (1946), donde se sistematizaron la adquisición de las nociones temporales según las características de cada una de las etapas biológicas, es decir, senso-motora, operaciones concretas y pensamiento formal¹⁰⁹.

Tradicionalmente se consideró que la habilidad de desarrollo del sentido histórico incluía: la comprensión de los sistemas para medir el tiempo (el calendario y el reloj), el manejo de un marco conceptual relativo al tiempo, la comprensión de la temporalidad histórica en su tridimensionalidad y en el contrapunto de continuidad y cambio y la comprensión de diversos esquemas cronológicos e iconografías utilizados para representar el tiempo cronológico (PACHECO, s/e¹¹⁰; OLIVA 1994a¹¹¹) Sin embargo, hoy en día asistimos a una incipiente revisión

¹⁰⁹ En esta misma línea son significativos los estudios de GUSTAV JAHODA (1963), PAUL FRAISSE (1967) y WILLIAM J. FRIEDMAN (1982), que dan cuenta de aspectos relativos al conocimiento del tiempo por parte de los sujetos. Una síntesis de estos trabajos es desarrollada por FLORENCIO FRIERA SUAREZ (1995), op.cit.

¹¹⁰ PACHECO GALLARDO, HÉCTOR (s/e), "Habilidades fundamentales de ciencias sociales en la Educación Básica", documento mimeo, Departamento de Educación Básica, Santiago de Chile, Facultad de Educación, Universidad de Chile.

¹¹¹ OLIVA, M^a ANGÉLICA (1994a), "Hacia una didáctica activa de la historia a través del contacto con fuentes. Una vivencia en el palacio de La Moneda", Informe

didáctica que, a partir de la distinción entre el tiempo peculiar de la historia, inestable y de ritmos cambiantes, y el tiempo cronológico de naturaleza convencional, ha denunciado a la cronología como enmascaradora de la naturaleza de los procesos históricos (MAESTRO, 1993)¹¹². Esta revisión se inició muchísimo antes en la disciplina histórica y posee uno de sus hitos a la escuela de Los Annales. En lo que atañe a esta revisión didáctica, MAESTRO (1993), destaca tres cuestiones fundamentales que, sin duda, pueden tener un impacto en nuestra aspiración a configurar una historia viva. La primera de ellas se refiere a una suerte de identificación confusa, ligada a la concepción positivista del siglo XIX, que existe entre el tiempo entendido como medición y el tiempo entendido como duración, donde:

*“la malla cronológica, como una medición externa y acordada del tiempo histórico, se convierte en un elemento interno, propio y clave además para definir la explicación histórica, para construir la única coherencia posible de su totalidad y el marco adecuado de una objetividad reclamada con insistencia. De esta concepción de amplio impacto, las características propias de la medición cronológica pasaron a suplantar la compleja presencia de la temporalidad del conocimiento histórico”*¹¹³.

La segunda, se refiere a la forma cómo esta medición del tiempo puede confundirse con la naturaleza de los procesos históricos y afectar a las interpretaciones que los historiadores hacen del pasado:

“Efectivamente la forma de entender el tiempo histórico en el siglo XIX tiene que ver, por un lado, con la concepción

Final de Investigación, Santiago de Chile, Dirección de Investigación, Universidad Católica Blas Cañas.

¹¹² MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR (1993) “Epistemología histórica y enseñanza, en Ayer”, **Asociación de historia contemporánea** Nº12, Madrid, Marcial Ponç, pág.157.

¹¹³ *Ibidem*, pág.157.

generalizada de la Física newtoniana que hace del tiempo una categoría exterior e independiente, con existencia propia, y por otro, con las exigencias de exactitud y científicidad que la Historia se propone en ese momento”¹¹⁴.

De este modo, el devenir histórico discontinuo, caótico y heterogéneo aparece ordenado en un discurso cronológico, lineal y objetivo. Lo cual ha traído como corolario una visión eurocéntrica de la historia de la humanidad, una idea del devenir como un progreso lineal y una preeminencia de los acontecimientos políticos sobre otras expresiones del pasado del hombre.

Lo anterior ha contribuido, finalmente, a configurar un modo de explicación histórica como un conjunto ordenado de causas y efectos que se suceden en una dirección lineal e irreversible.

En el ámbito de la renovación epistemológica de la historia, el asunto de la reconsideración del tiempo histórico ha constituido un tema recurrente. Con todo, la concepción decimonónica del tiempo se mantiene como un referente dominante que se transmite al pensamiento social a través de la enseñanza y de los medios de divulgación escolar, una de cuyas expresiones lo representan los textos escolares. A la luz de este debate, hoy en día la habilidad de sentido histórico desde la complejidad de la temporalidad debiera:

“hacer aproximaciones al antes y después, al durante, a la sucesión o a la simultaneidad, al cambio o al estancamiento, al retroceso o al avance. Y se puede construir después la duración del acontecimiento sencillo, de la vida propia, de la duración conocida, apreciar la simultaneidad con otros hechos más lejanos o con tiempos próximos al suyo propio. Y

¹¹⁴ *Ibidem*, pág.163.

pasar después a desarrollos diacrónicos de diferentes magnitud y características, con sentido como procesos, hasta llegar a las largas duraciones sociales o a los cambios y ritmos complejos de ciertos procesos de la Historia”¹¹⁵.

La segunda clave en el lenguaje de la disciplina se refiere a la noción de fuente y a su corolario didáctico en la habilidad de iniciación en el camino del historiador. Sobre la noción de fuente y su amplitud ya nos hemos referido, por lo tanto, a continuación sólo trataremos algunas de sus perspectivas didácticas.

Adentrarse en el camino de la construcción del conocimiento histórico, es situarse en la manera como la historia conduce sus investigaciones construyendo un saber relativo al pasado. Sabemos que vinculado al modelo didáctico activo comenzó la preocupación por la iniciación de los alumnos en el camino del historiador, tarea que comprende aspectos tales como: la comprensión de la noción de fuente y su amplitud, la adecuada utilización de fuentes tras la búsqueda de la evidencia histórica, la problematización del pasado y la formulación de hipótesis. Estos aspectos que permiten dar vida a esa habilidad en la escuela, constituyen un buen camino para desarrollar el espíritu crítico, la conciencia vigilante y la capacidad de asombro ante el transcurrir. Sobre este asunto ZARAGOZA(1989), sostiene que la investigación es una tarea esencial en la formación del pensamiento histórico del adolescente; la problematización del pasado, para este autor, debiera contemplar el siguiente itinerario:

- el conocimiento del “estado actual de la cuestión”, es decir, los discursos dominantes sobre el tema;
- el planteamiento de un problema histórico;
- la formulación de respuestas tentativas frente al problema;

¹¹⁵ Ibídem, pág.180.

- el análisis de fuentes disponibles, su crítica y selección de las mismas;
- la formulación de un método de trabajo y su desarrollo, y
- la formulación de resultados ¹¹⁶.

Para llegar a esta comprensión del pasado a que aspira la historia es deseable que estas claves estén mediadas por la empatía, es decir, por una capacidad y buena disposición para entender las acciones de los hombres en el pasado, en la perspectiva de ese pasado. No obstante, como nos recuerda DOMÍNGUEZ(1986):

“...la comprensión de los hombres del pasado exige algo más que la “empatía”, algo más que una disposición a considerar las acciones en el pasado desde la óptica de ese pasado; requiere además un aparato conceptual elaborado por el conocimiento histórico capaz de abrirnos el paso a esas ópticas o coordenadas mentales, diferentes de las nuestras actuales”¹¹⁷.

Las palabras de DOMÍNGUEZ que relacionan los conceptos con la empatía, a lo que nosotros agregamos las habilidades, son necesarias para construir significados del pasado y constituyen lo que hemos llamado las claves de la disciplina. A continuación se profundizará el tema de los conceptos, puesto que ellos están en el núcleo del problema de la investigación.

¹¹⁶ ZARAGOZA, GONZALO(1989), “La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente”, en CARRETERO, MARIO et al(comp.), **La enseñanza de las ciencias sociales**, Madrid, Visor, pág.172.

¹¹⁷ DOMÍNGUEZ, JESÚS(1986), “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”, en **Infancia y aprendizaje** N°34, Madrid, pág.3.

3.2.3. Una conversación con el pasado a través de los conceptos

En el comienzo de este capítulo planteamos que situarse en el espacio didáctico de una historia viva exigía hablar sobre el dominio de la disciplina, reconocer su lenguaje y expresión en el idioma del enseñar y el aprender, así como, entender que un libro didáctico podía ser una manifestación válida del discurso y de la *praxis* de una didáctica de la historia. Las reflexiones siguientes nos sitúan en el dominio del lenguaje de la disciplina, ámbito en el cual los conceptos desempeñan un papel fundamental.

Sabemos que pensamiento y lenguaje están indisolublemente unidos. El lenguaje es el mecanismo más eficiente que ha inventado el hombre desde su aparición, es lo que le ha permitido la comunicación a la vez que la transmisión y transformación del conocimiento, es la base de su desarrollo humano, lo que ha posibilitado el desarrollo de su espíritu convirtiéndolo en el único animal racional y probablemente en el más importante de los seres vivos. Gracias al lenguaje se desarrolla el pensamiento y consecuentemente progresa el conocimiento (CHOMSKY, 1972)¹¹⁸. Nos entendemos como animales racionales en cuanto pensamos, es decir, poseemos esa capacidad para representar el mundo a los demás y a nosotros mismos. Ello deriva justamente del lenguaje que permite vicarizar la realidad que nos rodea y la propia realidad interior. Las palabras son vicarias de las cosas, es decir, mediante las palabras (lenguaje) podemos representarnos la realidad que nos constituye, siendo ello una herramienta necesaria para desarrollar el pensamiento, se trata aquí esencialmente del lenguaje en su nivel conceptual, aquel que se traduce en sus aspectos lógicos y epistemológicos (VERA, 1992)¹¹⁹.

¹¹⁸ CHOMSKY, NOAM (1972), *Lingüística Cartesiana*, Madrid, Gredos.

¹¹⁹ VERA LARA, JOSÉ MIGUEL (1992), *Curso elemental de filosofía y lógica*, Santiago de Chile, LOM ediciones.

Si consideramos este papel creador del lenguaje humano, o sea, su capacidad ilimitada en expresiones inéditas que nos permite relacionarnos con la realidad, la reflexión puede conducirnos a pensar que para manejar el lenguaje de una disciplina deberemos dominar sus conceptos fundamentales. Ello nos dará un buen punto de apoyo para elaborar un discurso y para comunicarlo, lo cual tiene grandes posibilidades para un aprendizaje significativo. Esto, situado en el plano de la investigación, significó comprender que al organizar una didáctica de los conceptos se podría diseñar el espacio de una historia viva. Dicho de otro modo, el aprendizaje de los conceptos permitiría a los alumnos tener una herramienta esencial para construir sus significados sobre la historia.

Esa preocupación por el aprendizaje de los conceptos se relaciona con la observación de su papel como unidades básicas de pensamiento en la articulación del lenguaje humano en general y de la historia en particular. Ello adquiere especial relevancia cuando se recuerda el papel creativo del lenguaje, probablemente una de las peculiaridades del género humano, expuesto por NOAM CHOMSKY(1972) en su **Lingüística Cartesiana:**

“Es el lenguaje humano el que exhibe del modo más claro la diferencia esencial entre el hombre y el animal, en particular la facultad que tiene el hombre de formar nuevas expresiones que manifiesten nuevos pensamientos y que sean apropiadas para nuevas situaciones”¹²⁰.

Desde esta perspectiva, establecer un diálogo entre el alumno (locutor) y el pasado (interlocutor) para la construcción de una historia viva a través de los conceptos, constituye un buen camino para la configuración de un conocimiento histórico no dogmático. Aspecto que, sin

¹²⁰ CHOMSKY, NOAM(1972), op. cit., pág.18.

duda, está vinculado a la fisonomía que adquiriera la didáctica en estos conceptos llevados al aula. No obstante, antes de introducirnos en este último aspecto, hablaremos de los conceptos y de su consustancialidad con el conocimiento histórico, para lo cual abriremos las siguientes interrogantes: ¿qué significa que el conocimiento histórico sea un conocimiento conceptual?, ¿qué papel desempeñan los conceptos en dicho conocimiento?, en fin, ¿cómo dialogar con el pasado a través de los conceptos?

Partiremos de la siguiente premisa: el conocimiento histórico es conceptual. En efecto, el conocimiento histórico como cualquier conocimiento científico está constituido de sistemas o redes de conceptos que son los que forman la estructura lógica de la disciplina. Ello señala su importancia didáctica, en el sentido que los alumnos adquieran un conocimiento básico de esta estructura conceptual, entendida como una herramienta que permite comprender el pasado¹²¹. Sobre este aspecto, DOMÍNGUEZ (1989), plantea que la historia como forma de conocimiento tiene en los conceptos uno de sus rasgos definitorios, sin embargo, ella no posee una estructura conceptual jerarquizada y ante la carencia de sus propios conceptos utiliza los de las ciencias sociales. El aspecto de los conceptos en historia, es uno de los puntos de mayor controversia entre las distintas corrientes historiográficas:

“Mi posición personal respecto a ello se resumiría en una aceptación ecléctica de dos tipos de conceptos o nociones: a) Hipótesis o conceptos explicativos sobre las diferentes conformaciones de las sociedades humanas a través del tiempo.

¹²¹ Hay estudios interesantes relativos a problemas didácticos de los conceptos históricos, por ejemplo, los publicados en la revista **Infancia y Aprendizaje** en los años 1983 y 1986. Ver MARIO CARRETERO, JUAN IGNACIO POZO y MIKEL ASENSIO(1983) "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" y JESÚS DOMÍNGUEZ(1986) "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'".

A esta categoría pertenecerían gran parte de los conceptos utilizados por el Materialismo Histórico. b) Generalizaciones que sin tener un carácter explicativo, son conceptos imprescindibles, continuamente empleados (Por ejemplo, los de “Renacimiento”, “Absolutismo”, “Ilustración”, etc.)¹²².

Mediante los conceptos es posible construir el conocimiento histórico, es decir, ellos permiten escudriñar en los diversos significados del devenir del hombre por el camino del tiempo, representando, por ejemplo, sus diversas manifestaciones mediante dos dimensiones básicas: sus componentes individuales y sus relaciones entre sí y con el todo.

En lo que atañe a la disciplina histórica hemos planteado como sus conceptos límites los de tiempo –indisolublemente unido al de espacio– y de fuente. Junto a ellos aparece un abanico de conceptos que derivan de la evolución de la disciplina ligada a diferentes corrientes epistemológicas, por ejemplo, conceptos tales como: larga duración (tiempo de las estructuras), duración media (tiempo de las coyunturas) y corta duración (tiempo de los acontecimientos), aparecen como la nueva periodización propiciada por BRAUDEL(1968)¹²³.

Los conceptos permiten esta conversación con una historia viva que nos inspira, aspecto vinculado con la noción de aprendizaje entendido como una construcción de significados. BEYER(1974) sostiene que:

“Entender el significado de algo no es simplemente registrar y almacenar; el significado no es algo que pueda transmitirse intacto a alguna otra persona: debe ser construido por el alumno mismo (...) Significado (comprensión) es

¹²² DOMÍNGUEZ, JESÚS (1989), “El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia”, en CARRETERO, MARIO et al, op. cit.,pág.46.

¹²³ BRAUDEL, FERNAND(1968) , **La historia y las ciencias sociales**, Madrid, Alianza.

algo construido por quien aprende; pero no tiene existencia propia aparte” ¹²⁴.

En esta tarea de hacer que las cosas se tornen significativas, los alumnos necesitan utilizar conceptos, pero también es conveniente propiciar su proceso de conceptualización, vale decir, que ellos sean capaces de desarrollar sus propios conceptos. Para BEYER (1974), esta conceptualización comprende dos etapas específicas, la primera, internalizar una estructura rudimentaria y la segunda, su utilización en el análisis de los nuevos significados. En palabras de BEYER (1974):

“La conceptualización es un proceso prolongado. Consiste básicamente, en dos etapas: La primera internalizar una estructura rudimentaria del concepto, una suerte de imagen mental incompleta en términos de sus dimensiones sutiles y de sus interrelaciones, pero con algunos elementos de base; la segunda, consiste en el uso de este concepto para analizar nuevas experiencias o datos para desarrollar nuevas percepciones y nuevos significados” ¹²⁵.

El papel de los conceptos en la construcción del conocimiento histórico es importante en cuanto ellos ayudan a organizar los datos en estructuras que posibilitan su percepción significativa, conjuntamente, permiten la problematización, es decir, dan vida a las preguntas que pueden formularse a dichos datos para rastrear sus evidencias contenidas en las fuentes ¹²⁶.

¹²⁴ BEYER, BARRY K.(1974), **Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales.La indagación**. Buenos Aires, Paidós, pág.26.

¹²⁵ Ibídem, pág.155.

¹²⁶ Vinculado a este aspecto, será sugerente considerar la tesis que plantea ELLIOT EISNER(1987) en su obra **Procesos cognitivos y currículum** (Barcelona, Martínez Roca), sobre el papel que desempeñan los sentidos en la formación de los conceptos. Allí destaca que los conceptos que formamos se relacionan directamente con la clase de contenido que posibilita cada uno de los sentidos; esto

*“El conocimiento de un concepto específico nos faculta para usar sus elementos como preguntas mediante las cuales poder explorar o ensayar los datos. Cuando se la halla, esta evidencia puede ser categorizada en el “Compartimento” adecuado del concepto, para posibilitar el descubrimiento de relaciones significativas”*¹²⁷.

Esta construcción de los conceptos para conversar con el pasado es deseable que comience ya en los niños pequeños, puesto que allí se encuentra latente la base para la formación de los conceptos. Hay que considerar, como afirma PULCKROSE(1993), que:

*“Los conceptos cruciales para la reflexión histórica (cronología, cambio y continuidad, causa y efecto, la capacidad de sopesar los datos, de mostrarse escéptico y de identificarse con personas de un tiempo pasado) pueden evolucionar desde puntos de partida insignificantes”*¹²⁸.

3.2.4. Acerca del significado de hacer una historia viva

Ya hemos planteado el interés de situarnos en el espacio didáctico y también formulamos la aspiración de hacer una historia viva detrás de lo cual hay una intención de recrear el espacio didáctico de una cultura viva.

¿Cuáles son algunos significados de hacer una historia viva?, ¿cómo recrear el espacio didáctico de esta historia viva?, en fin, ¿qué papel pueden desempeñar en esta tarea los conceptos? Se trata de mostrar un

significa considerar, por ejemplo, que los significados producidos por las formas auditivas de representación no son literalmente traducibles a otras formas, así el concepto de duración, esencial en el tiempo histórico, puede llenarse de significado a través de esta forma de representación auditiva.

¹²⁷ BEYER, BARRY K.(1974), op. cit., pág.150.

¹²⁸ PLUCKROSE, HENRY(1993), op. cit., pág.31.

significado y la urgencia de hacer una historia viva para construir el espacio didáctico de una cultura viva camino del próximo milenio.

En la escuela como institución social anida el proceso de socialización que acontece al ritmo de la vida y es necesario para el sonido de ese mismo transcurrir. Sobre este aspecto, hace ya un siglo, DEWEY (1897) en el artículo segundo de *“Mi credo pedagógico”* planteaba sus convicciones respecto de lo que debía ser la escuela:

“Creo que la escuela tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio de recreo.

Creo que la educación que no ocurre mediante formas de vida, o mediante formas que vale la pena vivir por sí mismas, es siempre un sustituto pobre de la genuina realidad y tiende a quedar mermada y a ir muriendo”¹²⁹.

De las palabras de DEWEY podemos obtener una primera conclusión sobre lo que significa hacer una historia viva; la comprensión del pasado desde una actitud crítica y vigilante en la existencia presente. Esto es entender la historia como un tipo de conocimiento que se articula en lo social y se encamina a potenciar la vida en comunidad, para lo cual partiendo de la realidad presente, en el seno de su misma complejidad, hay que construir los significados respecto del pasado que servirán para aumentar su comprensión y necesaria transformación. Así, la historia adquiere vida en este vaivén entre el pasado y el presente, y se puede hacer significativa para los sujetos, porque se relaciona con las vicisitudes de su vida cotidiana, es una herramienta para la comprensión de su vida presente, entendida como un tejido social que se ha ido articulando en el tiempo.

¹²⁹ DEWEY, JOHN(1897), op.cit., págs. 3 y 4.

Es en este aspecto que una historia construida desde el sujeto y en el seno de la comprensión de su sociabilidad, puede entregar un buen punto de apoyo para el desarrollo de los procesos de socialización y subjetivación que acontecen en la escuela, es así como:

*“los alumnos van construyendo a través de su paso por las escuelas su propia subjetividad, su conciencia de sí, su identidad diferencial y lo hacen mientras reconocen simultáneamente a los otros como otros, esto es, los identifican como diferentes y los aceptan y aprenden a apreciarlos, precisamente en su diferencia constitutiva”*¹³⁰.

Esta manera de hacer una historia viva está unida al intento de recrear el espacio didáctico de una cultura viva, ámbito global que la contextualiza. Esto significa que al interior de la cultura (sistemas de ideas y creencias que orientan a una comunidad social) es posible pensar en una cultura viva, entendida como esa capacidad individual y colectiva para comprender los problemas de la vida social, es decir, que los sujetos participen activamente en los procesos de la comunidad en que vive. En esta tarea, la historia debiera contribuir a la formación de esa conciencia vigilante, en que la enseñanza y el aprendizaje concurren a una educación democrática.

La aspiración de hacer una historia viva adquiere mayor relevancia si consideramos que la escuela actual, en franca contraposición a una historia viva, lo que enseña es un conocimiento arqueológico, es decir, hay una discontinuidad entre su acción didáctica y la propia experiencia de sus sujetos, o, dicho de otra manera, entre la cultura académica y la cultura experiencial.

Pensamos que en el contrapunto de continuidad-discontinuidad entre la vida escolar y la vida social, es posible descubrir ciertas claves

¹³⁰ BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO(1996), op. cit., pág.1.

que permitirían recrear el espacio didáctico de una historia viva. Una de éstas son, precisamente, los conceptos capaces de establecer un nexo entre la cultura pública y la cultura escolar.

De alguna manera esta investigación presenta una denuncia a la separación producida entre la cultura pública y la cultura escolar producto del manejo de unos contenidos fragmentados, un lenguaje esquemático y especialmente unos conceptos vacíos. La inconsistencia mencionada, se pretendió resolver por el camino de los materiales curriculares y, específicamente, a través de la puesta en escena del libro didáctico, que, centrado en los conceptos, mostró un camino para concretar esta aspiración de recrear el espacio didáctico de una historia viva, puesto que:

“Aprender la cultura es vivir la cultura, es asimilar los conceptos utilizados en el contexto complejo donde tienen vida, en el espacio de interacciones sociales y de producción de realidad, donde se presentan los problemas reales de la vida cotidiana”¹³¹.

Al tenor de lo planteado, el principal sentido de hacer una historia viva y de apelar a una conversación con el pasado mediada por los conceptos, radica en la construcción de un espacio didáctico para una cultura viva, donde los sujetos puedan desarrollar formas democráticas de interacción cotidiana transformando el aula en un espacio público. Este es nuestro propósito fundamental al intentar la recreación del espacio didáctico de una cultura viva por el camino de la historia viva.

¹³¹ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995), op. cit., pág.113.

3.3. ENSEÑAR Y APRENDER UNA HISTORIA VIVA

¿Cómo enseñar y aprender una historia viva?, esta interrogante nos sitúa en la didáctica entendida como un proceso social. El sentido de esta pregunta ha sido contextualizar la aspiración de hacer una historia viva mediante dos ámbitos, por una parte, en la relación entre lo disciplinario y lo pedagógico, dominio concreto de la enseñanza, es decir, en el conocimiento pedagógico disciplinario (SHULMAN, 1987) y, por otra, en el contenido representado por los conceptos donde los alumnos construyen sus sistemas de significados¹³². Esta reflexión, según ya planteamos, se circunscribió a un aspecto puntual de la vida del aula, las estrategias didácticas, que han sido aisladas metodológicamente, desde esa compleja trama que es la didáctica entendida como proceso social.

Ligado a este asunto, es conveniente destacar la inseparable vinculación entre los contenidos de la enseñanza y la forma cómo esos contenidos son transformados para ser enseñados y aprendidos. Al respecto será de utilidad recordar las palabras de DEWEY (1916), cuando apela a la unidad de la materia de estudio y del método:

*“El método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente. Se deriva, por tanto, de la observación del curso de las experiencias, donde no existe distinción consciente entre la actitud y la manera personal y el material a tratar. La suposición de que el método es algo separado se relaciona con la idea del aislamiento del espíritu y el yo respecto al mundo de las cosas. Aquella hace a la instrucción y al aprender formales, mecánicos y forzados”*¹³³.

¹³² SHULMAN, LEE S.(1987), citado en GIMENO Y PÉREZ(1995), ibídem.

¹³³ DEWEY, JOHN(1916), **Democracia y educación**, Madrid, Morata, 1995.

En este mismo orden de consideraciones, GIMENO(1995) plantea la indisoluble ligazón que se da en la enseñanza entre la actividad de enseñar, el contenido de la enseñanza, que representa un proyecto de socialización y los agentes y elementos que determinan los dos aspectos precedentes ¹³⁴.

Los puntos recién mencionados son importantes puesto que en el propósito de hacer una historia viva, aparecen ligados unos contenidos que expresan un proyecto de hombre y de sociedad a unas formas de expresión, en virtud de las cuales ese proyecto puede concretarse en la creación de un espacio didáctico. Aquí aparece el libro didáctico **Conceptos básicos para descubrir historia**, cuyo protagonismo se vió afectado por la acción de los sujetos didácticos, lo que mostró a la práctica como el lugar donde se concreta cualquier significado didáctico.

También hay que considerar la idea de la determinación contextual de todo aprendizaje, es decir, que lo que se aprende queda ligado al contexto en que se lo ha aprendido (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Esto exigió considerar el ámbito de la institución escolar, pero también, el microcosmos del aula y la forma como allí se desarrolla la acción didáctica¹³⁵.

A continuación se trata el tema de las estrategias didácticas, que representó el núcleo de nuestro problema, enfatizando la distinción entre sus formas tradicionales e innovadoras. Finalmente, nos dedicamos al aprendizaje significativo de conceptos en historia.

¹³⁴ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ(1995), en GIMENO Y PÉREZ (1995), op. cit.

¹³⁵ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995), en GIMENO y PÉREZ(1995), op. cit.

3.3.1. Las estrategias didácticas como encuentro entre el enseñar y el aprender

Para los propósitos de esta investigación las estrategias didácticas desempeñaron un papel protagónico, no en vano titulamos, en definitiva, nuestra investigación “Enseñar y aprender conceptos en el espacio didáctico de una historia viva”, cabe, entonces, preguntarse por el significado de plantear las estrategias didácticas como encuentro entre el enseñar y el aprender. Desde los prolegómenos de estas reflexiones se ha postulado una visión sintética entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje aspecto que, a menudo, aparece tratado en forma separada fracturando la comprensión global de la práctica didáctica. Es esta visión sintética la que nos ha conducido a entender las estrategias didácticas como el conjunto de procedimientos conducentes a un sistema capaz de integrar enseñanza y aprendizaje, conocimientos específicos y escenarios, para desarrollar un proceso educacional que permita la integración crítica y transformadora de los sujetos en el mundo de la vida.

Es en este sistema que integra de un modo coherente la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos y los escenarios donde situamos este encuentro entre el enseñar y el aprender. No obstante, la práctica de la investigación nos mostró un singular juego de encuentros y desencuentros, según se tratase de una didáctica tradicional o de una didáctica activa (innovadora), algo de eso puede observarse en el siguiente extracto de las notas de campo escritas con una mirada etnográfica:

“En este momento de la clase el profesor dicta una serie de preguntas. Explica que ‘es un medio de ayuda a los alumnos en el sentido de que preparen esta materia para una prueba que tendrán’. (C.O. Mientras el profesor dicta, algunos alumnos conversan y otros toman apuntes sobre el dictado, noto que no hacen mucho caso al profesor).

El profesor pide que desarrollen las preguntas del cuestionario en el tiempo que queda de la clase. Los alumnos reclaman por tener que hacer esta actividad. Mientras tanto él revisa tareas pendientes en su escritorio que se ubica en la parte delantera de la sala de clases.

Algunos alumnos conversan con él, otros lo hacen en pequeños grupos y otros (los menos), lo hacen en el cuestionario que el profesor ha dado.

(C.O. En definitiva observo que la actividad que dio el profesor de desarrollar el cuestionario significa para los alumnos conversar, pararse, copiarse las respuestas. Sólo unos pocos alumnos están concentrados desarrollando la actividad)”¹³⁶.

“El profesor pide que se haga un semicírculo y que los participantes pasen adelante, él se va al final de la sala de clases y deja que los alumnos se organicen.

Los alumnos que representan a los personajes pasan adelante, se sientan en semicírculo. Hay un presentador que va a dirigir la actividad. Pasa revista a quienes están presentes de los que debían representar a cada uno de los personajes que salen en la fotografía y que participan en el foro sobre la Ley de Divorcio. (...) (C.O. Las preguntas y la participación de los alumnos me parecen muy buenas, se nota que quieren dar su opinión y están muy preocupados por la situación en que quedan los hijos frente a una Ley de Divorcio. Ojalá, pienso, que no me pregunten mi opinión porque como este es un liceo católico, mi planteamiento no será el más adecuado).

Una vez que cada alumno representante dió su opinión y luego de unos breves comerciales, se da inicio a la segunda parte, que es un debate entre los personajes invitados. (C.O. Como es una actividad nueva para ellos se produce un pequeño desorden. El

¹³⁶ GARRIDO, MABEL (1996), "Registro de notas de campo", Liceo San Francisco, 22 de abril de 1996.

profesor observa desde atrás y no interviene. Pero cada vez que hay una buena intervención, me mira y asiente con la cabeza aprobando las intervenciones. Sin duda, se nota contento y satisfecho con la participación de sus alumnos).

Se inicia el debate. Se ve claramente que la opinión de la mayoría es en contra del divorcio, aún cuando tienen claro que los hijos sufren mucho por esta situación.

El presentador pregunta al profesor en su calidad de miembro del público. Pero yo no alcanzo a escuchar su respuesta, ya que a mi lado hay un alumno que está hablando.

Una vez finalizada la actividad, el profesor redondea las ideas que se han dado, pregunta qué solución o alternativa darían ellos a la situación. La respuesta mayoritaria es que no se casen, sino que convivan.

Finaliza la clase (C.O. Los alumnos están contentos y alborotados. El profesor se ve feliz y risueño y yo también)”¹³⁷.

Este asunto vinculado a la hipótesis de investigación y que ha sido ilustrado con el extracto de notas de campo precedente, nos obliga a ir tras las huellas de ciertas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje inspiradoras de nuestra tarea.

Tal como sostuvimos con anterioridad, la enseñanza puede ser comprendida como un sistema donde concurren múltiples elementos en interacción, concepción ligada a un enfoque procesual de la didáctica. Sobre este aspecto y como una manera de destacar la imbricación de sus elementos, GIMENO(1995) sostiene que la enseñanza debe ser entendida:

“a) Como una actividad que se expresa en formas distintas, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en

¹³⁷ GARRIDO, MABEL(1996), "Registro de notas de campo", Liceo San Francisco, 3 de Junio de 1996.

*los alumnos, por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirla. b) Como el contenido de un proceso de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran. c) Como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros”*¹³⁸.

Cabe ahora preguntarse, ¿cómo se expresaron estos elementos en las observaciones realizadas en las aulas durante el desarrollo de la investigación? En el caso de la enseñanza entendida como actividad, una de sus manifestaciones estuvo en las estrategias didácticas que relacionaron a profesores y estudiantes a través del texto didáctico que fue el elemento mediador entre el enseñar y el aprender. En lo que atañe a la enseñanza, entendida como el contenido del proceso de socialización, su expresión más nítida se encuentra en los conceptos como elementos articuladores de los contenidos. Finalmente, en relación al contexto que determina los elementos precedentes, podemos señalar, por vía ejemplar: las características de cada uno de los profesores (investigadores de aula), las peculiaridades de los establecimientos educacionales, la historia del Chile actual desperezándose lentamente de la dictadura, entre otros. Está claro que cada uno de estos elementos influyó produciéndose similitudes y diferencias en cada uno de los establecimientos. En este punto la influencia del nivel socio-económico o el carácter confesional o laico de los establecimientos introdujo una variable significativa, tal como puede observarse de la lectura del siguiente extracto de unas notas de campo:

*“Un alumno pregunta al profesor si está a favor del divorcio. El profesor no contesta sino que le dice que su opinión no es tan importante”*¹³⁹.

¹³⁸ GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ(1995), op. cit., pág.138.

¹³⁹ GARRIDO, MABEL(1996), Registro de notas de campo, Liceo San Francisco, 27 de Mayo de 1996.

*“(C.O. Las preguntas y la participación de los alumnos me parecen muy buenas, se nota que quieren dar su opinión y están muy preocupados por la situación en que quedan los hijos frente a una Ley de Divorcio. Ojalá, pienso, que no me pregunten mi opinión porque como este es un colegio católico, mi planteamiento no será el más adecuado)”*¹⁴⁰.

Entonces hablamos de enseñar cuando se ordena el ambiente para que alguien construya significados respecto de algún contenido específico. Las palabras de EISNER(1979)¹⁴¹, al plantear que la enseñanza es el conjunto de actividades que transforman el currículum en la práctica para producir el aprendizaje, reflejan con bastante propiedad la idea de enseñanza presente en la investigación, que resulta, además, bien contextualizada en las reflexiones de GIMENO(1995):

*“La enseñanza hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos preespecificados antes de emprender la acción, sino como una práctica donde se transforman esos componentes del currículum, donde se concreta el significado real que cobran para el alumno”*¹⁴².

En lo que se refiere al aprendizaje, en esta investigación se entendió en el seno de las llamadas “teorías mediacionales del aprendizaje” (PÉREZ GÓMEZ,1995), es decir, aquellas que contemplan las peculiaridades de la estructura interna de cada individuo en la construcción de sus sistemas de significados. Desde esta perspectiva, el aprendizaje:

¹⁴⁰ GARRIDO, MABEL(1996), “Registro de notas de campo”, Liceo San Francisco, 3 de Junio de 1996.

¹⁴¹ EISNER, ELLIOT(1979), “The educational imagination.On the desing and evaluation of school programs”, citado en GIMENO y PÉREZ(1995), op. cit., pág.142.

¹⁴² GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ(1995), op. cit., pág. 142.

*“es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. La explicación de cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos, que intervienen en las respuestas conductuales, es su problema capital y un propósito prioritario”*¹⁴³.

En este estudio también hemos planteado la interacción entre la vida del aula y la cultura y la urgencia de armonizar esta relación con el propósito de generar una consonancia entre la cultura experiencial y la cultura académica. Ligado a este asunto conviene recordar que este proceso de construcción de significados, tal como hemos entendido aquí el aprendizaje, puede caracterizarse como un tipo de aprendizaje descontextualizado que acontece en un ámbito contextualizado, es decir, por una parte los aprendizajes que ocurren en la escuela se producen fuera del ámbito donde acontecen los fenómenos, objetos y procesos que se pretenden aprender, y, por otra, la escuela representa una institución que regula esa construcción de significados. La comprensión de esta peculiaridad del aprendizaje escolar, como afirma PÉREZ GÓMEZ (1995), es fundamental para cualquier teoría del aprendizaje que pretenda dar algún punto de apoyo para elaborar, experimentar y evaluar la práctica educativa¹⁴⁴.

Finalmente, ligado a la aspiración de hacer una historia viva a través de los conceptos, cabe destacar que cualquier significado es susceptible de construirse de una manera viva, cuando se diseña en el día a día, en el encuentro con el otro al interior de cualquier proceso social. Este aspecto queda bien caracterizado en las reflexiones de DEWEY (1937), cuando al plantear su aspiración de situar en el centro del currículum escolar la construcción del significado de la democracia, postula ha-

¹⁴³ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1995), en GIMENO y PÉREZ (1995), op. cit., pág. 37.

¹⁴⁴ Ibídem.

cerlo como un significado vivo que exige rehacerse de generación en generación, en el día a día, en las relaciones vivas entre las personas y en todas las formas e instituciones sociales ¹⁴⁵.

Esta construcción social de un significado vivo aparece bien caracterizado en un extracto de las siguientes notas de campo que recogimos en el curso de la investigación:

“En la clase de hoy se comenzará a estudiar el concepto de ideología. El profesor entra y saluda, después de unos dos minutos entran dos alumnos con los libros didácticos y los reparten. El profesor pide a los alumnos que los abran en la página 25, a continuación solicita a un alumno que lea los objetivos generales del concepto. Luego que den vuelta la página y pide a los alumnos que observen y analicen las imágenes y a través de esta actividad determinen el significado del concepto.

Los alumnos dan vuelta la hoja y exclaman “¡oh!, ¡oh!”, al ver las fotos.

Walter pide a un alumno que lea la actividad de la página y luego va preguntando por cada personaje cuya foto sale en el libro y va aclarando quiénes son, puesto que algunos de ellos son desconocidos para el curso.

(C.O. Es importante aclarar, que antes de la clase, a la hora del café, el profesor y yo conversamos cómo iba a desarrollar la clase. Me cuenta muy entusiasmado, que piensa que sería una buena actividad realizar un foro, a propósito de la actividad sobre lo que pensarían los personajes fotografiados sobre una ley de divorcio. Yo le digo que “fantástico”. Comienzo a notar cambios en el profesor, está más seguro en su trabajo con el libro didáctico) ¹⁴⁶.

¹⁴⁵ DEWEY, JOHN(1937), **Liberalismo y acción social**. Valencia, Alfonso el Magnánimo, 1996, pág.196.

¹⁴⁶ GARRIDO, MABEL (1996), “Registro de notas de campo”, Liceo San Francisco, 27 de mayo de 1996.

3.3.2. De las estrategias didácticas tradicionales a las estrategias didácticas innovadoras

El tema de las estrategias didácticas ha servido para abordar múltiples asuntos vinculados a ese complejo espacio de significar que es la didáctica. Al hilo de esta concepción, en este título caminamos desde las estrategias didácticas tradicionales a las estrategias didácticas innovadoras, lo que es lo mismo que decir, de las estrategias didácticas de transmisión a las de construcción y reconstrucción. Para comenzar cabe preguntarse ¿qué es lo tradicional y lo innovador en el ámbito de las estrategias didácticas?; en alguna parte de este trabajo reflexionamos sobre el proceso de socialización y su vinculación con la educación, planteando la singularidad de toda acción pedagógica como expresión de la socialización en el contrapunto entre la transmisión y la transformación cultural. Entendimos como estrategias didácticas tradicionales, aquellas modalidades de enseñanza partidarias de mantener el *statu quo* cultural enfatizando la pasividad del alumno al convertirlo en receptor de esquemas informativos de escasa modificación (se trata de una actitud conservadora), en cambio, las estrategias didácticas innovadoras privilegian la transformación cultural, enfatizando la actitud crítica del alumno y transformándolo en protagonista de esquemas de información abiertos y creativos (Fig.7). Sin duda que esta opción nos sitúa en determinadas maneras de comprensión de la práctica educativa y en las diversas formas como esta práctica se ha concretado en la didáctica de la historia ¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Abordar las dimensiones de la práctica educativa, o, dicho de otra manera, los modos de entender la práctica de la enseñanza, representa una reflexión necesaria en el ámbito de la didáctica, sin embargo, ella desborda los límites de esta investigación. Sobre estas dimensiones PÉREZ GÓMEZ (1995) destaca la técnica, heurística y ética. Ligado a este mismo asunto los autores CARR y KEMMIS (1988), desarrollan diferentes planteamientos sobre la teoría y la práctica, que denominan: naturalista, interpretativo y crítico.

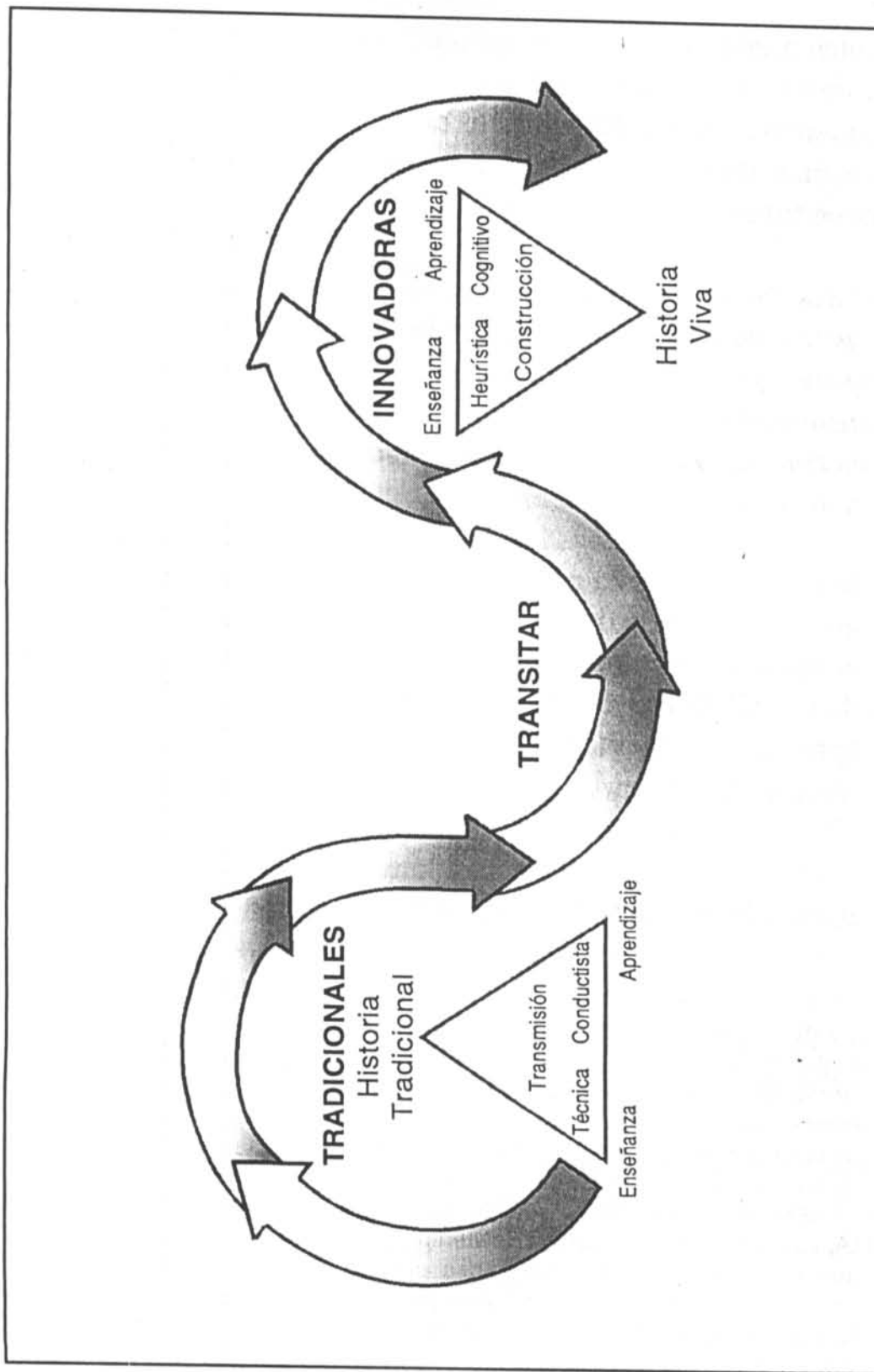


Fig. 7 Transitar de las estrategias didácticas tradicionales a las innovadoras.

Relacionada con esta cuestión, ya en el año 1937, DEWEY en su ensayo *Educación y cambio social*, sostenía que la educación supone la participación activa de los alumnos en el proceso de extraer conclusiones y formar actitudes, para lo cual es necesario una enseñanza constructiva que fomente:

*“el desarrollo de la intuición y el entendimiento que permitan que, a partir de las escuelas, los jóvenes pasen a tomar parte en la gran tarea de construcción y de organización pendiente, dotándoles de las actitudes y los hábitos de acción que conviertan su intuición y su entendimiento en instrumentos efectivos en la práctica”*¹⁴⁸.

Sobre la forma cómo esta modalidad educativa se ha concretado en la didáctica de la historia da cuenta la caracterización que desarrollamos a continuación bajo los enfoques didácticos de los autores POZO, ASENSIO y CARRETERO (1989)¹⁴⁹, denominados: enseñanza tradicional, aprendizaje memorístico, enseñanza por descubrimiento: aprendizaje constructivo y enseñanza expositiva: aprendizaje reestructivo¹⁵⁰, finalmente la investigación nos conducirá a las estrategias didácticas tradicionales y a las innovadoras, estas últimas representadas por el descubrimiento y la recepción.

¹⁴⁸ DEWEY, JOHN(1937), *“Educación y cambio social”*, en **Liberalismo y acción social y otros ensayos**, op. cit., págs.190 y 191.

¹⁴⁹ POZO, JUAN IGNACIO, ASENSIO, MIKEL, CARRETERO, MARIO(1989), *“Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia”*, en, CARRETERO, MARIO et al (comps.)(1989), op. cit.

¹⁵⁰ Esta fue la distinción que utilizamos en nuestro trabajo *“Hacia una didáctica activa de la historia en la enseñanza media a través del contacto con fuentes”*(1994). Sobre este mismo asunto, existe otra clasificación que plantea PILAR MAESTRO GONZÁLEZ(1993) en su artículo *“Epistemología histórica y enseñanza”* donde distingue como métodos de enseñanza en el ámbito de la historia los de: transmisión, descubrimiento y construcción y de la cual discrepamos puesto que el descubrimiento, en cuanto está fundado en las teorías mediacionales, también supone un aprendizaje constructivo.

Desde el espacio didáctico ya esbozado intentamos la caracterización de los enfoques mencionados, poniendo atención en un asunto que nos parece fundamental: lo que SHULMAN(1987) ha denominado el conocimiento pedagógico de la disciplina, o, CHEVALLAR(1985) transposición didáctica y que GIMENO(1991) recoge de la siguiente manera:

“El contenido del conocimiento pedagógico no es un simple repertorio de múltiples representaciones de la materia. Lo que caracteriza a este tipo de contenido es una forma de pensar que facilita la generación de esas transformaciones, el desarrollo del razonamiento pedagógico”¹⁵¹.

Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se expresa el espacio didáctico de la historia en cada uno de los enfoques señalados? Ilustraremos el espacio didáctico del enfoque denominado “enseñanza tradicional: aprendizaje memorístico”, con el siguiente extracto de notas de campo:

“El tema del día está escrito en el pizarrón es “Independencia de E.E.U.U. (1776) - siglo XVIII” Se muestran flechas que destacan a Inglaterra y al Absolutismo francés (...)

La profesora continúa explicando que se formaron 13 colonias en Estados Unidos porque hubo ingleses que se fueron por problemas económicos. Entra un alumno atrasado en silencio, la profesora sigue escribiendo en el pizarrón sobre los tres sectores que se formaron en los Estados Unidos (norte, central y sur), postula que generarán conflictos posteriores. Anota luego, detalladamente, los nombres de las ciudades que se formaron en estos sectores, actividad que es emulada por los alumnos en sus cuadernos. (C.O. Noto que cuando la profesora se da vuelta a escribir en el pizarrón, los alumnos aprovechan de hacer comentarios entre ellos).

¹⁵¹ WILSON, SHULMAN y RICHERT, citado en GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1991), op. cit., pág.222.

La profesora pregunta por la ciudad o el sector que falta en la zona central, recordándoles que ellos poseen el texto de estudio (C.O. Observo que casi nadie tiene su texto de estudio sobre su banco y que sólo lo sacan cuando la profesora se los recuerda) Ante la situación recién descrita, Silvia dice: "Hay gente con información que no la ocupa" (C.O. Parece que los alumnos esperan que les digan todo, hasta que les dicten los puntos y comas).

Luego la profesora sigue explicando las características de las actividades económicas que se daban en cada sector (C.O. Noto que lo hace en voz alta y lo repite en forma reiterada para que los alumnos lo copien textualmente en sus cuadernos)"¹⁵².

Estas notas permiten penetrar en un determinado espacio didáctico y, sin duda, no estamos situados en el espacio didáctico de una historia viva, se hace necesario, entonces, develar el tipo de historia y su expresión en el lenguaje de enseñar y aprender que hay detrás de ella. Se trata de entender que estas notas pueden ser la punta del iceberg, dependerá de nuestra agudeza de análisis el poder encontrar las claves que permitan, en una suerte de *alétheia*, descubrir ciertos significados que se nos ocultan.

Anida en el espacio didáctico recién señalado, la historia tradicional que, acorde al desenvolvimiento de la historiografía, primero estuvo centrada en una historia narrativa en torno a hechos, fechas y personajes ordenados cronológicamente y luego devino en la concepción de una historia explicativa y conceptual, orientada hacia el estudio de los antecedentes, instituciones y conceptos de los procesos históricos. Se trata de:

"una concepción positivista del objeto de aprendizaje. La Historia que los alumnos han de aprender, aunque se haya

¹⁵² PARRA, PATRICIA (1996), "Registro de notas de campo", Colegio Akros, 24 de junio de 1996.

*construido por la investigación de muy diversas maneras, se concibe en última instancia como un saber acabado”*¹⁵³.

La expresión de esta historia tradicional en el lenguaje de enseñar, ha estado ligada con una concepción positivista o técnica de la práctica educativa que, en una de sus partes, expresa la tiranía de la teoría respecto de la práctica didáctica, es decir, los descubrimientos de la investigación enunciados en formas de principios generales y objetivos (verdades universales) guían la práctica didáctica hacia resultados planteados *a priori*. Esta historia tradicional en el lenguaje del aprender se basa en las teorías asociacionistas o de condicionamiento, es decir, su concepción intrínseca del aprendizaje es el de un proceso mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna¹⁵⁴.

Un espacio didáctico así configurado, ha suscitado una significativa corriente crítica de la cual hemos formado parte. Sobre este punto en uno de nuestros trabajos anteriores, inspirado por las ideas de ALEJANDRA ORTÚZAR(1988), planteamos:

“se ha criticado a la enseñanza tradicional de la historia el presentar una historia excluyente, en el sentido que no reconoce la diversidad de actores que participan en el pasado. Se ha privilegiado la historia de ciertos grupos e individuos que detentan el poder y poco se sabe de los grupos populares, de la participación de la mujer o de los niños (...) una historia, a menudo, carente del sentir de los actores sociales. Poco se habla en los textos del dolor, de la violencia, de las tensiones. Muchas veces se idealizan las situaciones, lo que a la larga

¹⁵³ MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR(1993), op. cit. pág.144.

¹⁵⁴ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995), en GIMENO y PÉREZ, op. cit., pág.36.

produce una despersonalización de la historia, que se presenta a los alumnos bastante alejada del quehacer del hombre y de la mujer común y corriente” ¹⁵⁵.

Precisamente esta crítica a la didáctica tradicional de la historia, denunciada desde el comienzo de nuestra tarea académica, nos ha conducido tras la búsqueda del espacio didáctico de una historia viva. Hoy en día sabemos, según lo muestra esta investigación, que un camino plausible puede construirse en la enseñanza por descubrimiento y por exposición ligada a las perspectivas cognitivas del aprendizaje y a la noción de aprendizaje significativo, considerando la construcción de significados como un proceso vivo; una tarea permanente que se articula en y desde lo social.

Ilustraremos el espacio didáctico del enfoque denominado “enseñanza por descubrimiento: aprendizaje constructivo”, con el siguiente extracto de notas de campo:

“A continuación se realiza la actividad de la página 11, para lo cual se utiliza la técnica de ‘lluvia de ideas’. Las alumnas participan levantando sus índices para pedir la palabra. Se trata de un actividad donde sale la fotografía de un joven que llega de un viaje y a su extremo derecho hay un plano-boceto de una ciudad. Se plantea la siguiente situación:

Luego de vivir largos años en el extranjero, Javier llega a Santiago con una suma de dinero equivalente a \$2.500.000. En la ciudad sólo cuenta con algunos amigos ya que sus familiares viven en el sur. Javier deberá invertir y vivir con el dinero que trae consigo. Discute con tus compañeros: ¿Cómo podrá organizarse Javier? ¿Cómo podrá producir su capital luego de seis meses de estadía en la capital?

¹⁵⁵ OLIVA URETA, M^a ANGÉLICA(1994a), op. cit., pág. 199.

Una alumna anota en el pizarrón las respuestas de sus compañeras, que son las siguientes:

- conseguir trabajo y ahorrar dinero en un banco.
- vivir con sus padres porque ellos pagarían sus gastos.
- sólo utilizar el 50% del dinero al mes para vivir.
- sólo utilizar \$200.000 para vivir.
- invertir en un taxi.
- invertir en un negocio.

Esta última idea es cuestionada por algunas alumnas de la siguiente manera: –¿Y qué negocio?–, a lo que la alumna de la idea responde –no sé, quizás una panadería–. La profesora retoma la palabra diciendo que tengan en cuenta y para tener una referencia que un automóvil Volkswagen escarabajo del año 1992 tiene un valor aproximado de \$2.000.000. A esto responde inmediatamente una alumna –Comprai un auto, das un pie y lo demás lo pagas en cuotas–. Otra dice –Hay que ser idealista–.

Finalmente una alumna enfatiza que este personaje del texto debe trabajar, a lo que otra responde –¿Pero en qué trabajar, si no ha estado en los últimos 10 años en Chile?–. La profesora responde que él busca estabilizarse. A esto responde otra alumna –de todas formas no puede gastar todo el dinero, pues puede fracasar, debiera ahorrar el 75% del dinero y vivir con el 25% restante; el estudio no es una buena inversión porque se demora mucho–.

La profesora interrelaciona las diversas respuestas dadas por las alumnas y de éstas saca los procesos económicos fundamentales:

- poner dinero en el banco = ahorro
- utilizar dinero para vivir = consumo

- *invertir dinero en un taxi* = *producción*.
- *no puede gastar todo el capital* = *ahorro*"¹⁵⁶.

Una pregunta que sugiere la lectura de las notas precedentes es sobre ¿cómo se construye un significado?, ella la situaremos en el centro del espacio didáctico de este enfoque didáctico. El tema del significado puede convertirse aquí, en el punto de convergencia entre una forma de entender la historia y su lenguaje en el idioma de enseñar y aprender. Esto nos sitúa en el plano historiográfico, por un lado, ante las corrientes que siguieron al positivismo, de las cuales hemos destacado en esta investigación a los Annales y por otro, en la comprensión de la historia como una disciplina interpretativa, ligada a la distinción diltheyana entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, donde está la historia. En lo que atañe a los Annales, este enfoque didáctico recoge algunos de sus aspectos, por ejemplo, la idea de construir una historia viva, susceptible de articularse en la noción de sentido histórico o sentido del tiempo. Esta concepción histórica parte de una idea fundamental:

*"la historia debe invitar al diálogo entre el pasado y el presente, ella debe ser útil para que cualquier persona capte su historia y su propio tiempo. A través de este fecundo diálogo entre el presente y el pasado, abogamos por una visión sintética del devenir humano, que dimana de las múltiples interrelaciones que ocurren en la estructura social"*¹⁵⁷.

Conjuntamente, en este diálogo con el pasado es posible recurrir a cualquier testimonio que pueda informarnos sobre el hombre que nos precedió y que puede utilizar el lenguaje escrito, oral, iconográfico y

¹⁵⁶ PARRA, PATRICIA (1996), "Registro de notas de campo", Colegio Saint John's Villa Academy, 10 de mayo de 1996.

¹⁵⁷ OLIVA URETA, M^a ANGÉLICA(1994b), op. cit. pág.12.

material, entre otros. Descubriendo este lenguaje de las fuentes, será posible atisbar el paso del hombre por el tiempo en cualquier recodo del paisaje, porque la historia siempre está ahí presente latiendo al hilo de la cultura, esperando que cada nueva generación construya sus propios significados. Esta reflexión conduce al concepto clave que DILTHEY(1944), identifica con las ciencias del espíritu: el de entendimiento o comprensión. Sobre este aspecto ECHEVERRÍA(1988) sostiene:

“Las ciencias de la naturaleza generan conocimiento a través de la explicación de la naturaleza; los estudios del hombre (las ciencias del espíritu) lo hacen a través de la comprensión de las expresiones de vida (...)Las ciencias del espíritu, por lo tanto, deben dirigirse hacia las ‘expresiones de la vida’. Al hacerlo, al concentrarse en las objetivaciones de la vida (obras), ellas no pueden sino ser hermenéuticas. Se orientarán centralmente a descifrar el sentido de la vida de que ellas son portadoras” ¹⁵⁸.

¿Cuál será el lenguaje en el idioma de la enseñanza y del aprendizaje que permita la construcción del espacio didáctico de esta historia comprensiva o interpretativa? En lo que atañe a la enseñanza, sin duda, este enfoque está ligado a la concepción hermenéutica o interpretativa de la práctica educativa¹⁵⁹, donde la comprensión de los significados explícitos e implícitos que para los sujetos posee su acción didáctica, tiene un papel fundamental. Así:

“Al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula,

¹⁵⁸ ECHEVERRÍA, RAFAEL(1988), “El buho de Minerva”,Santiago de Chile,PIIE, págs. 203 a 205.

¹⁵⁹ Son los exponentes más destacados de esta concepción de la práctica educativa, según ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ(1995), STENHOUSE, ELLIOTT, EISNER y JACKSON.

*la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de producción de conocimientos y de experimentación en la acción”*¹⁶⁰.

Ligado a este lenguaje de la enseñanza, hay un aprendizaje entendido como construcción de significados, es decir, es el dominio de las teorías mediacionales del aprendizaje y específicamente, dentro de las corrientes cognitivas, que pese a sus matices y diferencias poseen como puntos de convergencia la importancia asignada a las variables internas como mediadoras del aprendizaje, la consideración de la conducta como totalidad y la supremacía del aprendizaje significativo, que supone reorganización cognitiva y actividad interna¹⁶¹.

Al tenor de estas consideraciones, el enfoque privilegia la historia como forma de conocimiento y por tanto, que el alumno aprenda cómo se construye la historia mediante su iniciación en el camino del historiador. Historiar significa, entonces, adentrarse en la problematización del pasado y en el variado universo de las fuentes encontrar posibles respuestas que se encaminen a la comprensión de las expresiones de los hombres en el tiempo. Conjuntamente es entender la lógica de la disciplina y sus procedimientos explicativos, donde el de globalidad o multicausalidad desempeña un papel relevante.

Finalmente, estrechamente ligado al enfoque didáctico recién presentado, abordaremos el espacio didáctico del enfoque denominado “enseñanza por exposición: aprendizaje reconstructivo”. En el curso de la investigación, hemos considerado ambos enfoques, es decir, el constructivo y el reconstructivo como enfoques innovadores alternati-

¹⁶⁰ PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL(1995),en GIMENO y PÉREZ(1995), op. cit. pág.100.

¹⁶¹ Ibídem, pág. 41.

vos al enfoque didáctico tradicional. No obstante que reconocemos las diferencias que existen entre un enfoque constructivo y otro reconstructivo, hemos destacado su unidad, representada por dos de sus puntos de consenso. Por un lado, su concepción de aprendizaje; puesto que ambos se inscriben en las teorías mediacionales como alternativas a las asociacionistas, o, dicho de otra manera en el cognitivismo como alternativa al conductismo; y, por otro, a su concepción de la enseñanza, ambos en la línea de una enseñanza comprensiva (interpretativa) como alternativa a la concepción positivista-tecnicista de la práctica educativa.

Sin perjuicio de la opción recién señalada, el enfoque de la enseñanza reconstructiva posee algunos aspectos configurativos de un perfil propio que muestra, por ejemplo, su intento de armonizar la estructura psicológica del que aprende con la estructura lógica de la disciplina, esto en la historia supone considerar:

- “a) El carácter constructivo y la naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, de forma que la mera repetición o exposición de un modelo no asegura el aprendizaje, sino que es necesaria una auténtica reelaboración cognitiva del mismo.*
- b) La naturaleza no sólo metodológica sino también conceptual de la Ciencia Histórica. Es necesario que el alumno adquiera no sólo un dominio mínimo del método del historiador, sino también un conocimiento básico de la estructura conceptual de la Historia”* ¹⁶².

Ilustraremos el espacio didáctico de este enfoque de la enseñanza expositiva, el aprendizaje reconstructivo, con el siguiente extracto de notas de campo:

¹⁶² POZO et al,(1989), op. cit. pág.228.

“La profesora pide a un alumno que pase a la pizarra a diseñar su mapa conceptual, éste lo hizo con un compañero. Hace el dibujo uno y el otro lo explica:

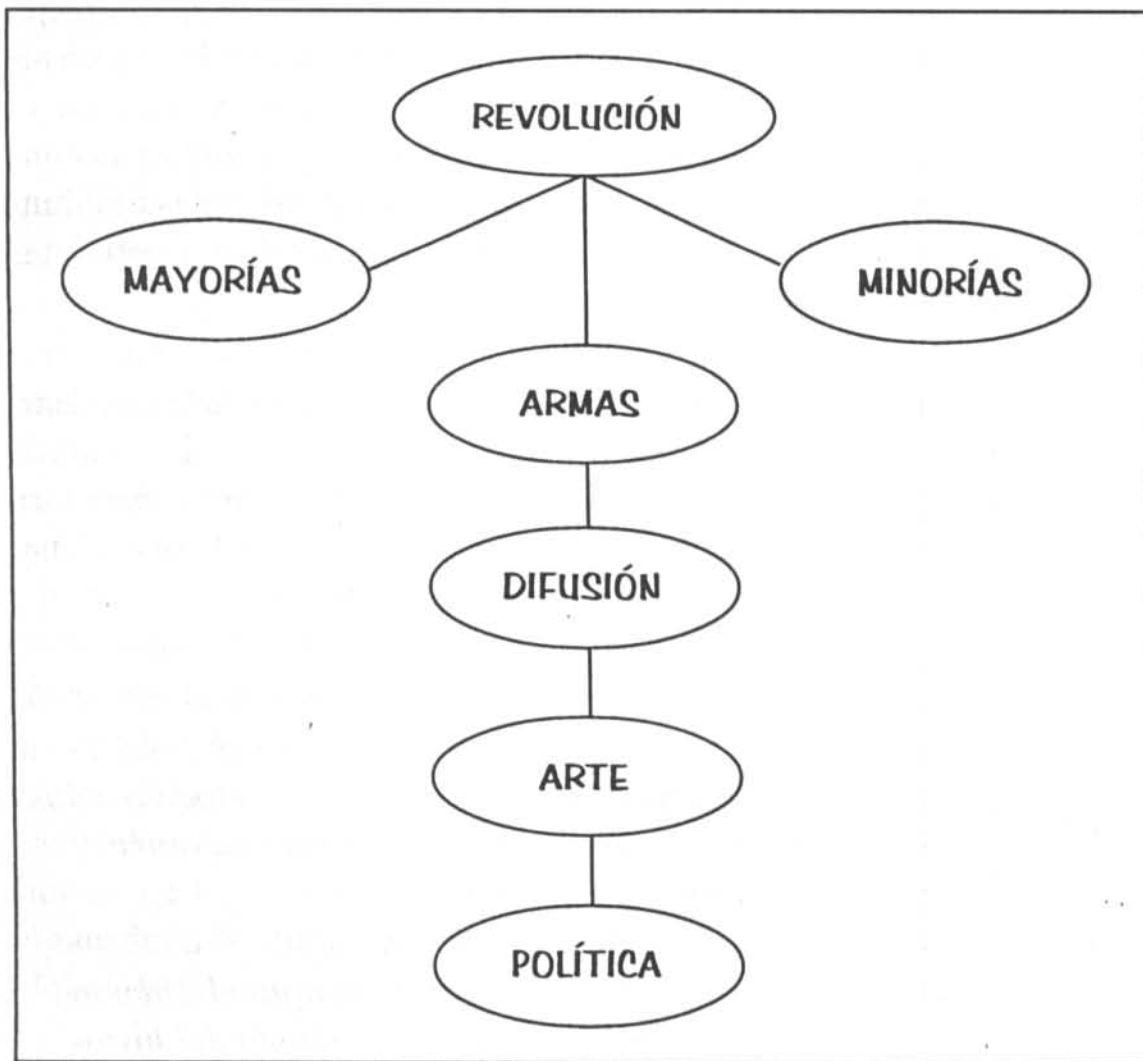


Fig. 8 Mapa conceptual del concepto de revolución.

(C.O. Encuentro que la explicación ha sido muy buena)

La profesora dice –Ven que es posible que puedan hacer algo distinto. Muy bien por atreverse–”¹⁶³.

¹⁶³ OLIVA, M^aANGÉLICA(1996), “Registro de notas de campo”, Colegio Akros, 18 de junio de 1996.

La lectura de las notas precedentes permite entrar en un espacio didáctico y mostrar a la historia diseñando una red de conceptos jerárquicamente organizados (POZO et al, 1989). Esta es la idea ausubeliana que postula:

*“todas las disciplinas científicas (incluida la Historia) consisten en una red de conceptos jerárquicamente organizados. Pero además de esa red, que constituye la estructura lógica de la Historia, existiría una estructura psicológica, consistente en el conjunto de conceptos y relaciones entre conceptos que posee el alumno sobre esa misma área de conocimientos”*¹⁶⁴.

Esta perspectiva es identificable en el libro didáctico de esta investigación de la siguiente manera: la primera ficha didáctica de cada concepto busca explorar las ideas previas de los alumnos sobre el concepto, toda vez que invita a una aventura de aprendizaje, en cambio, las fichas tres y cuatro abordan aspectos de la estructura lógica de la disciplina, representada por los mapas conceptuales y la exposición de los significados del concepto en diversos documentos escritos.

Al hilo de estas reflexiones, podemos señalar que el aprendizaje reconstructivo exige organizar el currículum de historia en torno a los núcleos conceptuales básicos de la disciplina, tras la búsqueda de un aprendizaje significativo, esto es, desarrollar un proceso de diferenciación conceptual progresiva a partir de los conceptos más generales de la disciplina:

*“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material es potencialmente significativo para él”*¹⁶⁵.

¹⁶⁴ POZO et al (1989), op.cit. pág. 233.

¹⁶⁵ AUSUBEL, DAVID(1982), **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**, México D.F., Trillas, pág. 57.

Esta noción de aprendizaje significativo, que profundizaremos más adelante, puede alcanzarse, según AUSUBEL(1982), mediante las estrategias didácticas de descubrimiento y de recepción¹⁶⁶. Cabe, entonces, preguntarse ¿cómo se relacionan los enfoques didácticos caracterizados con las estrategias didácticas tradicionales e innovadoras? Sin duda que al enfoque didáctico tradicional corresponde el dominio de las estrategias didácticas expositivas, que descansan principalmente en la exposición del profesor y pueden darse en diversas modalidades, tales como clase lectiva, clase magistral y dictado, etc. En ella la acción didáctica enfatiza el quehacer del profesor quien transmite al alumno un saber elaborado. A partir de la lectura de las notas de campo presentadas para ilustrar este enfoque, podemos encontrar algunas claves de esta estrategia didáctica: la narración y explicación de hechos históricos y su correspondiente dictado para que los alumnos anoten en sus cuadernos y el uso reiterado del libro de texto.

Como contrapunto a estas estrategias en este trabajo nos concentramos en dos estrategias didácticas innovadoras ya identificadas: descubrimiento y recepción, ambas basadas en el aprendizaje significativo, es decir, inspiradas en los enfoques cognitivos del aprendizaje, lo que significa entender el acto de aprender como un proceso de construcción de significados. Las estrategias didácticas por descubrimiento son estrategias inductivas que buscan que el alumno internalice aquello que está aprendiendo mediante su propia comprensión, dándole un nuevo sentido a la información, vale decir, construyendo sus sistemas de significados. Para AUSUBEL (1982), este tipo de aprendizaje consiste en:

“reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente, y reorganizar o transformar la combinación, integrada de manera que se logre el producto final

¹⁶⁶ Ibídem.

deseado o se descubra la relación entre los medios y fines que hacía falta”¹⁶⁷.

En cambio, las estrategias didácticas por recepción, son estrategias deductivas donde el contenido total de lo que se va a enseñar se le presenta al alumno en su forma final. En palabras de AUSUBEL (1982):

“En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o incorpore el material(...) que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura”¹⁶⁸.

A la luz de esta caracterización de los enfoques didácticos y su corolario en las estrategias didácticas, pensamos que en el dominio de un espacio didáctico que privilegia la transformación sobre la transmisión cultural, es decir, la innovación sobre la persistencia fija, es posible generar un espacio más propio para que fecunde de un modo creativo y autónomo esa forma peculiar de conocimiento profesional que es el conocimiento pedagógico de la disciplina, lugar donde se concreta la enseñanza, que para ARACELI DE TEZANOS (1995), es lo que permitiría comenzar a recuperar la identidad, el significado y el oficio de enseñar¹⁶⁹.

¹⁶⁷ Ibídem, pág. 35.

¹⁶⁸ Ibídem, pág. 38.

¹⁶⁹ Vinculado a este asunto nos parecen importantes las reflexiones que realiza GIMENO (1991), para construir un currículum destinado a la formación y el desarrollo profesional de nuestros profesores, en el siguiente sentido: "Este razonamiento pedagógico es fruto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica, que no puede ser proporcionado con efectividad vicariamente en la formación inicial, ni puede extraerse de la experiencia por sí misma, a menos que se reflexione sobre la propia práctica", pág. 222.

3.3.3. Aprendizaje significativo, por una didáctica de los conceptos en historia

Situaremos, junto a las estrategias didácticas, el aprendizaje significativo que permitió dar forma a la construcción de una historia viva en el espacio de la didáctica. Las siguientes reflexiones giran en torno a: ¿qué es el significado y cómo se construye?, ¿qué es aprender significativamente? y, finalmente, ¿cómo aprender significativamente conceptos en historia?

Comenzaremos por el tema del significado. Sabemos que los términos o palabras tienen dos funciones básicas, nombran y significan, es decir, por una parte, denotan al nombrar a todos y cada uno de los miembros de una clase y, por otra, tienen una función connotativa, o sea, indican las características del referente aludido por el término. Por ejemplo, la palabra caballo que tiene como referente al animal, alude a todos los caballos (denota), pero también se remite a las características del animal (referente): vertebrado, mamífero, cuadrúpedo, pie ungulado, emite un sonido muy peculiar llamado relincho, entre otras.

Tal como señalásemos en los prolegómenos de este documento, las palabras son vicarias de las cosas, vicariedad que se alcanza a través del conocimiento entendido como la relación de presencia entre un sujeto y un objeto producto de la cual nace una representación (en algunas ocasiones con imágenes). Para SAUSSURE (1987), el lenguaje suele presentar tres ángulos distintos: desde el punto de vista de su estructura, una dimensión sintáctica, desde el punto de vista del significado, una dimensión semántica, y, por último, desde el punto de vista de su aplicación, aparece la dimensión pragmática. Con estos tres elementos se configura una lengua¹⁷⁰.

¹⁷⁰ SAUSSURE, FERDINAND de, op. cit.

La lengua es el mecanismo que ha permitido al hombre comunicarse, dejar constancia del conocimiento y experiencias pasadas, a la vez que proyectarse hacia el porvenir. Gracias al lenguaje, pudo distanciarse del resto de los mamíferos y desarrollar un sistema de ideas y creencias (cultura) que terminaron situándolo en un lugar de privilegio dentro del cosmos.

En la historia de nuestra cultura occidental, el tema del lenguaje y el conocimiento (conjunto sistemático de significados) tiene una larga tradición desde PARMÉNIDES que afirmó “ser y pensar son una y la misma cosa”, pasando por PLATÓN que toca el tema en profundidad en su diálogo *Cratilo*, más adelante FERDINAND de SAUSSURE (1987) lo impulsa desde su **Curso de Lingüística General**. BERTRAND RUSSELL (1925) con su ensayo **On denoting** y más recientemente NOAM CHOMSKY (1972) con su **Gramática Generativa**, constituyen referentes importantes en el estudio sobre el lenguaje, baste señalar, por ejemplo, el planteamiento chomskyano que señala una peculiaridad de la lengua y plantea una incógnita vigente en la visión moderna de la lingüística vinculada al tema del significado, al enunciar algo más o menos así: ‘Dos hablantes nativos de una misma lengua, están en condiciones de enunciar una cantidad ilimitada de expresiones inéditas y entenderlas sin ninguna dificultad’ (CHOMSKY, 1972)¹⁷¹.

Así, el lenguaje humano (lengua) es intencional, sintáctico y proposicional. Que sea intencional significa que casi siempre hay o cabe una intención definida que motiva la acción en una dirección deseada por nosotros. Que sea sintáctico, significa que sus enunciados están sujetos a una estructura gramatical; ello les confiere consistencia y coherencia dentro del sistema al que pertenecen. Finalmente que sea proposicional, significa que es un mecanismo lingüístico para transmitir información.

¹⁷¹ Estas ideas las recogimos del trabajo inédito sobre el tema del lenguaje, que el filósofo JOSÉ MIGUEL VERA escribiera en la Universidad Austral de Chile en el año 1977.

Sobre la interrogante, ¿cómo se construye un significado? podemos señalar de manera muy simple que en una lengua se asocia sonido y significado de una manera muy particular. Es posible reconocer como dominio de una lengua el que un parlante nativo de ella sea capaz de comprender lo que esta dice, además de producir señales con una interpretación semántica intencionada, es decir, que disponga de una herramienta que le permite comunicación y comprensión de la realidad circundante.

En toda lengua, desde el punto de vista de la gramática, podemos encontrar representaciones sintácticas, semánticas y fonéticas. Es decir, una señal proveniente de una lengua (significado) se puede tanto oír como leer. Sin embargo, el asunto no es en absoluto sencillo, ya que respecto a una misma expresión caben dos discursos completamente diferentes, según que la alusión sea gramatical o lingüística. Así, por ejemplo, respecto a la palabra caballo, se puede decir, que es un sustantivo común, de género masculino, trisílabo, etc. (en un sentido gramatical), o, que es un vertebrado, mamífero, cuadrúpedo, etc. (desde el punto de vista zoológico, o sea, como referente).

Ya en el diálogo *Cratilo* de PLATÓN¹⁷², se planteaban dos posiciones contrapuestas respecto del origen de las palabras, es decir, si los nombres de las cosas (significados) están en las cosas mismas y sólo hay que inducirlas, o, se construyen y se aplican a las cosas, dicho de otra manera, o las cosas imponen ante nosotros su propia naturaleza y por tanto, nos determinan o somos nosotros los que imponemos a las cosas una nomenclatura diseñada para distinguirlas, por tanto las determinamos (VERA, 1979)¹⁷³.

¹⁷² *Ibidem*.

¹⁷³ Interesante resulta vincular este aspecto con los dos hemisferios del conocimiento (idealismo y realismo) que han prevalecido en nuestra cultura, toda vez que con las posiciones conductistas y cognitivas del aprendizaje.

En la lingüística moderna se propone una estructura profunda de la cual depende el contenido semántico de las palabras, y, otra superficial, que correspondería a sus sonidos. No obstante la descripción realizada, es necesario señalar que no hay una explicación definitivamente concluyente de cómo se construyen los significados.

Para la didáctica, la lengua constituye un elemento imprescindible. El enseñar y el aprender son las dos caras de un mismo proceso, sin embargo, ambos aspectos pueden poseer fisonomías diferentes, tal como hemos observado en el título precedente. Una de ellas es la de aprendizaje significativo, aspecto que abordamos a continuación.

La noción de aprendizaje significativo se refiere a la situación en la cual el alumno asimila una información nueva con algún concepto matriz ya existente en su estructura cognoscitiva y que además resulta relevante para el nuevo aprendizaje que se intenta aprender (AUSUBEL, 1982)¹⁷⁴. En función de la naturaleza de la nueva información y de su relación con las ideas activadas en la mente de la persona que aprende, se pueden distinguir varios tipos de aprendizaje significativo, AUSUBEL (1982), por ejemplo, usando como criterio clasificatorio la naturaleza del conocimiento adquirido, registra tres tipos en este aprendizaje: representaciones, conceptos y proposiciones¹⁷⁵. El aprendizaje significativo de representaciones, trata de la adquisición de vocabulario, que puede ser previo o posterior a la formación de los conceptos. El aprendizaje significativo de conceptos, se refiere a las unidades de sentido formadas a partir de los objetos o de otros conceptos pre-existentes y finalmente el aprendizaje significativo de proposiciones, trata de oraciones o sentencias en las cuales se relacionan los conceptos, ya no de manera arbitraria sustancial, es decir, esto le permite ampliar su dominio en el terreno del conocimiento.

¹⁷⁴ AUSUBEL, DAVID, op. cit.

¹⁷⁵ *Ibíd.*

Para AUSUBEL (1982), hay dos elementos básicos que caracterizan al aprendizaje significativo: intencionalidad y sustancialidad. Mediante ellos se relacionan el aprendizaje y la estructura cognoscitiva permitiendo al sujeto ampliar su horizonte gnoseológico¹⁷⁶.

LEV S. VYGOTSKY (1979) impulsa una teoría cognoscitiva conocida como “Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”, de acuerdo a ella todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas y constituyen la base de la estructura social de la personalidad. Coherente con esta postura, en el tema del aprendizaje significativo introduce el concepto de mediación, en el sentido que el hombre no se limita a responder a los estímulos del medio, sino que actúa sobre ellos transformándolos, es justamente en este punto donde señala los instrumentos mediadores que se interponen entre estímulos y respuestas, ellos son los signos y las herramientas. En sus propias palabras:

“Como ya hemos señalado, la analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas. Por ello, pueden ser incluidas, desde la perspectiva psicológica, bajo una misma categoría. Podemos expresar la relación lógica entre el uso de signos y herramientas, que muestra cada concepto incluido bajo otro concepto más general de actividad indirecta (mediata) (...) bajo ninguna circunstancia, pueden considerarse isomórficos respecto de las funciones que realizan, así como tampoco son susceptibles de agotar totalmente el concepto de actividad mediata. Podrían mencionarse gran número de actividades mediatas; la actividad cognoscitiva no está limitada al uso de las herramientas o de los signos (...) Una diferencia esencial entre signo y herramienta, y la base para la divergencia real entre

¹⁷⁶ Ibídem.

ambas líneas, son los distintos modos en que orientan la actividad humana. La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está internamente orientado. Dichas actividades difieren tanto la una de la otra que la naturaleza de los medios que utilizan no puede ser nunca la misma en ambos casos”¹⁷⁷.

Vinculado a estas modalidades de aprendizaje significativo, el aprendizaje de conceptos puede llevarse a la práctica didáctica a través de las estrategias de indagación y descubrimiento y las de recepción, es decir, mediante procedimientos inductivos y deductivos, aspecto que desarrollamos a continuación¹⁷⁸.

Según BARRY K. BEYER(1974), la indagación es una forma de aprendizaje que se caracteriza por ser un proceso cognoscitivo acompañado de un conjunto singular de actitudes y valores. El éxito de una indagación requiere de una información que incluya la naturaleza del conocimiento mismo, lo que necesita el manejo de los instrumentos básicos y sus funciones. Por lo tanto, no se trata simplemente de hacer preguntas, sino de hacerlas de acuerdo a un plan preconcebido. Así, por ejemplo:

¹⁷⁷ VYGOTSKY, LEV(1979), "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", págs. 89-91.

¹⁷⁸ También existen estrategias didácticas mixtas, es decir, que utilizan razonamientos inductivos y deductivos. Ejemplo de éstas es el modelo indagativo de SUCHMAN. Al respecto puede consultarse EGGEN, PAUL et al (1979), **Strategies for teachers**, Prentice-Hall, Inc., E. Cliffs.

*“la indagación requiere un conocimiento de los lugares donde se puedan encontrar fuentes de información primaria fidedignas tanto como actualizadas, informes de otros sobre las cosas que se consideran verdaderas y relatos de hechos o experiencias, en otras informaciones útiles. También es necesario tener noción de la debilidad o solidez de cada uno de los instrumentos, en lo que concierne a la fidelidad y validez de la forma en que pueden referirnos a la realidad, para poder saber cómo compensar las distorsiones y las inexactitudes. Todo ello significa saber cómo utilizar una biblioteca, cómo leer un periódico, cómo escuchar una conferencia, cómo evaluar una experiencia personal, y otras cosas de la misma naturaleza”*¹⁷⁹.

Se trata de una estrategia inductiva, es decir, se parte desde datos existentes y a ellos se aplican las siguientes actitudes y valores: escepticismo, curiosidad, respeto por el uso de la razón, respeto a la evidencia como señal de exactitud, objetividad, disposición para posponer el juicio y tolerancia a la ambigüedad (BEYER, 1974)¹⁸⁰.

Las estrategias del aprendizaje por recepción, a diferencia de las anteriores que son inductivas, son deductivas, pues descansan sobre conceptos y generalizaciones abstractas. En primer lugar se trata de la adquisición del conocimiento de la materia de estudio. Es decir, se espera que el alumno comprenda el material (materia de estudio) y lo incorpore a su estructura cognoscitiva, de manera tal que lo maneje, lo que significa que debe ser capaz de reproducirlo, relacionarlo con otro aprendizaje o solucionar problemas en el futuro. Por lo tanto, no se trata de una técnica repetitiva que sería un autoengaño puesto que no se habría captado su significado, sino que sólo se trataría del manejo de

¹⁷⁹ BEYER, BARRY, op. cit, pág. 35.

¹⁸⁰ *Ibíd.*

cierto verbalismo. Por el contrario, la tarea de la didáctica es desarrollar diversas maneras de facilitar una variedad activa de aprendizajes por recepción, que poseen como nota dominante una actitud crítica y autónoma en la comprensión de la materia de estudio. Este tipo de aprendizaje procura aumentar la disponibilidad de los nuevos significados que se han adquirido por un proceso de inferencia. Entre los mecanismos propuestos por AUSUBEL(1982) citaremos, por vía ejemplar, la inclusión derivativa y la correlativa, que corresponden a dos clases diferentes de inclusión que ocurren en el curso del aprendizaje y retención significativos. En palabras de AUSUBEL(1982):

“La inclusión derivativa ocurre cuando el material de aprendizaje es comprendido como ejemplo específico de un concepto establecido en la estructura cognoscitiva o cuando apoya o ilustra una proposición general aprendida con anterioridad. En cualquier caso, el material nuevo que va a ser aprendido es directa y evidentemente derivable (o está implícito) en un concepto o proposición ya establecido y más inclusivo de la estructura cognoscitiva (...) Pero es más común que la nueva materia de estudio se aprenda mediante un proceso de inclusión correlativa. En este caso, el nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o limitación de proposiciones aprendidas previamente. Tal material se incorpora –e interactúa– con los clasificadores más pertinentes y más inclusivos de la estructura cognoscitiva, pero su significado no está implícito ni tampoco puede ser representado adecuadamente por estos últimos clasificadores”¹⁸¹.

Cabe ahora preguntarse ¿cómo se puede aprender significativamente los conceptos de historia?, para AUSUBEL(1982) como la mayor parte de estos aprendizajes están subordinados a una idea previa que po-

¹⁸¹ BEYER, BARRY, op.cit. pág. 126.

see el alumno, se requiere de un puente cognoscitivo llamado “organizador previo” que corresponde a determinadas ideas generales que se presentan con anterioridad a los nuevos conceptos que se desean aprender¹⁸². Entonces, el aprendizaje significativo:

*“consiste por tanto en un proceso de diferenciación conceptual progresiva, a partir de los conceptos más generales de la disciplina. En este sentido AUSUBEL está convencido que todas las disciplinas científicas (incluida la historia) consisten en una red de conceptos jerárquicamente organizados(...) que constituye la estructura lógica de la historia, existiría una estructura psicológica, consistente en el conjunto de conceptos y relaciones entre conceptos que posee el alumno sobre esa misma área de conocimiento”*¹⁸³.

Un ejemplo de este aprendizaje significativo de conceptos estuvo en el libro didáctico en las actividades en torno al mapa conceptual propuestas para cada uno de los conceptos. Ellos poseen como objeto representar las relaciones significativas entre conceptos en formas de proposiciones, las cuales constan de términos conceptuales que unidos por palabras dan forma a una unidad semántica. Los mapas conceptuales poseen un diseño jerárquico donde los conceptos más generales e inclusivos se sitúan en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la inferior. Para ilustrar este modo de aprender conceptos en historia, acudiremos a un extracto de nuestras notas de campo:

“La profesora pide a un alumno que pase a la pizarra a diseñar su mapa conceptual, éste lo hizo con un compañero: Hace el dibujo uno y el otro lo explica:

¹⁸² AUSUBEL, DAVID, op. cit.

¹⁸³ POZO et al, op. cit., págs 232 - 233.

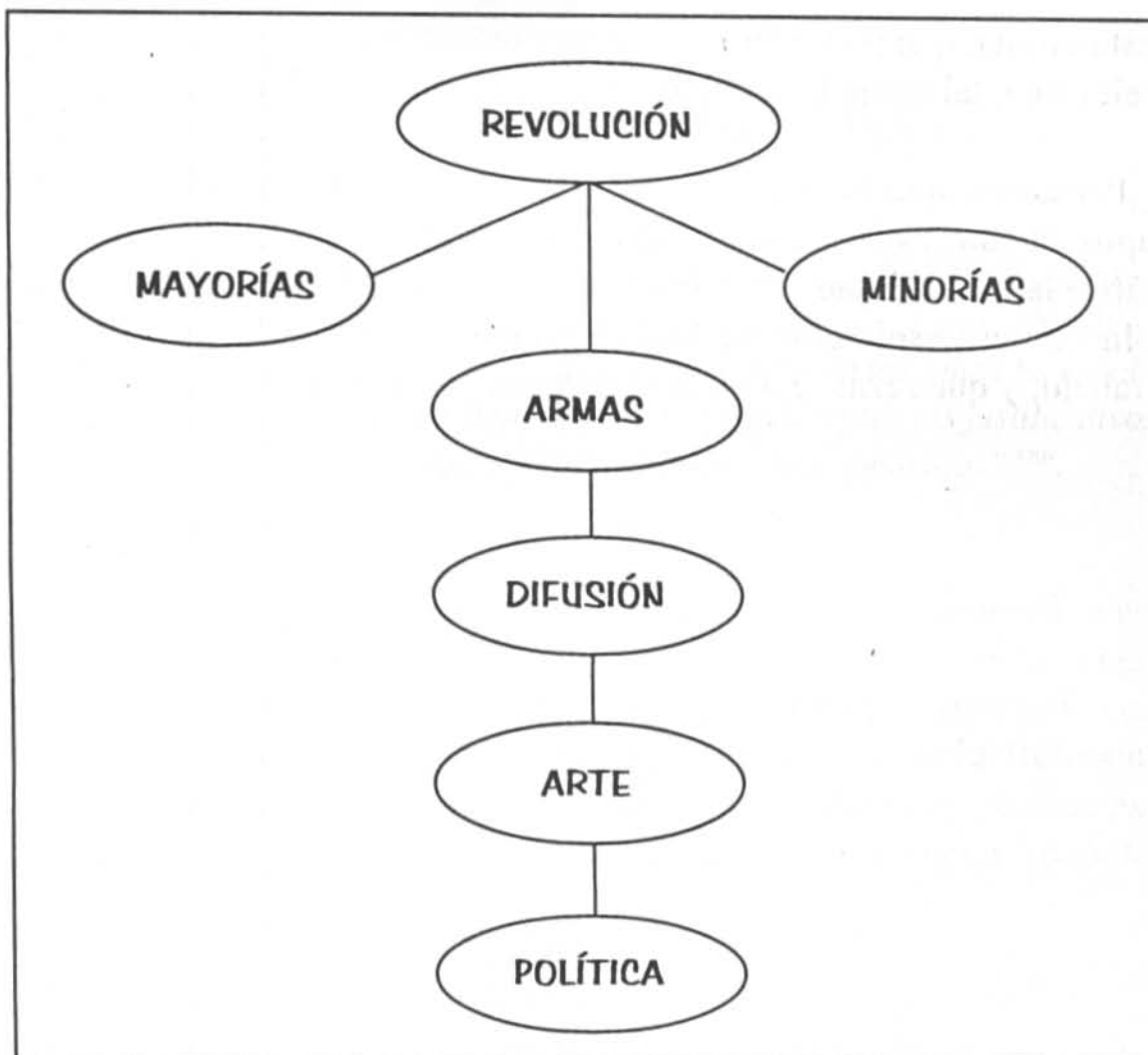


Fig. 9 Mapa conceptual del concepto de revolución.

(C.O. Encuentro que la explicación ha sido muy buena)
La profesora dice –Ven que es posible que puedan hacer algo distinto. Muy bien por atreverse–” ¹⁸⁴.

Desde estas notas de campo podemos observar que ambas estrategias deductivas e inductivas, pueden ser útiles en una didáctica de los conceptos en historia basada en el aprendizaje significativo, noción

¹⁸⁴ OLIVA, M^a ANGÉLICA, “Registro de notas de campo”, Colegio Akros, 18 de junio de 1996.

esta última, que podría en el futuro extenderse hacia la de aprendizaje relevante, tal como lo señalásemos en el mediodía de este capítulo.

Pensamos que la teorización desarrollada en este capítulo nos ha aproximado a diseñar un espacio didáctico donde es posible que cristalice la didáctica de una historia viva que permita acercarnos a cumplir con esa aspiración de LUC, señalada en los comienzos de este trabajo, y que reza: "*La Historia ha muerto: viva la Historia*"¹⁸⁵.

¹⁸⁵ LUC, JEAN-NOËL (1981), op. cit, pág.19.

ALGUNOS HALLAZGOS A MODO DE CONCLUSIÓN

*“La profesora me comenta que ha estado algo enferma, ‘casi no pude venir al colegio’ y también me cuenta que la asistencia de los niños ha estado muy baja (...) A continuación pide los justificativos y dice: “Saquemos los libros amarillos”*¹⁸⁶.

Reflexionar en los umbrales del epílogo de un proceso creativo es, sin duda, sugestivo. Sobre todo al situarnos en el ocaso de una indagación, mientras observamos el coincidente devenir de su itinerario con nuestro propio tiempo de intelectuales sumidos en su oficio. Reflexionar, pensado más como hallazgos que como conclusiones, asunto explicable al simple tenor semántico de esa palabra en la lengua española:

*“Acción y efecto de hallar. Cosa hallada”*¹⁸⁷.

*“Hallar: dar con una persona o cosa sin buscarla o buscándola. Averiguar. Ver, observar, notar. Dar con la verdad de algo. Descubrir. Entender en fuerza de una reflexión. Estar presente. Estar en cierto estado”*¹⁸⁸.

Hemos dado con un saber didáctico cuyo propósito teníamos ya pensado en los prolegómenos del proyecto de investigación, pero han brotado en su transcurso un conjunto de conocimientos que ni siquiera sospecharíamos descubrir. Ello pone de manifiesto el potencial de la tarea de

¹⁸⁶ OLIVA, M^a ANGÉLICA, “Registro de notas de campo”, Colegio Akros, 18 de junio de 1996.

¹⁸⁷ SALVAT, op. cit, pág. 711.

¹⁸⁸ Ibídem, pág.711.

investigación ejercida como una práctica de libertad, conjuntamente, muestra la necesidad de perseverar en una profunda convicción: el compromiso irrenunciable de la tarea de un intelectual con su tiempo.

Hemos tenido la fortuna de escudriñar día a día, durante un poco más de dos años de trabajo en el tejido de un saber didáctico. Ello exige hacerse presente para comunicar lo descubierto, en un mostrar hallazgos más que concluir en el sentido de dar una solución o finalizar. También nos ha interesado sugerir mediante la alteridad de esta escritura, esto es entrar en el ánimo de otros mediante alguna idea inspiradora.

Probablemente uno de los hallazgos más significativos haya sido esbozar el espacio didáctico de una historia viva, no en vano hemos titulado de esa manera el documento que hoy presentamos. Entender que se trata de un espacio público que se construye en el día a día, en las relaciones vivas entre las personas, ha sido un descubrimiento fundamental de esta investigación. Esto hace necesario resituar a la didáctica de la historia en el dominio de la didáctica, entendida como un proceso social, ese complejo espacio de significar donde concurren y se entrecruzan un conjunto de diversas prácticas. Por ello, el estudio de las estrategias didácticas, el aprendizaje de conceptos, de los materiales curriculares, debiera contextualizarse en ese dominio y su valor didáctico radica en el espacio público que los sujetos didácticos podrían recrear en su *praxis*; ello sólo es posible si se anida en un espacio democrático. Tenemos claridad que una estrategia didáctica no es eficaz por sí misma, lo es en la medida que lleve a compartir significados entre los sujetos en el diseño de su aula como espacio público. Esto es un espacio de relación para el otro y con el otro; que posibilite desde el punto de vista individual su desarrollo como sujetos y desde el punto de vista colectivo, la creación de una comunidad (BELTRÁN, 1996)¹⁸⁹.

¹⁸⁹ BELTRÁN, FRANCISCO, (1996), "Escuela democrática, comunicación y conflicto", en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 258, Barcelona, Laia.

Este diseño de un espacio público en las aulas, puede permitir reconstruir el sentido de enseñar y de aprender, hacerlo por el rumbo de una historia viva es un buen camino si se liga la cultura experiencial de los sujetos con la cultura académica y se extiende el aula a los conflictos del mundo de la vida. Ello nos invita a proponer una integración crítica del aula en la cultura.

Ligado a este hallazgo apareció el valor del conocimiento pedagógico de la disciplina o transposición didáctica, transformación que realizó cada profesor en el libro didáctico. Esta capacidad de mediación de cada maestro, fue un aspecto esencial a la hora de evaluar la puesta en escena de la hipótesis de investigación. Ella de alguna manera, fue una excusa para observar con la atención etnográfica múltiples imágenes que mostraba la vida del aula; una de ellas era cómo florecían actitudes de resistencia frente a la provocación que significó la introducción foránea de un discurso sobre la teoría y la práctica didáctica en una genuina práctica de aula. Ligado a este asunto estuvo la posibilidad de observar la complejidad de las prácticas de aula, como una de las expresiones de la práctica didáctica; además patentizó la urgencia de indagar cómo en ellas se manifestaba el fenómeno de la relación entre la teoría y la práctica. Allí comenzamos a percibir que existía un territorio poco explorado, en el ámbito de la didáctica de la historia, en una cuestión fundamental: la relación entre los discursos desarrollados sobre la teoría y la práctica, representados, por ejemplo, a través del currículum prescrito y el currículum en acción (*v.gr.* a través de los materiales curriculares como nuestro libro didáctico) y la reelaboración en la práctica de esos discursos a través del currículum en acción, representado por las prácticas de aula vividas por los sujetos didácticos. La importancia de este hallazgo queda de manifiesto en el extracto de las notas de campo de una observación etnográfica realizada en el colegio Akros, que escogimos para iluminar este título y queda bien representada con la siguiente instrucción dada por la profesora a sus alumnos: “Saquemos los libros amarillos”.

También la investigación mostró los desencuentros que se producían entre un estilo democrático, que el libro didáctico quería generar en las aulas y las características de los centros educacionales de los cuales esas aulas formaban parte, que no necesariamente conformaban espacios públicos. A su vez, cada uno de estos centros estaban contextualizado en un país en una “transición hacia de la democracia”, que como toda transición, es extremadamente vulnerable a los vaivenes del poder.

Otro significado construido al calor de esta investigación se refiere a la urgencia de recuperar la profesionalidad de los profesores de historia y geografía. Es necesario hacerlo desde una historia viva, aquella que compromete a cada sujeto con su biografía y la de su comunidad; recuperar la vida en su complejidad con sus profundas contradicciones y sus conflictos, abandonar discursos vacíos y acrílicos que enmascaran el pasado e imposibilitan la construcción de un futuro más justo.

El diálogo con el libro didáctico que se provocó con la investigación, permitió penetrar en la vida de seis aulas atisbando sus encantos y desencantos, esto último por un asunto que deseamos denunciar en esta tribuna: la pérdida del sentido del oficio de enseñar y aprender historia en la Escuela Media en el Chile actual. Ello impone un desafío vital; formar profesores autónomos, críticos y dotados de una conciencia vigilante. En esta tarea, como lo mostró la investigación, transitar desde estrategias didácticas tradicionales a las innovadoras, detrás de las cuales está la enseñanza comprensiva y el aprendizaje cognitivo y neocognitivo, podría representar un camino adecuado. Transitar que, oscilando entre la enseñanza y el aprendizaje de conceptos, representó un itinerario conformador de una historia viva y, en cuanto tal, el contenido de un proceso de socialización.

Situarnos en la construcción de los significados de conceptos en historia, permitió entrar en el lenguaje de la disciplina y en algunas de

sus demandas didácticas. Sobre ello logramos aclarar algo: la construcción de los significados en los sujetos está social e históricamente condicionada, así como influenciada por las fisonomías políticas e ideológicas que han contextualizado a esa historia.

La investigación mostró también que para hacer una historia viva se necesitaba además de una empatía con el pasado, que los alumnos dispusiesen de un bagaje conceptual capaz de penetrar en los entresijos de la historia, para transformar su presente desde las persistencias inherentes al desarrollo de la cultura.

También fue significativo comprobar el gran potencial de los materiales curriculares y cómo nuestro libro permitía penetrar en la práctica didáctica, observarla y quizás transformarla. Lo anterior nos compromete en una tarea sostenida no sólo de diseño de otros materiales curriculares, sino también en su estudio como un camino posible para aproximarse a la complejidad de la práctica pedagógica. Lo anterior permitió pensar el tema de la innovación curricular y tener alguna claridad sobre sus potencialidades, pero, especialmente sobre sus limitaciones. Hoy por hoy pensamos que esta innovación puede fecundar si se realiza desde la misma práctica y por los propios sujetos didácticos. Así, pensamos que una innovación realizada desde fuera del centro escolar, como la desarrollada en la investigación que damos cuenta, tiene limitadísimas posibilidades de modificar sostenidamente la práctica didáctica, aspecto que es fundamental de contemplar en un tiempo de reformas educacionales. Finalmente deseamos referirnos a un hallazgo relativo a la forma como se construyó esta investigación; provocamos un diálogo entre paradigmas de investigación para cumplir con tres tareas fundamentales: OBSERVAR, ANALIZAR y SINTETIZAR. Pensar este diálogo entre interlocutores tan diversos fue lo que nos permitió madurar este saber didáctico y cumplir con las exigencias de nuestro oficio. En este diálogo fue fundamental estar atento a los latidos de la investigación, especialmente, en el trabajo de campo, aprender a tolerar

la ambigüedad, sacar partido a los obstáculos, saber decidir oportunamente, esperar cuando había oscuridad en la decisión, en fin, estar pres- tos a dialogar en y desde el problema.

Un hallazgo fundamental lo constituyó la tarea de teorización, que si bien fue iniciada en los comienzos de la investigación, fue madurada con posterioridad al trabajo de campo. Ello permitió construir valiosos significados en el silencio mediterráneo; pudimos volver a las aulas, recrear las situaciones allí vividas, interpelar reiteradas veces al libro didáctico y especialmente arroparnos en los libros, a fin de cuentas, ello permitió la cristalización de una tarea intelectual en una obra que desde el despertar de la propia vida nos compromete, como sostiene LUCIEN FEBRVE(1970), a despertar la vida helada de la princesa dormida¹⁹⁰.

¹⁹⁰ FEBVRE, LUCIEN (1970), op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

Abarca, Berta et al (1995),

En torno a una propuesta didáctica de la historia como ciencia en la Escuela Media. *Seminario para optar al título de profesor de Historia y Geografía dirigido por M^a Angélica Oliva, Santiago, Universidad Católica Blas Cañas.*

Abarca, Berta et al (1995),

Conceptos básicos para descubrir historia, *libro didáctico efectuado como parte del Seminario de Titulación, En torno a una propuesta didáctica de la Historia como ciencia en la Escuela Media. Seminario para optar al título de profesor de Historia y Geografía dirigido por M^a Angélica Oliva, Santiago, Universidad Católica Blas Cañas.*

Ausubel, David P. (1982),

Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México D.F., Trillas.

Beltrán, Francisco (1996),

La comunicación y el conflicto, condiciones de posibilidad de las organizaciones escolares como espacios públicos. Publicado con el título "Escuela democrática. Comunicación y conflicto". En **Cuadernos de Pedagogía**, N°258, Barcelona, Laia, mayo de 1997, págs.80 a 87.

Benedito, Vicente (1987),

Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular, Barcelona, Barcanova.

Beyer, Barry (1974),

Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación, Buenos Aires, Paidós.

- Bloch, Marc (1970),**
Introducción a la historia, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, Fernad (1968),**
La historia y las ciencias sociales, Madrid, Alianza.
- Briones, Guillermo (1988),**
Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales, Santiago de Chile, P.I.I.E.
- Briones ,Guillermo (1994),**
“Incompatibilidad de paradigma y compatibilidad de técnicas en Ciencias Sociales”. En, **Revista de Sociología** Nº 9, Santiago de Chile, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, año s/e, págs. 25 a 33.
- Bruner, Jerome S. (1969),**
Hacia una teoría de la instrucción, México D.F. UTHEA.
- Bruner, Jerome S. et al (1978),**
El proceso mental en el aprendizaje, Madrid, Narcea.
- Campbell, Donald; Stanley, Julian (1978),**
Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen (1986),**
Becoming critical: education, knowledge and action research, Londres, Falmer Press.
- Comenio, Juan Amos (1971),**
Didáctica Magna, Madrid, Instituto editorial Reus.
- Chomsky, Noam (1972),**
Lingüística Cartesiana, Madrid, Gredos.

De Tezanos, Araceli (1995),

Enseñanza y saber pedagógico: el significado del oficio docente, clase magistral dictada en el encuentro "La enseñanza de la historia y geografía, una reflexión necesaria", Santiago de Chile, Universidad Católica Blas Cañas.

Dewey, John (1897),

Mi credo pedagógico, traducción de la versión original en la lengua inglesa, publicada por primera vez en la revista **School Journal**, LIV, enero de 1897, pp.77-80, Edición no publicada.

Dewey, John (1916),

Democracia y educación, Madrid, Morata, 1995.

Dewey, John (1937),

Liberalismo y acción social y otros ensayos, Valencia, Alfonso el Magnánimo, 1996.

Dewey, John (1937),

Educación y cambio social. En, **Liberalismo y acción social y otros ensayos**, Valencia, Alfonso el Magnánimo, 1996.

Dilthey, Wilhelm (1978),

El mundo histórico, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, Jesús (1986),

"Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'". En, **Infancia y aprendizaje** N°34

Domínguez, Jesús (1989),

"El lugar de la historia en el curriculum 11-16. Un marco general de referencia". En, Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.), **La enseñanza de las Ciencias Sociales**, Madrid, Visor.

Echeverría, Rafael (1988),

El búho de Minerva, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIIE.

- Eisner, Elliot (1987),**
Procesos cognitivos y curriculum, Barcelona, Martínez Roca.
- Febrve, Lucien (1972),**
Combates por la Historia, Barcelona, Ariel.
- Fernández Huerta, J. (1973),**
“La didáctica: concepto y encuadramiento en la enciclopedia pedagógica”. En, **Enciclopedia de didáctica aplicada**, dirigida por Adolfo Maillo, Barcelona, Labor.
- Fontana, J. (1992),**
La historia después de la historia, Barcelona, Crítica.
- Friera Suárez, Florencio (1995),**
Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia, Madrid, De la Torre.
- Gil Saura, Encarna (1995),**
La fuente epistemológica. Aportación de la epistemología de la historia a la definición y contenidos de un curriculum de historia, Proyecto docente de la cátedra de didáctica de las ciencias de las ciencias sociales, Valencia, Universitat de València, inédito.
- Gimeno Sacristán, José (1991),**
El curriculum una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. (1995),**
Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Hecht, J. Jean (1975),**
“Historia social”. En, **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**, dirigida por David L. Sills, volumen 5, Madrid, Aguilar.
- Jackson, Philip W. (1991),**
La vida en las aulas, Madrid, Morata.

- Kerlinger, Fred N.** (1988),
Investigación del comportamiento, México D.F., Mc Graw-Hill.
- Krebs, Ricardo** (1979),
"El valor formativo de la historia en la enseñanza". En, **Los valores formativos de las asignaturas de enseñanza. Su convergencia desde la perspectiva cristiana**, Santiago de Chile, Nueva Universidad.
- Ladriere, J.** (1984),
Capítulo I: Signos y conceptos en ciencia, Traducción efectuada por Ricardo Salas. No editada, de la obra: **L'articulation du sens**, París, Du Cerf, 1984.
- Luc, Jean-Noël** (1981),
La enseñanza de la historia a través del medio, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Lledó, Emilio** (1992),
El surco del tiempo, Barcelona, Crítica.
- Lledó, Emilio** (1996),
La memoria del logos, Madrid, Taurus.
- Maclsaac, Teresa** (1996),
"From Collingwood to the teaching of historical thinking". En, **Teaching History** N° 84. London, The historical association's, June, págs. 15 a 18.
- Maestro González, Pilar** (1993),
"Epistemología histórica y enseñanza". En, **Ayer, Asociación de historia contemporánea** N°12, Madrid, Marcial Ponç.
- Marcuse, Herbert** (1977),
"Tolerancia represiva". En Marcuse, Herbert, Barrington Moore, Jr. y Wolf, Robert Paul, **Crítica a la tolerancia pura**, Madrid, Nacional.
- Marrou, H. I.** (1968),
El conocimiento histórico, Barcelona, Labor.

Martínez Bonafé, Jaume (1991),

"Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización". En, **Investigación en la Escuela** Nº13, Sevilla.

Martínez Bonafé, Jaume (1991),

Proyectos curriculares y práctica docente, Sevilla, Díada.

Martínez Bonafé, Jaume(1992),

"Siete cuestiones y una propuesta". En, **Cuadernos de Pedagogía** Nº203, Barcelona, Laia, Mayo, págs.8 a 13.

Oliva, M^a Angélica (1994a),

Hacia una Didáctica Activa de la Historia a través del contacto con Fuentes. Informe final de investigación, Santiago de Chile, Dirección de Investigación. Universidad Católica Blas Cañas.

Oliva, M^a Angélica (1994b),

"Hacia una Didáctica Activa de la Historia a través del contacto con Fuentes". **Documento de estudio** Nº41, Dirección de Investigación UCBC, Santiago de Chile, Universidad Católica Blas Cañas.

Oliva, M^a Angélica (1995),

Aplicación de una estrategia didáctica por descubrimiento para el desarrollo del sentido histórico en la Escuela Media. Informe final de investigación, Santiago de Chile, Dirección de Investigación, Universidad Católica Blas Cañas.

Oliva, M^a Angélica (1998),

Enseñar y aprender conceptos en el espacio didáctico de una historia. Memoria de la Tesis conducente al grado de Magister en Educación por la Universidad de Chile patrocinada por Fernando Pérez Fuentes, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Ortúzar, Alejandra (1988),

¿Cómo se enseña la Historia? La hegemonía de una visión conservadora, Santiago de Chile, CIDE.

- Pluckrose, Henry** (1993),
Enseñanza y aprendizaje de la historia, Madrid, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pobleta, Olga et al** (1971),
La enseñanza moderna de las Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Universitaria.
- Pozo, Juan Ignacio y Carretero, Mario** (1984),
“¿Enseñar Historia o contar “Historias”? Otro falso dilema”. En, **Cuadernos de Pedagogía** N°111, Barcelona, Laia, Marzo, págs.45 a 49.
- Pozo, Juan Ignacio; Asensio, Mikel; Carretero, Mario** (1989),
“Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”. En, Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M.(Comp.), **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid, Visor.
- Pozo, Juan Ignacio** (1990),
“Estrategias de aprendizaje”. En, Cesar Coll, Jesús Palacios, Alvaro Marchesi (comps.), **Desarrollo psicológico y educación, II**. Madrid, Alianza editorial.
- Prats, Joaquim** (1989),
“Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias “Germania-75” e “Historia 13-16”. En, Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (Comps.), **La enseñanza de las Ciencias Sociales**, Madrid, Visor.
- Rue, Joan** (1997),
“Un mundo de significados”. En, **Cuadernos de Pedagogía** N°254, Barcelona, Laia, Enero, págs. 54 a 58.
- Salvat** (1993),
Diccionario enciclopédico SALVAT ilustrado en color, Barcelona, Salvat ediciones generales.

Sánchez Cerezo, Sergio (Dir.) (1983),

Diccionario de las ciencias de la Educación, Santillana, Madrid.

Saussure, Ferdinand de (1987),

Curso de Lingüística general, Madrid, Alianza

Shelmit, Denis (1977),

History 13-16, Evaluation Study, Great Britain, Schools Council History
13-16 Project Edinburgh

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994),

Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Barcelona, Paidós Ibérica.

Vera, José Miguel (1977)

Ensayo sobre el lenguaje, Valdivia, Universidad Austral de Chile, inédito.

Vera, José Miguel (1992),

Curso elemental de filosofía y lógica, Santiago de Chile, LOM ediciones.

Winkin, Yves (1994)

Selección e introducción a la obra de Bateson, Gregory et al, **La nueva comunicación**, Barcelona, Kairós.

Zaragoza, Gonzalo (1989),

"La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente". En, Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (Comp.), **La enseñanza de las Ciencias Sociales**, Madrid, Visor.

SOBRE LA AUTORA

MARÍA ANGÉLICA OLIVA URETA. Es chilena residente en España, donde cursa sus estudios de Tercer Ciclo con JOSÉ GIMENO SACRISTÁN en la Universitat de València.

Es profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister en Educación por la Universidad de Chile y Doctora (c) en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València.

Ha sido profesora de Educación Superior en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad del Pacífico, Escuela de Comunicación, Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, desde los años de su fundación y actualmente en la Universidad Católica Blas Cañas. Ha sido profesora de Enseñanza Secundaria y de Educación de Adultos.

Posee una línea de investigación en didáctica de la historia y varias publicaciones en esa área.

Ha participado en varios congresos, seminarios y encuentros y dirigido Seminarios de Investigación.

Ha sido consultora del Ministerio de Educación chileno a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, MECE-Media y autora del Módulo para Grupos Profesionales de Trabajo *“La Historia Local, una invitación desde la didáctica para la enseñanza de una historia viva”*.

Es miembro fundadora de la Asociación Chilena de Profesores de Didáctica.

Participa regularmente en actividades para el desarrollo profesional de profesores en Chile y actualmente en la Escola d'Estiu de los Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valencià. Es profesora en el Espai de Formació La Nau dels Estudiants de la Universitat de València.

Es miembro fundadora y participa regularmente en el Círculo de Estudios de Doctorandos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València.

Es miembro fundadora y participa regularmente en el Seminario RED, que dirige FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR sobre Radicalización de Espacios Democráticos, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València.