



Hacia la construcción de una didáctica de la historia en la educación universitaria

Towards the construction of a didactic of history in university education

Gladys Calatayud Aular

<https://orcid.org/0000-0002-2858-5800>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

licacalatayud@gmail.com

Albert Rafael Padrón Calatayud

<https://orcid.org/0009-0002-1388-7854>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

licacalatayud@gmail.com

Resumen

La construcción de una didáctica de la Historia en la educación universitaria es el propósito de la investigación que se encuentra aún en desarrollo, de la cual se desprende el presente artículo, el cual es producto del desarrollo del primer objetivo planteada en la misma, referido a la caracterización de la praxis educativa de la historia a partir del mundo de vida de sus actores in situ del contexto del aula de clase. El estudio es de enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico-hermenéutico, que permitirá develar e interpretar las acciones y discursos de los informantes claves. Se utilizó la entrevista a profundidad, para capturar el fenómeno per se. Los referentes epistemológicos utilizados fueron el Círculo de Comprensión de Gadamer (1998), Teoría de la Interpretación de Ricoeur (2006) y la interdisciplinariedad de Wallerstein. Las conclusiones previas del estudio convergieron en tres aspectos: inadecuación de las estrategias de enseñanza, la fragmentación curricular y dificultades en la comprensión de los contenidos desarrollados.

Palabras clave: Didáctica, historia, educación universitaria.

Abstract

The construction of a didactics of History in university education is the purpose of the research that is still in development, from which this article emerges, which is the product of the development of the first objective set out in it, referring to the characterization of the educational praxis of history from the life world of its actors in situ in the classroom context. The study has a qualitative approach, using the phenomenological-hermeneutic method, which will allow us to reveal and interpret the actions and speeches of the key informants. The in-depth interview was used to capture the phenomenon per se. The epistemological references used were Gadamer's Circle of Understanding (1998), Ricoeur's Theory of Interpretation (2006) and Wallerstein's interdisciplinarity. The previous conclusions of the study converged in three aspects: inadequacy of teaching strategies, curricular fragmentation and difficulties in understanding the contents developed.

Keywords: Didactics, history, university education.

Recibido: 27/01/2024

Enviado a árbitros: 05/02/2024

Aprobado: 15/04/2024

A manera de introducción

La necesidad de profundizar el estudio sobre la construcción de una didáctica de la Historia surge para dar respuesta a las debilidades observadas que se presentan en la adquisición de los contenidos programáticos de esta asignatura, al resultar pocos atractivos y de poca significación para los estudiantes, lo que se evidencia en el escaso conocimiento que manifiestan durante la dialéctica del proceso educativo en el sistema universitario. Así encontramos por ejemplo, en el quehacer educativo universitario como la historia y la geografía se abordan como asignaturas separadas, lo cual representa una desconexión entre ellas, cuya relación permite el análisis temporo-espacial respectivamente del objeto de estudio, lo cual va en pro de la significación contextualizada de la realidad social. Las categorías tiempo y espacio constituyen elementos claves para la concreción ubicacional del individuo en su experiencia relacional con el entorno socio-histórico. De allí la relevancia del manejo de la interdisciplinariedad en la praxis educativa de las ciencias sociales.

El conocimiento de los obstáculos epistémicos, metodológicos y didácticos que dificultan el aprendizaje de la Historia en la Educación Universitaria Venezolana constituye el objetivo central de la presente disertación, con miras a dar aportes que contribuyan a la construcción de un Didáctica efectiva en esta área de aprendizaje. En este sentido, es menester la revisión de las posibles dimensiones epistémicas y paradigmáticas que pudieran constituir el asunto problemático lo más exacto posible, a fin de realizar una hermenéusis que conlleve a generar constructos ajustados a una realidad fenomenológica ampliamente estudiada. Esta falta de coincidencia entre la evidencia y del evento o proceso observado con el acervo cognitivo-conceptual, incita y es a la vez la fuente de generación de conocimiento que puede darse por medio de la reflexión, la

investigación, la innovación, entre otras formas de pensamiento: “la creación conceptual es un modo de resistencia a lo instaurado, pero también, es afirmar un cúmulo de diferencias que dan lugar a la novedad” (Ugas, 2011: 21). Justo a partir de estas inconsistencias o disparidad entre el conocimiento instituido y nuevas evidencias captadas es que surge una investigación motivada por: “la insuficiencia o inconsistencia del conocimiento previo y de los instrumentos para aprehender la realidad, o porque se encontró información no clasificada que demanda una redimensión y un reordenamiento para progresar hacia un proceso sintrópico de investigación” (Bastidas, 2011: 64).

Para intentar dar respuesta a esta incongruencia entre la realidad y la teoría referente a la didáctica de la Historia es que se estructura el artículo en tres partes. En primer lugar, se hace un esbozo hacia la aproximación al asunto problemático encontrado, luego los hallazgos encontrados en las entrevistas de algunos de los informantes claves y por último unas consideraciones finales. Es menester expresar que, la investigación aún se encuentra en proceso, por lo que lo expuesto constituye un material inacabado, desarrollándose en este artículo el propósito número uno de dicha investigación referido a la caracterización de la praxis didáctica de la historia en el sistema universitario, para lo cual se consideró el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y del Programa de Formación Avanzada (P.N.F.A) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Núcleo Valencia.

Aproximación al asunto problemático

La enseñanza de las ciencias sociales y en especial de la Historia constituye una de las preocupaciones que han generado múltiples investigaciones, a fin de comprender cómo se

construye el conocimiento y bajo qué fundamentos teóricos se pone en práctica el proceso didáctico en éstas, lo que impacta en el logro de los objetivos curriculares propuestos. En relación a la enseñanza de la Historia destaca entre sus fines la construcción de la identidad nacional a través del conocimiento y valoración de nuestro pasado y orígenes.

Sin embargo, los resultados obtenidos en el proceso didáctico de la Historia, parecieran no satisfacer los objetivos propuestos desde el ámbito curricular. En este sentido, destacan los resultados obtenidos por Calatayud, (2015) en su trabajo de investigación titulado Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia Contemporánea de Venezuela desde la significación del estudiante de sexto semestre de la FaCE-UC, la cual se enmarcó en el enfoque hermenéutico, donde surgieron como categorías emergentes: la didáctica, significación del conocimiento histórico e integración disciplinar. En cuanto a la didáctica se apreció un significativo uso del método tradicional, caracterizado por el énfasis en aprendizaje mecánico, clases pocos motivantes, que dificultan la construcción de un conocimiento significativo en lo histórico., y, por ende, una subvaloración, desde una conciencia ahistórica, poco reflexiva. Desde el ámbito de la significación del conocimiento, la evidencia demostró que la episteme histórica es considerada poco significativa como consecuencia de ser impartida por los docentes como una secuencia de hechos sin una vinculación con el presente.

Asimismo, se manifiesta en las unidades de análisis, la concepción histórica como mera cronología de eventos, sin una criticidad de los mismos lo que conlleva a una subvaloración 'por lo histórico; y la falta de la integración disciplinar en el proceso didáctico de la Historia. Al hacer una pre-revisión indagatoria del objeto de estudio de esta investigación se evidencia que las

dificultades didácticas expresadas son aún mayores cuando se refiere al estudio de lo Histórico en su dimensión de cómo mediar los aprendizajes de esta asignatura que fomente la comprensión por parte de los estudiantes. El gran desafío para los docentes es generar un proceso de comprensión sociohistórico y promover la reflexión y criticidad en los estudiantes en el marco de una praxis educativa pertinente y coherente con la realidad actual. Para Burón (1997):

la comprensión exige captar la estructura del fenómeno u objeto, ubicarlo en su contexto a fin de delimitar un significado coherente con su naturaleza situacional y en interacción con las redes existentes, tanto dentro del individuo como fuera de éste, es decir, tanto las apreciaciones subjetivas como las sociales (p.46).

El estudio fenomenológico de la realidad estudiada demuestra el poco uso que se hace de la integración de los saberes que comprende el estudio de las ciencias sociales, donde lo geográfico, lo histórico y lo cotidiano se desvinculan en la práctica docente, así como el uso de estrategias de enseñanza poco motivadoras y rutinarias, dificultades del docente para generar procesos de comprensión y verdadera reflexión sobre lo histórico.

Algunos Hallazgos encontrados

La praxis pedagógica subyacente en la interacción de los profesores y los estudiantes estudiados tienen dos ejes principales, siendo el más significativo el referente al estilo de enseñanza de los profesores entrevistados, quienes reconocen la importancia de lograr un aprendizaje significativo o el constructivo para crear situaciones de aprendizaje, es decir, experiencias de aprendizaje basadas en el acervo previo del estudiante, en la cotidianidad, lo

contextual y en la vivencia de la actualidad para llamar su atención, crear expectativa y de allí introducir los nuevos aprendizajes históricos, lejos de la memorización y orientados hacia la crítica, la reflexión, la comprensión y la aplicación de la historia como ciudadanos. A pesar de este reconocimiento, los estudiantes expresan en relación a este aspecto que los docentes son muy proclives al uso de la retórica y la narrativa, y muy poco hacen uso de los gráficos, mapas para contextualizar los contenidos que pretenden desarrollar. Así tenemos lo manifestado por uno de ellos:

7:7. Existe necesidad de que el docente no sea tan teórico, que el docente sea muy didáctico, que el estudiante investigue, y que el docente no sea visto como el que nos va a dar el tema, sino que haga lluvia de ideas que se realice la construcción del conocimiento entre todos, tanto docente como alumnos. Tú traes información sobre las asignaciones establecidas por el profesor y se discuten en clase; que no se venga sólo a escuchar al profesor. (Estudiante entrevistado)

De acuerdo a los discursos anteriores se evidencia que tanto los docentes como los estudiantes concuerdan que el aprendizaje significativo de la historia y el construccionismo o el aprendizaje colaborativo no solo son motivantes, sino que **son** efectivos en la interacción de la praxis pedagógica de la historia, y que la misma debe estar orientada a la generación de intercambios dialécticos participativos del estudiante. En este mismo orden de ideas, se encuentra lo manifestado por otro informante clave, en relación a su experiencia en el proceso didáctico de sus clases de Historia:

5:9 Fue muy aburrida, el docente lo que hacía era mandar a investigar o leer guías, se discutía o más bien se leía en clase, él hacía algunos aportes y allí quedaba, por eso no tenía muchas

expectativas con esta Historia de Venezuela del [semestre] tercero, digamos esa historia fue muy técnica, el profesor hizo un mateo de la asignatura en ese momento. Bueno, muchachos hagan un trabajo, hagan esto, y a nosotros no se nos quedó nada grabado, porque no se le prestó la atención necesaria por parte del docente. (Estudiante entrevistado)

En cuanto a las estrategias utilizadas se tienen las siguientes consideraciones de los entrevistados:

4:31 Bueno es necesario hacer las clases de historia menos teórica y más práctica, claro que eso tiene un costo porque hay que utilizar recursos tecnológicos. Trabajaría cada tema con películas o videobeam. 3: 34 Es utilizar el trabajo de campo en el estudio histórico. Es utilizar una estrategia distinta y muy práctica, motivadora, que ellos vean que el GHC va más allá de un libro, va más allá de la construcción de un cartograma, sino que va más allá de que memorices, sino que realmente te apropias utilizando fundamentalmente la investigación de campo.

De esta forma el enfoque geohistórico es compatible con el constructivismo y el aprendizaje significativo, es un antídoto efectivo contra la memorización y las clases magistrales, que, en el caso de la historia, es fatal, porque los contenidos así impartidos se tienden a olvidar con el tiempo. Es importante subrayar que dentro de las categorías emergentes surgió la integración disciplinar, que está íntimamente relacionada con la interdisciplinariedad, que se considera un aspecto a considerar en la búsqueda de elementos reflexivos y orientadores para la construcción de una didáctica en Historia para la Educación Universitaria Venezolana. En este orden de ideas, no se puede ignorar, lo referente a la estructura curricular en relación a los pénsum de estudios en

el sistema educativo venezolano, ya que, las áreas disciplinares que constituyen a las Ciencias Sociales aparecen separadas, así como la administración de las mismas; aun cuando en el nivel de Educación Primaria se concibe la planificación por proyectos, en el nivel secundario y de Educación Superior, metodológica y curricularmente se abordan separadas. Evidentemente esto es un reflejo de la percepción fragmentaria, parcelada; heredada del paradigma científico-positivista, cuya tendencia es hacia la hiperespecialización disciplinar y epistémica en el estudio de las realidades sociales.

Otro elemento emergente, es la divergencia en el manejo de los conceptos básicos de la asignatura que se presenta en la dinámica universitaria sobre el uso de las categorías conceptuales que sustentan el conocimiento histórico por parte del docente que conduce la praxis educativa, ya que la misma produce confusiones en el proceso de aprehensión de los contenidos curriculares. Por ejemplo, en las observaciones y entrevistas realizadas a los docentes, se evidencia un uso indistinto de la historia como suceso, acontecimiento, cosa, proceso, hecho. “La historia son los hechos que sucedieron... (Entrevistado 1), “Cuando hablamos de historia pudiéramos estar hablando de dos cosas distintas o tres cosas distintas.” (Entrevistado 2). “La historia son procesos de la reconstrucción de los sucesos...” (Entrevistado 4).

En este sentido, se construye una categorización conceptual confusa, donde la explicación del porqué del uso de una u otra concepción resulta relevante para los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes. Es comprensible la falta de homogeneidad en la concepción histórica al desplazarse el concepto de historia como “informe o narración de lo sucedido” a historia como “el acontecimiento o secuencia de acciones efectuadas o sufridas” (Koselleck,

1993). La importancia de la consideración de este aspecto en la praxis educativa estriba en que modifica lo que se enseña en Historia y produce confusiones en los basamentos teóricos fundamentales de esta área del saber.

Las disyuntivas o disparidades que ocurren en el uso de los conceptos históricos en las aulas de clases son explicadas en cierto modo por las relaciones que mantienen éstos con el contexto sociopolítico donde surgen, y es un aspecto que hay que conocer y comprender muy bien para no caer en equívocos didácticos. La producción conceptual reviste un nivel de complejidad, pero de ineludible dominio del docente durante la dialéctica educativa a fin de minimizar en el receptor las disparidades que entorpezcan la captación y aceptación subjetiva. Esta complejidad subyace en la correspondencia del concepto histórico y la realidad que pretende definir, además del alto nivel de abstracción de éstos. “Todo esto supone que hay un desfase creciente entre los conceptos y la realidad que describen, por un lado, y entre los conceptos y las palabras que los expresan, por el otro.” (Koselleck, 2010). La convergencia entre el hecho histórico y el concepto que pretende explicar es el nudo cognitivo hacia el cual debe tender la explicación docente.

Consideraciones Finales

El aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales ayuda a potenciar en el estudiante las capacidades de análisis, reflexión, interpretación, representación, formulación y generalización, entre otras. La didáctica cumple una función central al contribuir al desarrollo de estas habilidades. En el estudio de los procesos históricos es vital que el estudiante comprenda los factores internos y externos que se relacionan de manera directa o indirecta con los actores sociales, así como su vínculo con el saber histórico. La didáctica adecúa el tratamiento de las problemáticas y fomenta la interrelación entre las diversas estructuras de análisis de una sociedad, a saber,

económico, cultural, ideológico, social, política, entre otros. Por todo ello, es menester considerar los tópicos emergentes en la investigación, los cuales se explican a continuación.

El problema de la comprensión de lo histórico

La realidad social no se manifiesta, ni es aprehendida por el sujeto de una manera inmediata, sino que es el producto de un proceso reflexivo y crítico, que implica el desarrollo de la conciencia subjetiva del discente en el proceso de construcción del conocimiento sobre la misma, lo vivido, lo conocido, lo práctico, desde su ontología de ser sujeto histórico. Esto Como claramente lo expresa, Kosik (1976) el sujeto se ubica en primera instancia ante la cosa- realidad- desde la percepción de lo concreto. Para facilitar el proceso de construcción del conocimiento sociohistórico es importante establecer un vínculo con el mundo concreto del sujeto que pretende conocer, y así pasar a la comprensión de dicha realidad.

En este sentido, este proceso de comprensión de lo histórico depende en gran medida de la transposición didáctica que permite modificar un contenido de saber para adaptarlo a la enseñanza, según Chevallard (1997), así el saber sabio se transforma en saber enseñado y, por ende, en saber comprendido y con significado, pero esto indudablemente depende de la praxis que el docente realiza.

En este mismo orden de ideas se ubica lo planteado por Gadamer (1998), donde se desprende que el proceso de comprensión discurre del todo a las partes y de nuevo al todo. Poder confluir todos los detalles de ese todo es el criterio fundamental para el logro de la comprensión, y la falta de confluencia de éstos significa el fracaso de esta tarea. Ahora bien, la gran interrogante

es cómo desde la mediación de la acción docente se puede promover dicha comprensión. Para intentar hacer una aproximación explicativa de dicho proceso se hará uso de algunas de las categorías conceptuales que propone Gadamer en su círculo hermenéutico de la comprensión. En esta acción de ir del todo a las partes y viceversa se manifiestan tres procesos imbricados: comprensión- interpretación-aplicación, y se vuelve a la comprensión desde el ser como discente, porque evidentemente en el acto educativo interviene un interlocutor del proceso que es el docente, y quien a través de otro proceso bien importante que es la explicación puede contribuir o no a que se dé tal comprensión.

Todo ello hace suponer que la orientación de las acciones pedagógicas en los procesos de mediación sobre la historia debe direccionarse hacia el logro de la comprensión de los mismos, de allí que esta acción debe enfocarse en promover la interpretación y aplicación del conocimiento adquirido, subrayando la importancia de que los aprendizajes deben converger hacia la pertinencia y utilidad de los mismos. La comprensión, así planteada, implica la confluencia de dos procesos cognitivos bien complejos, como son el análisis y la síntesis, lo cual es corroborado por lo planteado por Ricoeur (2006). Tanto la explicación como la comprensión tienden a traslaparse, en la explicación nosotros desplegamos la gama de proposiciones y sentidos, mientras que, en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis. (p.15)

Todo proceso de explicación conlleva a un análisis donde el docente intenta a través de la descomposición de la realidad histórica en partes generar la participación del escucha en el significado común del texto. Evidentemente que no hay garantía de que este escucha converja en

el significado pretendido que se le dé al texto mediado, de allí la transcendencia de la acción docente. La síntesis estaría representada en la construcción del significado que hace el estudiante, pues este debe capturar en detalle la gama de proposiciones que el docente ofrece y armarlas en una unidad de sentido y significancia, es decir, la mediación a través del lenguaje en la dinámica educativa.

El docente como mediador de aprendizajes

El docente como mediador de aprendizajes orienta su acción hacia el logro comprensivo del objeto de estudio. hace uso de la explicación, no obstante, muchas veces no se alcanza tal fin, ya que se dificulta la producción de *participación en el significado común*. En la práctica educativa es inmanente la dialéctica docente-discente y entre ellos un nexo vinculante que es el lenguaje, del cual dependerá el acuerdo en la cosa- hecho histórico-, si esto no ocurre, entonces no puede producirse un proceso de mediación efectivo, es decir, lograr un acuerdo común en la significación y representación de las realidades históricas que se transmiten como contenidos curriculares. El objetivo fundamental en los procesos de mediación docente es el logro del entendimiento por parte de los discentes del contenido que se pretende desarrollar en el contexto universitario, en cuya empresa es fundamental el uso de estrategias innovadoras que promuevan la motivación y creatividad del estudiante.

Es necesario, deslastrar el uso excesivo de la retórica en la praxis educativa de historia, ya que, los significados son productos sociales que surgen durante la interacción, y que permean las construcciones cognitivas durante la práctica en el aula, la cual se constituye en un espacio de

manifestaciones interactivas heterogéneas, exigiendo del docente acciones reflexivas, críticas y creativas con el fin de atender las particularidades biopsicosociales de sus estudiantes, y considerando que en esta diversidad social genere procesos de construcción, comprensión e interpretación de saberes en el contexto del aula de clases. En función de lo enunciado la acción educativa debe considerar este mundo de significados que se manifiestan en el aula para poder orientar y mediar la construcción de los saberes hacia el logro de una práctica pedagógica que promueva la comprensión de los hechos históricos y su devenir en pro de la construcción de un proceso de significación histórica pertinente para el estudiante. Al respecto Giroux (1990) expresa que:

La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motiva la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país (p.1)

La cuestión curricular

Otro factor importante a considerar para la construcción de una didáctica efectiva en Historia, es la transformación curricular de los planes de estudios de esta área de aprendizaje, ya que como lo expresa muy acertadamente, Follari (1980) ... “si uno quiere que estén integrados los contenidos, estos tienen que venir integrados ya en el plan de estudios. No puede ser que el plan de estudios, como a veces sucede, no incluya esa integración” (p.30). Esto realmente representa una realidad que requiere de un análisis, ya que, la planificación por proyectos, que es la modalidad

que se está utilizando en el nivel primario venezolano, requiere de la integración de las áreas de aprendizaje-asignaturas-, y es al docente, al que le corresponde construir dicha integración.

No obstante, en el caso del nivel secundario y universitario; la planificación es por unidad curricular; donde la historia, la geografía se implementan de manera separada. Como se observa existe aquí un elemento muy controversial, en relación a la interdisciplinariedad de los saberes y del contexto del aula de clases como una realidad de interconexión multifactorial. El conocimiento se construye y reconstruye de acuerdo a los significados intersubjetivos, y la realidad es una unidad, donde se imbrica lo geográfico, histórico, social, económico y cultural como un todo indisoluble. De allí la necesidad de modificar la estructura curricular existente en el ámbito universitario, en lo referente a las ciencias sociales, especialmente en las universidades formadoras de los profesionales de la educación, que va a impartir esta área de conocimiento.

Reflexionar sobre los procesos didácticos es tarea ineludible de la acción docente, especialmente cuando se evidencian problemáticas para el alcance de los objetivos propuestos. De allí que todo esfuerzo para mejorar la didáctica de cualquier área del saber resulta significativo y pertinente. A las Ciencias Sociales corresponde el estudio del hombre en sociedad, y por lo tanto son las llamadas a ofrecer una clara conciencia de la realidad para que el individuo pueda ser un agente de cambio de la misma en pro del bienestar colectivo, y para ello deben ofrecer un conocimiento contextualizado, local, del reconocimiento de lo propio. Además, debe ser un conocimiento interdisciplinar que permita aprehender la realidad de una manera holística” para poder resolver los problemas de una manera más efectiva. La fragmentación imposibilita el

desarrollo de la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido.

Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la Historia, pasa por revisar el planteamiento de Wallerstein (2006) en cuanto a la integración de lo particular con lo universal en el abordaje de la realidad histórica. Es importante subrayar que la investigación se encuentra en una fase inicial, por lo cual se aspira ahondar en la revisión teórica para estructurar desde una perspectiva de validez y confiabilidad los postulados que se construyan al respecto. Es importante, que el docente que imparte la unidad curricular de Historia, esté consciente de los fundamentos epistémicos sobre los cuales se sustenta su praxis pedagógica.

Al respecto, García y Jiménez (citado por Domínguez: 2005) expresan que: El nuevo sistema educativo exige un modelo de profesor reflexivo, autónomo y crítico que posea un buen conocimiento de las disciplinas, así como un conocimiento didáctico que le permita enseñar mejor” (p.6). En definitiva, ha de tener bien fundamentada su práctica: ¿Qué hace?, ¿Por qué lo hace?, ¿Para qué lo hace?, lo cual permitirá develar los fundamentos epistémicos, ideológicos y metodológicos sobre los cuales se fundamenta su práctica didáctica.

Necesidad de una reflexión epistemológica de los contenidos históricos en la praxis universitaria

El docente universitario debe estar consciente de los fundamentos epistémicos que sustentan su accionar didáctico en la construcción del conocimiento histórico. La complejidad de la naturaleza de este conocimiento donde se imbrican la intersubjetividad, relatividad y construcción social del conocimiento tiene que ser objeto de reflexión crítica para la inducción

de un aprendizaje lo más exacto a la realidad histórica. La praxis docente debe vincular la reflexión y la didáctica a fin de convertirse en un intelectual transformativo orgánico que interprete su realidad académica. Para ello es necesario no solamente que posea un buen conocimiento histórico, sino “un dominio cognitivo más profundo que le permita llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas” en las que se inspiran los contenidos curriculares” (Dominguez,2005:6).

Es decir, el quehacer didáctico del docente precisa una base fundamentada del qué, el para qué y por qué realiza su praxis educativa., cuál es la intencionalidad de la misma, en suma, indagar forzosamente en el terreno de la epistemología, “permitirá la definición de los objetivos que se persiguen, ofrece un hilo vertebrador para plantear la selección y organización de los contenidos, al tiempo que favorece ciertas metodologías” (ob.cit, p.8).

Los sistemas educativos satisfacen en gran medida las necesidades ideológicas de las clases que ostentan el poder político de turno, favoreciendo o sesgando los contenidos impartidos, obstaculizando los elementos básicos para la construcción del imaginario social, a través de la transmisión de unos determinados saberes y creencias, conceptos, ideas, formas de representar, interpretar y entender la realidad. Una muestra de la influencia del enfoque paradigmático pudiera estar representado en el tratamiento variado que puede ofrecer un mismo hecho histórico como el 12 de octubre de 1492, al categorizarse indistintamente como “descubrimiento de América”, “encuentro de dos mundos” (Enfoque Positivista), o como “Resistencia Indígena” (Paradigma Marxista).

En concordancia con esta reflexión se tiene lo señalado por el informante clave 3:” Para mí la historia tiene en estos momentos un concepto distinto porque estamos con la historia de la

insurgencia...Nosotros éramos invisibilizados”. Existe en esta expresión una carga ideológica bien precisa, que devela un elemento a considerar, porque direcciona e impacta el accionar docente.

El enfoque geohistórico permite optimar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales

El hecho que los docentes tengan la visión que la didáctica de la historia está centrada en el aprendizaje significativo o el construccionismo, está asociada con la categoría “Enfoque geohistórico permite optimar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales”, categoría que se repitió 15 veces y está asociada a 13 categorías dentro de la investigación que se realiza. Eso se explica porque el enfoque geohistórico da la posibilidad al estudiante de construir su propio conocimiento histórico ligado a su espacio inmediato, es decir, su comunidad o localidad.

La relación que tiene el espacio con la historia es biunívoca, son interdependientes son sus procesos didácticos y la necesidad de entender la enseñanza de la historia como una tarea que, lejos de una mimesis miniaturizada del saber académico, emprende constantes procesos de descontextualización y recontextualización. Los docentes de historia y ciencias sociales tienen la labor de preparar a los estudiantes, de hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones y diversos intereses de los actores que operan en el marco de las dinámicas de análisis. Los conocimientos aportados por la historia y las ciencias sociales favorecen la consolidación de procesos de significación social. El aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales ayuda a potenciar en el estudiante las capacidades de análisis, reflexión, interpretación, representación, formulación y generalización, entre otras. La didáctica cumple una función central al contribuir al

desarrollo de estas habilidades. En el estudio de los procesos históricos es vital que el estudiante comprenda los factores internos y externos que se relacionan de manera directa o indirecta con los actores sociales, así como su vínculo con el saber histórico. La didáctica adecúa el tratamiento de las problemáticas y fomenta la interrelación entre las diversas estructuras de análisis de una sociedad, a saber, económico, cultural, ideológico, social, política, entre otros.

Propicia de igual manera, la explicación causal de los hechos, así como la dilucidación intencional de los actores involucrados en cada suceso histórico. Su carácter interdisciplinario viabiliza su interacción con el discurso de otros campos del saber, lo cual resulta útil para el enriquecimiento del tratamiento de las temáticas. La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia involucra un proceso reflexivo por parte del educando en torno a los problemas del ser humano en un tiempo y un espacio específicos.

Así mismo, implica un trabajo de motivación al estudiante para que pueda aprender a pensar históricamente y conocer las bases metodológicas con las que se aborda el conocimiento histórico, los valores que representa, su papel en la vida cotidiana y en el ámbito sociocultural, unido a los procesos de reflexión que propicia.

Referencias

- Bastidas, Felipe (2011). Ejecución de un proyecto de investigación como modalidad de trabajo especial de grado. Valencia-Venezuela: CDCH-Universidad de Carabobo
- Burón, J (1997). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. España: Ediciones del Mensajero

- Calatayud, A (2015). Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de historia contemporánea de Venezuela desde la significación del estudiante de sexto semestre de la FaCE-UC. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Carabobo.
- Domínguez, M. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Pearson. Prentice Hall
- Follari, R. (1980). La interdisciplinariedad en la docencia. Disponible en: <http://eva.univeridad.edu.uy/.../Interdisciplina/LainterdisciplinariedadenladocenciaR.Follari%2C>
- Gadamer, H (1998). Verdad y Método II. España: Ediciones Sígueme
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid, España: Paidós
- Kosik, k (1976). Dialéctica de lo concreto. Disponible en: <http://blogs.fad.unam.mx/asignatura:Dialectica-de-lo-concreto.pdf>. [Consulta: 2018, mayo 17]
- Ricoeur (2006). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. España: Siglo XXI Editores, S.A.
- Ugas, Gabriel (2011). La articulación método, metodología y epistemología. Palmira-Táchira-Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Wallerstein, I (2006). Abrir las Ciencias Sociales (9ª. ed). España: Siglo XXI, EDITORES, S.A.