

EL DIÁLOGO CON LA FILOSOFÍA, PARA INTENTAR ENSEÑAR Y APRENDER LA HISTORIA

DIALOGUE WITH PHILOSOPHY IN ORDER TO TRY TO LEARN AND TEACH HISTORY

LUIS RAMÍREZ VERA

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Católica del Maule, Chile
lramirez@ucm.cl

“Es preciso que la historia deje de aparecer como una necrópolis dormida por la que sólo pasan sombras despojadas de sustancia”

Lucien Febvre

“Combates por la Historia”

RESUMEN

El artículo intenta presentar los más elementales fundamentos filosóficos para sostener una enseñanza crítica de la disciplina histórica. Estos se asocian, en primer lugar, al desafío de la reflexión epistemológica y, en segundo lugar, al trabajo hermenéutico que necesariamente debe hacerse para aprenderla. Sin embargo, el acento no

está hecho en estas dimensiones en cuanto sí mismas, sino en las relevantes implicancias didácticas que derivan de ellas.

Palabras claves: Filosofía, Historia, Epistemología, Fuente Histórica, Hermenéutica.

ABSTRACT

This article tries to introduce to the reader to the most elementary philosophical foundations to support a critical teaching of History. Firstly, these philosophical bases are related to the challenge of an epistemological reflection and, secondly, to the hermeneutic work that must necessarily be done to learn

it. Nevertheless, the emphasis of this article is not put on these dimensions in themselves, but on the significant consequences that derive from them.

Key words: Philosophy, History, Epistemology, Historical source, Hermeneutics.

INTRODUCCIÓN

Me permito hacer algunas consideraciones previas. El título de mi propuesta en este seminario no responde a un afán puramente utilitario. No quisiera hacer sentir que concibo la Filosofía como una herramienta más, de entre muchas otras, para permitir la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina. Según mi concepción, si el propósito central está asociado al conocer, pensar, sentir y al quehacer humano, a la *objetivación del espíritu del Hombre*,¹ y muy particularmente a la permanencia de ese legado en el tiempo y en el espacio, ningún saber puede pretender prescindir de la Filosofía como fundamento, mucho menos, el saber histórico.

Mi lenguaje en este texto no puede ser sino muy simple. No soy filósofo, tampoco historiador. He hecho mi mejor esfuerzo, durante muchos años, por ser educador y, desde que pude hacer una libre opción por el mundo de la pedagogía, decidí tratar de enseñar Historia y otras Ciencias Sociales, con todos los desafíos, riesgos y vicisitudes que ello implica.

Lo anterior explica la imposibilidad de ofrecerles una reflexión filosófica de la Historia² con la profundidad, aristas y acentos que ustedes esperarían y, a riesgo de defraudarlos grandemente, intentaré permitirme aproximar la Historia con la Filosofía, tendiendo entre ellas un puente que no es sino el de la *enseñanza*, la

¹ Al decir de Hegel, en sus afanes por enseñarnos la realidad de *la cultura*.

² Entendida ésta en sus caracteres de filosofía especulativa (cuestión del sentido, la finalidad del curso histórico, etc.) y, también crítica de la Historia (verdad, hecho, objetividad, etc.).

enseñanza de aquellas viejas materias inspiradas por Clío³ ya desde el tiempo de los antiguos narradores griegos, porque eso fueron los padres de la historia: narradores, peregrinos descriptores de los paisajes y de los hombres, casi siempre situados más en escenarios de guerras que en tiempos de paz.

Se me ocurre definir dos campos de conjunción que referiré sin, necesariamente, identificarlos. Espero que ustedes, que sí saben de todas (o casi todas) las vertientes del *amor por la sabiduría*, hagan la inferencia, la identificación o la asociación sin mayores obstáculos.⁴ Si así ocurre, de alguna forma estaría validándose mi intento.

Un primer campo es el referido al *origen*, los *fundamentos* y la *naturaleza* de los conocimientos que se enseñan y, en razón de eso, a una base conceptual definida, una idea de ciencia histórica relativamente clara, unas dimensiones propias del objeto de estudio de esta disciplina, un campo matriz desde donde se nutren los contenidos a aprender, unas teorías y concepciones de la historia, entre otros elementos.

Un segundo campo es el que se relaciona con la *interpretación* del acontecer histórico. Se ha dicho que, necesariamente, todo el contenido histórico que se ha puesto por escrito a través del tiempo es interpretación. En otras palabras, la subjetivización valorada de lo objetivamente acaecido y allí, entonces, por sobre la tradición oral y la transmisión puramente consuetudinaria que también sirven a la Historia, la relevancia de las fuentes y documentos históricos, la crítica interna y externa que suceden a cierta fase heurística, los métodos de indagación y descubrimiento como forma de aprender la Historia, sin que ésta sea la tradicional información que recibe quien aprende (el alumno) de un intermediario permanente y supuestamente confiable (el profesor).

Habría, también un tercer campo (y un cuarto y un quinto), que al menos sólo quiero dejar planteado en esta parte introductoria. Éste se asocia a los *finés* y *valores*. La Historia, lo mismo vale para su aprendizaje, no tiene carácter autotelético, no constituye un fin en sí mismo. Se enseña y aprende Historia con un fin o con unos fines, y el intento de formar, por ejemplo, en principios y valores de sociabili-

³ Musa de la poesía épica y de la Historia.

⁴ Recuerdo, a propósito de esto, a un viejo profesor primario que transmitía el relato de lo que era el quehacer filosófico según lo había escuchado de uno de sus maestros en la Escuela Normal de Osorno: "Filosofar es cerrar los ojos, vendarse la vista con un pañuelo negro para entrar a una pieza oscura, toda pintada de negro, a cazar un gato negro que parece no estar en esa pieza negra".

dad y civilidad, de amor y respeto a la patria, parecen ser una constante desde que la disciplina es considerada en lo que hoy llamamos el currículo escolar.

A fin de cuentas, la simple pero significativa pregunta hecha por su propio hijo, con la cual uno de los más célebres representantes de la *Escuela de los Annales*⁵ de Francia da inicio a su más conocida obra, continúa repitiéndose hasta ahora y lo seguirá seguramente en el futuro: “*Papá, explícame, ¿para qué sirve la historia?*” (Bloch, M., 1970).

Les invito, pues, a la revisión amplia aunque sin mayores pretensiones de estos dos campos de contacto de la Historia que, a través del desafío de enseñarla, visualizo con la Filosofía.

UNO

Dotada y posesionada de las coordenadas de espacio y tiempo, dentro de las cuales se inscribe el quehacer intencionado del ser humano, la *historia*, entendida como acontecer histórico y no necesariamente como la *Historia*, disciplina que define a aquella como su objeto,⁶ parece mostrárenos como la más universal de las realidades. Toda realización humana – una idea, una corriente de pensamiento, un definido afán del hombre o de la sociedad, un hecho político, social, económico, cultural o religioso – ocupa un *tiempo en el tiempo y un espacio en el espacio*.

Vapuleada por sus propios cultores y por científicos ajenos al mundo de las humanidades⁷ la Historia ha ido abriéndose camino, no sin grandes obstáculos, para aspirar a ser reconocida con estatus de conocimiento científico.

No obstante, dado el carácter universal de lo histórico y, más aún, en un mundo que hoy evidencia globalidad (lo que supone interdisciplinariedad de los cono-

⁵ En razón de la revista fundada en 1929, junto a Lucien Febvre, llamada originalmente “*Annales d’histoire économique et sociale*” y que dio origen a toda una corriente que oponía a la historia de los *acontecimientos* la existencia de una *historia total* (global) y dinámica.

⁶ En la mayor parte de las referencias que a la historia hacen los más reconocidos diccionarios de filosofía (ver, por ejemplo, en Ferrater Mora, J., página 847 y ss) se escribe “*historia*” para aludir a la realidad histórica e *Historia* para apuntar a la justificada ciencia histórica o historiografía. Asimismo, cuando hablamos de *historicidad*, apuntamos a referir todo lo característico *de lo histórico* o de *todo lo real en cuanto lo real*, en la Historia.

⁷ “La mentira concebida”, “elegir entre varias cosas falsas la que más se aproxime a la verdad”, “el más peligroso producto elaborado por la química del intelecto”, fueron, entre otros, algunos de los severos juicios que diferentes pensadores emitieron en su momento.

cimientos que lo revelan), tomando en cuenta toda la complejidad y conflictividad de su concepto, condición y naturaleza, cuando se le concibe como disciplina que se enseña, que forma y que nutre el espíritu, la Historia está presente en todas y cada una de las materias del espectro curricular.

En efecto, al reflexionar acerca de qué es lo que constituye a la Historia en cuanto tal, es posible enfrentarse, al menos, a un doble problema: el de su posición y mayor o menor valoración en medio del conjunto de las disciplinas o especialidades del saber humano; y la inagotable discusión sobre la aceptación de su carácter de ciencia o disciplina científica.

Asociada a la tarea educativa, “desde que en los tiempos del Renacimiento y del Humanismo se formó el concepto moderno de Educación y se estableció un cierto canon del saber y de las disciplinas que debían intervenir en el proceso educativo, la historia siempre ha ocupado un lugar importante en la enseñanza. Se consideraba indispensable saber historia y el conocimiento histórico formaba parte de la cultura general. El Príncipe, para poder gobernar, debía conocer la historia de su dinastía, de su país y de los demás integrantes del concierto universal. El cristiano, conjuntamente con escuchar el mensaje del Evangelio, conocía la historia del pueblo escogido, de Cristo, de los apóstoles, de los mártires y de los santos. El hombre culto se informaba mediante la lectura de Herodoto y Tucídides, Tito Livio y Polibio; de la historia de la antigüedad clásica. Los valores del pasado constituían la base del saber y de la cultura general y, por lo tanto resultaba indispensable recordar el pasado y hacer su historia. El aprecio por la historia alcanzó su mayor apogeo durante el siglo XIX en el cual todo el pensamiento adquirió una dimensión histórica. Con Niebuhr y Ranke se constituyó la historia como ciencia, se desarrollaron la historia de la literatura, la historia del derecho y la historia de las religiones. El sistema educacional otorgó a la historia un puesto de honor. En la actualidad, en cambio, la historia ha sufrido una reducción. Ella ha sido desplazada por otras ciencias, como la Sociología, la Ciencia Política y la Psicología Social que integran el conjunto de las Ciencias Sociales” (Krebs, R., 1979).

Sin embargo muchos han visto en esta última fuerte asociación de la Historia con las Ciencias Sociales, solventada sobre la base de un sujeto-objeto en común – el Hombre en sociedad – la posibilidad de allegar a la Historia un carácter de ciencia más claramente entendido. El desarrollo de los estudios e investigaciones en Economía, Psicología, Sociología, Demografía, han permitido a la Historia comprometerse en tareas pocas veces antes asumidas; por ejemplo: el análisis de

datos, aspectos cuantitativos y factoriales, predicciones. Es, no obstante, el efecto de una aspiración que en tiempos pasados hasta pareció forzar en la Historia su propia dimensión, su carácter y naturaleza.

La reflexión que supone este sencillo estudio no niega la interdependencia disciplinaria de la Historia pero, al mismo tiempo, defiende su autonomía e identidad. Ignorada como proceso y campo reconocido del saber humano en nombre de las hoy desarrolladas Ciencias Sociales, la historia configura una realidad que, de omitirse, equivaldría a negar la *larga historia de la historia* y los notables esfuerzos por mantenerla en pie con el valor y significado que presenta hasta el día de hoy (Cf. Jiménez López, J. “El sentido actual de la historia y sus consecuencias pedagógicas”, en Enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, García Hoz y otros, págs. 46, 47, 48 y 49)

No es del caso reiterar aquí la variada y extensa lista de definiciones que, respecto de la Historia han hecho destacados estudiosos del tema. Difícilmente de sus expresiones no podemos inferir caracteres que le otorgan su propio estilo y singular dimensión. No obstante, la calificación de ciencia –en gran medida autoasignada– generó siempre, y hasta el presente, no pocos conflictos y en gran medida la necesidad de justificarla y hasta hacer de ella una defensa. Ha sido cuestión, incluso, de certificar su legitimidad.

La severa crítica estuvo, generalmente, originada fuera del círculo de los historiadores y en ocasiones, dentro del mismo. En efecto, los representantes de la ciencia experimental, que escasamente llevaron sus miradas por detrás de sus propias espaldas, más allá del siglo XVI, han formado parte de la corte de los más severos jueces. Con el surgimiento de la Sociología, algunos de sus más connotados cultores llegaron a pensar que la vieja y gastada Historia, aparentemente tan poco sólida en sus fundamentos, carente de objetividad, esclava de lo fortuito, no susceptible de un comprobado análisis de la razón (como la nueva disciplina sí lo era); simplemente estaba destinada al olvido o a la relegación.

Las reacciones a estos planteamientos, en especial a aquellos venidos del ámbito de las ciencias experimentales, partieron desde la defensa de los propios caracteres de la Historia, esos que la hacen una realidad de estudio única y diferente, hasta una forzada posición de homologación de características, para intentar artificialmente comprobar cómo en la Historia era posible demostrar evidencias que la hacían una ciencia *tal como las demás*. Conocido fue el esfuerzo, en este sentido, de corrientes mecanicistas y materialistas. Los caracteres clásicos de la

ciencia emplazaban y desafiaban (y lo hacen todavía) a la Historia, específicamente aquel referido a la *legalidad*,⁸ y muchos defensores de la Historia intentaban responder (y lo hacen todavía) argumentando que era posible alcanzar categoría de ciencia por cuanto también esos caracteres, o al menos una parte de ellos, eran demostrables en la ciencia histórica. Bandera de lucha ha sido, en esta dirección, buscar en el tiempo histórico elementos constantes, categorías permanentes, cuestiones que, dadas las condiciones necesarias, puedan irrefutablemente hacerse presentes (incluso ser previamente anunciadas), y que resultan demasiado conocidas para desarrollarlas aquí. La llamada *ley de la aceleración del tiempo histórico* podría entenderse como un ejemplo de lo antes señalado.

El conflicto ha venido a moderarse, difícilmente a quedar superado, cuando se ha acordado poner en el campo de la reflexión qué entendemos por *ciencia* o *ciencias* y la taxonomía que, según sus particulares características, puede hacerse de ellas. Si en el lenguaje de Aristóteles una ciencia se distingue por sus métodos y contenidos (esto es, su objeto), es necesario que nos preguntemos y nos respondamos *¿cuál es el objeto de la Historia?, ¿cuáles son sus métodos?, ¿en verdad los tiene?*

Así, entonces, *¿cómo entendemos la Historia* cual disciplina científica sí, entre otros elementos, estamos frente a una realidad que, dado su carácter único e irrepetible, no permite experimentos, aun la visualización en ella de categorías constantes o de cuestionadas leyes generales? *¿Qué tipo de realidad es la realidad histórica? ¿Cómo difieren realidad histórica y realidad natural? ¿Qué es lo propio de los hechos históricos?*

De nuevo, ante la pregunta de *si es la Historia una ciencia*, la respuesta va a depender de la definición de ciencia que se acepte. Hoy se defiende con tenacidad el carácter científico de la Historia, pero sólo cuando se es capaz de tomar distancia de los rigorismos y fundamentalismos que no han sido ajenos al campo científico tradicional.

Aunque es posible que establezcamos aquí todo un paralelo sinóptico de diferencias entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales, lo más importante, quizá, sea reafirmar elementos que muestren a la Historia en su propia

⁸ Los otros fueron tradicionalmente señalados como *instrumentalidad* (la ciencia no tiene un fin en sí mismo), *objetividad* (la ciencia, en teoría, es siempre reproducción objetiva de lo que ocurre en la realidad) y *universalidad* (los postulados de la ciencia, dadas determinadas condiciones, pueden universalizarse).

dimensión, aquella que en gran medida le otorga su objeto, el acontecer histórico, una realidad siempre continua y en permanente cambio. *Dimensión genética* es la expresión fuertemente esgrimida por muchos especialistas en didáctica de la Historia,⁹ característica por la cual se alcanza, en la búsqueda e interpretación de las causas que generan los hechos históricos, el auténtico estatus de una ciencia que, en razón de lo mismo, puede ser enseñada y lógicamente aprendida.

Hoy queda establecido, además, que es importante en Historia la búsqueda no sólo de explicaciones puramente causales, sino también de aquellas que apuntan al carácter teleológico o intencional de los hechos que se suscitan y, en definitiva, asumir que, en la naturaleza de las explicaciones científicas, no debe perderse nunca de vista, con sus respectivas identidades, dos de las más conocidas tradiciones del conocimiento: aquella asimilada a la línea experimental y positivista y que responde a un modelo *nomotético* de explicación de los fenómenos (y en la que parecen inscribirse, también, algunas corrientes de Ciencias Sociales como la Sociología, la Economía y la Demografía); y la *propia* de la Historia que, aunque no negándose en determinados aspectos a los métodos que pudieran usar aquéllas (en la realidad nomotética), establece identidad, asociada al modelo *idiográfico*.¹⁰

Aparte del sano intento de establecer el carácter científico social de la Historia, vino también todo un esfuerzo por superar el sello puramente recopilador, reproductor de datos, el estilo memorista y verbalista de su aprendizaje, su afán de homologarse, para autocomprenderse y justificarse a sí misma, respecto de los elementos ciertamente diferentes de otras disciplinas o ramas del conocimiento humano.

En el tiempo encontramos la dimensión propia de la Historia. Asumido así este carácter fundamental, la Historia y el Hombre que la hace, aprehenden la forma de la temporalidad bajo dos características indispensables: un tiempo que es *continuo* y un tiempo que es *cambio y transformación permanente*. Sin ambos caracteres no hay historia verdadera. Ambos elementos se complementan y hasta se condicionan. Si así no fuera, lo que habría sería una suma de historias inconexas o artificialmente relacionadas y, además, una historia estática, que no permitiría el

⁹ Muy particularmente en México, el profesor Ángel Miranda Basurto.

¹⁰ La singularidad e irrepitibilidad de los hechos históricos hacen de la ciencia histórica una disciplina de carácter *idiográfica* (formas e ideas como elementos únicos). Las Ciencias Naturales, en especial la física, han sido consideradas disciplinas *nomotéticas*, en tanto están regidas por leyes previsible y caracterizadas por hechos repetibles, experimentables y, al mismo tiempo, reproducibles (según el planteamiento de Windelband).

desarrollo y en la que el progreso y la aceleración del cambio histórico y cultural serían una pura apariencia (Cf. Krebs, R.1979).

Si hubiera que agregar algunos otros caracteres a la Historia, pensando en su condición de ciencia que debe ser efectivamente enseñada, es decir, no simplemente transmitida, habría que sumar los siguientes:

La *globalidad*, pues la ciencia histórica se orienta a considerar, en cualquier época, todos los aspectos que concurren o están comprometidos en el cambio y el progreso de la sociedad, en cualquier lugar del planeta.

Lo anterior, entendido en permanente transformación, de lo cual deriva un segundo carácter, su *dinamicidad*. El cambio constante ya señalado pero que, planteado así, obliga a quien investiga la Historia y a quien la aprende, a hacerlo sin anular o reducir la condición de *historia viva*, lo que se transforma normalmente en una complejidad pero, además, en todo un desafío metodológico.

La tercera característica tiene relación con la *interdisciplinarietà* (para muchos allegada a la noción de interdependencia), que le permite conectarse con los diversos campos del saber y hacerla, probablemente, la materia del currículo más susceptible de un trabajo efectivamente transversal.

En la antítesis a estos caracteres, simplemente, una Historia *parcial, estática y aislada*. Una Historia que no aporta o aporta muy poco a la verdadera educación y de la cual hasta se podría prescindir. No nos extrañe el hecho de que es una Historia que seguimos enseñando en escuelas y liceos, de espaldas a sus fundamentos, naturaleza y caracteres epistemológicos, o sea, ignorantes de la base científica y sistemática que la sustenta.

DOS

La Historia enseñada hasta ahora, salvo honrosas excepciones, es una historia referida, narrada, contada.¹¹ Es materia que se *pasa*, cual se limpia un banco o se pinta un muro, sin considerar que los destinatarios no son muebles ni paredes.

¹¹ Sin desconocer el valioso aporte que recientemente ha hecho en este campo el historiador canadiense K. Egan "La Historia narrada" que muestra fundamentadamente el valor didáctico de este procedimiento, cuando se usa adecuadamente.

El profesor que enseña y enseñó Historia lo hizo siendo, casi en la mayoría de los casos, un intermediario, un transmisor de la información que previamente recogía de libros y que, curiosamente, en su gran mayoría eran también elementos intermediarios entre sus autores y el educador (los clásicos textos de clases que muchos de nosotros conocimos y usamos).

La referencia a la fuente primaria,¹² su utilización como recurso fundamental, fue (y lo sigue siendo) una muy curiosa excepción en la clase de historia.

Cuando entre los educadores chilenos que dictaban la tradicional clase de Historia empezó a manifestarse la fuerte inquietud de proponer una nueva forma de enseñar,¹³ esencialmente crítica, problematizadora, que fuera mucho más allá del puro intento receptivo de los contenidos, en la cual el educador, aunque especialmente el educando, haciendo las veces de historiador, se atreviera en la clase (o fuera de ella) a descubrir y a reconstruir la historia, los aportes más significativos los hicieron la reconocida metodóloga del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, profesora Olga Poblete,¹⁴ posteriormente, en la misma universidad, la profesora Iris Botarro y el historiador Ricardo Krebs, desde la Universidad Católica.¹⁵

¿Cuál era la invitación?: valorar y sacar provecho al potente aporte didáctico que pueden hacer las *fuentes históricas*. ¿Cómo así? Permitiendo que el alumno, que siempre recibía una historia elaborada, referida por un intermediario – el profesor – alcanzara, en la medida de lo posible, a tomar contacto directo con esa historia pasada, a través de las fuentes que la revelaban.

Esta línea de trabajo de análisis crítico e interpretación de fuentes históricas tiene hoy en Chile numerosos adherentes en el discurso, pero no necesariamente en la praxis pedagógica.

Lo que Ricardo Krebs llama el método *crítico-filológico*, y que entiende propio de los historiadores, puede alcanzar un eminente significado pedagógico y didác-

¹² Entendida como originaria, la generada por los protagonistas del hecho histórico y traducida en documentos legislativos, leyes, reglamentos, decretos, documentos administrativos, edictos, cartas, discursos.

¹³ Lo que supuso nuevos enfoques didácticos, estrategias y métodos de trabajo que fuesen apuntando más a la indagación y al descubrimiento que a la pura asimilación.

¹⁴ Autora de la más completa recopilación de fuentes y documentos históricos para el estudio de la Historia Universal, editada en dos tomos por Nascimento, en 1973, Santiago de Chile.

¹⁵ En esta misma línea ha estado trabajando en los últimos años la profesora de la Universidad Católica Silva Henríquez, M. Angélica Oliva.

tico. El alumno, si su profesor le crea las condiciones necesarias, estaría habilitado para examinar críticamente un texto y aprender historia, directamente, a partir de él. El educando puede alcanzar, si se le enseña pertinentemente y de manera elemental, el trabajo de la crítica interna (contenido de la información) y de la externa (forma que refleja la autenticidad del documento) para, posteriormente, pasar – con la mediación y asistencia de su profesor– a una fase interpretativa del mismo.

Aunque las fuentes históricas, al alcance del profesor, pueden ser hoy de distinto tipo,¹⁶ Olga Poblete, en uno de sus más reconocidos trabajos, centra en el documento histórico escrito el más significativo aporte a una enseñanza vitalizada de la Historia o del contenido histórico en asociación a cualquier otra disciplina del currículo. Dice, citando a Duverger:

“Por documento histórico se entiende toda fuente de información dónde el espíritu del historiador puede extraer un dato para el conocimiento del pasado humano (...) Todo aquello que subsiste del pasado, que revela la presencia del Hombre, su actividad, su trabajo, sus sentimientos, el tipo de mentalidad, constituye un documento. Los documentos son numerosos y de distinta naturaleza. La clasificación usada con más frecuencia hoy día en las Ciencias Sociales, abarca: los documentos escritos, libros, obras de la literatura, textos especializados, códigos, crónicas, periódicos, archivos privados o públicos. También se incluyen en esta categoría los documentos de cifras, estadísticas, censos, precios. Los documentos restantes son los objetos útiles y los instrumentos de diversa índole. Más cerca de nuestros días se consideran también como documentos los films, imágenes, fotografías, discos y grabaciones magnetofónicas. De todos éstos, el documento escrito es el que ofrece mayores posibilidades al profesor” (Poblete, O., 1973).

Cuando en la actualidad se habla de enseñar críticamente la Historia y percibir en este proceso una *historia viva*, los educadores parecen enfrentarse a cuatro grandes desafíos que, necesariamente, hay que reconocer para, precisamente, superarlos como tales.

En el estudio de la Historia nadie parte de cero. No hay Historia sin raíces, sin experiencia previa. Al aprender la Historia todos los seres humanos comienzan con conductas de entrada suficientemente significativas como para ser ignoradas.

¹⁶ Escritas (documentales y narrativas), orales, materiales, iconográficas, reconoce la profesora M.A. Oliva en su texto “Historia local, una invitación desde la didáctica para la enseñanza de una historia viva”, página 90.

La historia de sí mismos¹⁷ ya es un ejemplo relevante. En el aprendizaje de esta disciplina, es quizá, aquí en donde con mayor nitidez se verifique lo que se ha entendido por educación como *reconstrucción de experiencias*.

Al estudiar la Historia deben ser aprehendidas las dimensiones de un tiempo histórico que es *siempre continuo y cambiante*, un proceso dinámico, que no es una simple suma de historias y que supone progreso y constante desarrollo. Quizá esté aquí el desafío mayor para el educador que, difícilmente, puede prescindir de aquel esquema lineal del tiempo que, aunque clara y lógicamente secuenciado, siempre nos pareció inerte y ante el cual, quienes aprendían, se ponían en lugares de entendimiento e interpretación no pocas veces ingenuos o fundamentalistas. Junto a esto, lo que constituye el aporte de la ciencia histórica a otras disciplinas y que está asociado a su realidad de marco de referencia y de hilo conductor que explica, ordena o secuencia.

Los dos siguientes desafíos adquieren especial relevancia en el conocimiento, estudio y comprensión de la *Historia Nacional*. Pueden expresarse así:

La Historia de Chile (si ésta se tratase de nuestra historia nacional) nunca es sólo la Historia de Chile. En la incapacidad de ver una Historia también construida desde más allá de las fronteras, con significativos y variados aportes e influencias, con un marcado sello pluricultural; se arriesga fuertemente una comprensión e interpretación pertinente de la Historia.

Finalmente, cuando se conoce, comprende y aprende la propia Historia Nacional vale hacer todo un esfuerzo por objetivar y hasta desmitificar el contenido histórico que, particularmente enseñado en los años de educación elemental o derivado de diferentes acentos e intenciones en un momento determinado de la vida política del país, puede llegar a estar suficientemente deformado, obedeciendo a intereses oficiales y no necesariamente aproximándose a la verdad posible que siempre en Historia se quiere y se debe alcanzar. Los ejemplos abundan y no es del caso detallarlos en este estudio.¹⁸

¹⁷ Hoy adquiere particular relevancia la consideración de la historia local, a partir de las propias historias personales de quienes aprenden la Historia.

¹⁸ Recuérdense aquellos planteamientos o eslóganes que difícilmente son ajenos a la memoria colectiva del pueblo: "La bandera y el himno más hermosos de la Tierra"; "Chile, país pobre y pequeño pero habitado por gente orgullosa que resultó de la mezcla del valiente y gallardo conquistador hispano y del altivo e indomable guerrero araucano", "la guerra entre chilenos y españoles durante la independencia", "El oscuro período de la anarquía", etc.

CONCLUSIÓN:

Tal como quedó planteado en la Introducción, aun pudiendo arribar a un tercer punto de conjunción de la Filosofía y la Historia, el que se refiere a los *finés y valores*, entendidos como los grandes propósitos de enseñarla y aprenderla, así como a los principios que respaldan actitudes y conductas que reflejan su aprendizaje, quizá valga la pena señalar a manera de conclusión un par de cosas, las que me atrevo a plantear aquí, tal como hice al comienzo, en primera persona y en mi condición de profesor de Historia:

Cuando a comienzos de los 70 inicié mi formación de pregrado en la Universidad de Chile, en el lenguaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales y muy particularmente de la Historia no se había arraigado plenamente el concepto filosófico de *epistemología* o de *fundamentos epistemológicos*. Hoy esa expresión está en boca de todos los cultores de cada una de las disciplinas del saber humano.

Mi vieja maestra de Didáctica y Metodología – a quién recuerdo ahora – nos hablaba de los *principios filosóficos y también didácticos* que estaban en la base de su conocimiento y aprendizaje.

Integración, aceleración, actividad, secuencia, actualización, socialización eran principios que conocidos, primero, no podían, después, ser ignorados al intentar enseñar estas materias.

Hoy el Ministerio de Educación chileno, en los términos de referencia que expone para llamar a especializar a los profesores generalistas básicos, por ejemplo, da cuenta descarnadamente de la casi total ausencia del manejo de fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales que se pretende enseñar. Una situación no tan distante a esa se vive en la realidad de la hoy tan expuesta enseñanza media o secundaria.

Por aquel mismo tiempo en que empezaron, en disciplinas como la Historia, a hacerse populares y hasta célebres (para muchos otros, tortuosos o simplemente prescindibles) *los objetivos educacionales*, aun su clasificación en los grandes dominios del *conocer, del sentir y del hacer* (más sus múltiples subdivisiones), difícilmente los profesores proponíamos conductas más allá del *conocer*. Cuando nos atrevimos a desafiar al comprender, éste se transformó, hasta el día de hoy, en el verbo más popular y reiterado en los objetivos educacionales. Eso ocurre también en la realidad de la educación superior: *“Que el alumno sea capaz de*

comprender...”, “*conocer y comprender*”; a veces queda la impresión que sigue siendo éste, solamente, un discurso pedagógicamente correcto.

Más allá de eso, ¿qué conciencia tuvimos de que era posible (yo sé que algunos lo dudan en razón de la abusada alusión a la *calidad de alumnos que tenemos*) alcanzar el comprender, pero todavía ir más allá, es decir, *sintetizar, analizar, interpretar*, de verdad tomar posición frente a la fuente, *hacerle preguntas* al texto, *situarse en un lugar hermenéutico*?

En mi vida la expresión hermenéutica es también un hallazgo tardío, que descubrí más de la mano de materias teológicas que filosóficas y que no puedo, hasta hoy, jamás dejar de reconocer y valorar.

Ahora bien, nunca fue fácil ser profesor de Historia, menos en los años que sucedieron a mi época de egreso de la Universidad. Esto fue en 1975. No les daré mayores detalles. Aunque muchos, y me incluyo con legítimo orgullo, tratamos de no renunciar nunca al pensar, al discernir, proponer, defender (y no tan sólo asentir y transmitir una historia oficial tantas veces sesgada y hasta caricaturizada). Sin duda, este empeño resultaba algo complejo; ustedes pensarán que exagero si digo que, hasta altamente peligroso.

Después de pasada la amenaza, vino la tranquilidad y la conformidad. Y aquí estamos, en democracia, corriendo el riesgo permanente de instalarnos, de adaptarnos al sistema, de caer a enfermarnos de la dolencia que más afecta a los profesores ya viejos como yo: la *amnesia conveniente*. Dios me libre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BLOC, M. (1970). *Introducción a la Historia*, México: Fondo de Cultura Económica.

BOTARRO, I. (1978). *Hacia una enseñanza vitalizada de las Ciencias Sociales*. Chile: Editorial Del Pacífico.

EGAN, K. (2000). *La Historia narrada*, en Revista "Educar", Número 50, Fundación Irrázaval Correa, Santiago de Chile.

FEBVRE, L. (1970). *Combates por la Historia*. Madrid: Editorial Ariel.

FERRATER MORA, J. (1971). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

GARCÍA HOZ, V. y otros. (1996). *Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Rialp.

KREBS, R. (1979). Apuntes de clases de *El valor de la Historia en la enseñanza*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

MIRANDA BASURTO, Á. (1960). *Didáctica de la Historia*. México: Editorial Fernández.

OLIVA, M. A. (1998). *En el espacio didáctico de una historia viva*. Santiago de Chile: Editorial U.C. Blas Cañas.

POBLETE, O. (1973). *Documentos para el estudio de la Historia Universal*. Santiago de Chile: Editorial Nascimento.

Copyright of UCMaule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule is the property of Ediciones Universidad Católica del Maule and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.