

Conocimiento histórico, didáctica y teoría cognitiva

Carmen Aranguren

Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela. Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Resumen

El objeto del conocimiento de la Historia como ciencia es el conjunto de fenómenos de la vida social. De este modo, podemos considerarla una ciencia integradora que, de una u otra manera, se plantea el acontecer global en sus múltiples y complejas relaciones, contradicciones y especificidades.

En el ámbito académico, la enseñanza de la ciencia histórica tendría que ocupar lugar destacado como sustanciadora del conocimiento que prepara para entender el desarrollo de la existencia social en el tiempo y un espacio concretos.

Entre algunas teorías psicopedagógicas que abordan la problemática de la enseñanza de la Historia, el cognitismo ha tenido actualmente interés particular. En razón de esto trataremos de analizar los postulados básicos del mismo y el papel que se le otorga en el marco conceptual y didáctico del trabajo pedagógico en esta disciplina de estudio.

Palabras claves: Conocimiento histórico, enseñanza, aprendizaje, cognitismo.

Historical knowledge, didactics and cognitive theory

Abstract

The object of the knowledge of History as science, is the analysis of the phenomena of social life. Thus, it can be considered an upright science that one way or another deals

with the global happening in its multiple and complex relationships, contradictions and itemizing.

In the academic field, the teaching of historic science should occupy and outstanding place as the substance of knowledge that helps to understand the development of social existence in concrete time and space.

Among some psicopedagogic theories that undertake the problema of teaching history, cognitivism has actually had particular interest. In this paper we will try to analyze its basic statements and the its role in the conceptual and didactic frame of pedagogical work.

Key words: Historical knowledge, teaching, apprenticeship, cognitivism.

Quizás el presente siglo, como ninguno, nos revela a la luz del conocimiento histórico la más grandes transformaciones de la humanidad. Por una parte, ha sido un siglo de extraordinarios avances en el descubrimiento de muchos fenómenos del mundo natural y social: en el campo de la medicina, en el código genético de la vida, en la interpretación de modelos y leyes que rigen la organización de la sociedad. Pero también, ha sido testigo del más cruento panorama representado por hambrunas, guerras, privaciones, miserias, aberrantes desigualdades y demás flagelos que amenazan la supervivencia humana. Todos estos fenómenos sólo es posible analizarlos y comprenderlos a la luz de su sistema científico asentado en el conocimiento histórico. Es éste quien permite elaborar una teoría científica del desarrollo social. Así vemos como el enfoque histórico del conocimiento adquiere cada vez mayor importancia en la búsqueda de propuestas a los problemas de nuestro tiempo, pues sólo sobre la base del análisis histórico es posible plantear respuestas asertivas a las demandas sociales. Ello,

naturalmente, eleva las exigencias al conocimiento y a la ciencia histórica.

Como se sabe, las distintas ciencias se diferencian unas de otras ante todo por el objeto del conocimiento, considerado en este caso como el conjunto de procesos y fenómenos de la realidad cualitativamente determinados, que, por su condición intrínseca, rasgos, leyes y desarrollo difieren sustancialmente de otros objetos de esa realidad.

Desde esta perspectiva, construir una ciencia histórica y una teoría de su enseñanza son propósitos que se ubican en marcos epistemológicos similares, sin obviar por supuesto, la especificidad de cada contexto. Diversos y divergentes han sido en la interpretación de ambas dimensiones, los enfoques que sostienen o niegan el carácter científico de la Historia y el status de la Didáctica como ciencia. Es de destacar en este sentido, tal vez por su preponderancia y extensión en el tiempo, la influencia de la corriente positivista y neopositivista, cuyos fundamentos han negado la consideración de aspectos teóricos, interpretativos y valorativos en las explicaciones históricas,

afirmando que tales postulados interfieren en el carácter "objetivo" que debe tener toda ciencia. En consecuencia, este discurso historiográfico ha privado también en las concepciones didácticas traducidas en materiales curriculares vigentes en la enseñanza actual de la Historia en nuestro país.

Es evidente que la vida social constituye una compleja red de fenómenos y procesos de diferente índole cualitativa. Son fenómenos socio-económicos, político-jurídicos, ideológico-sociales, artístico-cultural, ético-morales, psico-sociales, a los cuales se accede por la ciencia. Su conocimiento ha conducido al surgimiento de distintas ciencias sociales que estudian determinados campos del desarrollo social. Lo que constituye el objeto del conocimiento de la historia como ciencia es todo el conjunto de procesos de la vida social en su desarrollo. De este modo, podemos decir que es una ciencia integradora, una ciencia de síntesis, la más amplia en relación con las otras humanidades, pues tiene que ver con todos los fenómenos sociales estudiados por ellas. Sin embargo, es reconocido que lo infinito y complejo de sus propiedades y nexos, inherentes a la realidad objetiva, condiciona la imposibilidad de conocerla en toda su extensión y profundidad. Este conocimiento en una u otra forma siempre es relativo, limitado y cambiante. Por ello, en el proceso intelectual, a la par con el objeto se considera también la materia del conocimiento. Esta última constituye un determinado conjunto de aspectos seleccionados del objeto del conocimiento. La definición de la materia de la ciencia en este caso de la ciencia histórica es, en rigor, esencia del carácter de sus tareas de investigación que ameritan aten-

der los problemas teóricos y metodológicos de ella, a fin de indagar acerca del desarrollo de la actividad humana como proceso intrínsecamente social e histórico.

Ahora bien, hemos de aclarar cómo entendemos el conocimiento académico de la ciencia histórica, el conocimiento al cual ha de acceder el sujeto que aprende partiendo indudablemente, aunque no de manera exclusiva, del conocimiento histórico y, reconociendo, que el conocimiento -cualquiera sea su naturaleza- es una permanente elaboración y reelaboración social que responde a distintos fundamentos e interpretaciones valorativas e ideológicas. Por tanto, los conocimientos que forman el cuerpo científico de la historia admiten diferentes lecturas y adecuaciones a los problemas que, en el caso de la situación didáctica, plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Joan Pagés expone: "la importancia de considerar el saber que se enseña y se aprende transforma las relaciones binarias de la didáctica general -enseñanza/aprendizaje- en unas relaciones ternarias -enseñanza/saber/aprendizaje- que son las que dan sentido a las didácticas especiales y constituyen la base del sistema didáctico..." (Pagés J. 1994). Así, hemos de preguntarnos: ¿qué conocimientos son, o pueden ser objeto de estudio científico? Uno de los asuntos que atañe a la respuesta sobre esta cuestión es el relativo a la selección de los contenidos científicos, para lo cual se plantean diversos criterios orientadores del proceso. Brevemente expondremos los siguientes: **El Objetivismo**. Los objetivos conforman el eje seleccionador y organizativo de la materia de estudio. Su carácter prescrip-

tivo decide no sólo la orientación del tema, sino también el tema en sí mismo. Es decir, el qué se ha de enseñar (saber académico). En el caso venezolano, tal tendencia ha sido determinista en la elaboración de planes de trabajo docente, programas y textos. Los objetivos así considerados, utilizan los contenidos como medio o recurso para transmitir y/o asimilar la información de una determinada ciencia o disciplina. **Lo valorativo-socializante.** En este caso, el interés ideológico de formar un sujeto "así y para..." constituye la norma a la cual ha de ajustarse la escogencia de la materia científica. Vemos por ejemplo esta referencia en los actuales Programas de Historia de Venezuela, donde "el aprendizaje para la democracia" sustenta políticamente los contenidos a desarrollar. En tal sentido, se apoya la idea de estandarizar un modelo de ciudadano que responda al estatus social legitimado. **Lo disciplinar.** Este enfoque privilegia los conocimientos que tradicionalmente han estado adscritos a determinadas disciplinas del campo social. En gran medida, los contenidos curriculares atienden a necesidades enciclopedistas que acentúan el valor de la extensión de la información y su recurrencia por sobre la calidad de la misma. Generalmente, el sistema que orienta la escogencia y la organización del material científico subraya los principios de fragmentación y desvinculación disciplinar. **Lo cognitivo.** Otorga énfasis al desarrollo de capacidades intelectuales que han de activarse en la función primordial de asimilar el conocimiento (más no, de producirlo ni mucho menos transformarlo). Se niega la relación entre los procesos de pensamiento y el objeto de conocimiento. La lógica racionalista marca pautas en las

consideraciones anteriores, al igual que el psicologismo, que percibe de manera parcial las exigencias planteadas por la actividad cognitiva a los contenidos científicos.

Hemos simplificado el asunto de la selección de contenidos por no ser éste competencia particular del texto que ahora exponemos. Sin embargo, reconocemos la importancia que tiene tanto para la teoría didáctica como para la epistemología de la Historia. Lo cierto es que, al abordar el problema en cuestión, necesariamente tenemos que acudir al análisis teórico de la disciplina para dilucidar en un contexto epistémico las interrogantes comprometidas en el vasto y complejo escenario de la Didáctica de la Historia. No está demás señalar que el tema de los contenidos, su pertinencia y justificación ha sido tratado igualmente desde posturas psicológicas, siendo una de ellas, el Cognitvismo, que favorece el enfoque disciplinar y sostiene la esencia de la estructura lógica del contenido, que evite -supuestamente- las relaciones contradictorias entre sus partes. El paradigma de esta concepción de aprendizaje se fundamenta en los siguientes principios: la estructura de la disciplina; los límites y particularidades del desarrollo cognitivo del que aprende; los métodos didácticos válidos para la transmisión del contenido temático y los objetivos valorativos que la sociedad busca alcanzar a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el caso que nos ocupa. En este contexto es importante destacar la relevancia de la teoría piagetiana en los fundamentos del cognitvismo, siendo marcada la aceptación de la relación entre operaciones formales y comprensión del aprendizaje por parte del alumno. Así, el valor concedido

al desarrollo de habilidades mentales para apropiarse de conceptos abstractos que permitan resolver situaciones complejas, sería un aspecto decisivo para enfrentar problemas propios del saber histórico. Distintas críticas se han hecho a esta concepción; entre ellas, el que es imposible aceptar que un aprendizaje deficiente derive únicamente de limitaciones en el desarrollo cognitivo del alumno y que a la vez, el hecho de que los contenidos curriculares posean una estructura conceptual muy compleja impida el poder ser asimilados por los escolares. Tal enfoque reduce el proceso de aprendizaje a la elaboración de conceptos jerárquicamente estructurados, privilegiando un área estrecha de razonamientos lógicos cuya vertiente radical desconoce la importancia que tiene en la adquisición del conocimiento, las condiciones histórico-sociales del contexto donde se ubica quien aprende e indudablemente quien enseña, proceso en el cual está implícito el desarrollo de la conciencia histórica como parte de la actividad social del ser humano, en la cual el aprendizaje y la enseñanza igualmente se comprometen.

El marco teórico expuesto con respecto al cognitivismo requiere de formas didácticas particulares consensuadas. "Bajo la denominación común de estrategias de enseñanza por descubrimiento. Con ellas el alumno no recibe elaborado el conocimiento que ha de asimilar, sino que recibe informaciones en mayor o menor grado de elaboración, que exigen por su parte un trabajo de ordenación e inferencia (descubrimiento) de regularidades, leyes o conceptos que, con posterioridad, debe de asimilar. Sin embargo, el empleo indiscriminado y generalizado que muchas veces se ha hecho de esta

metodología didáctica, y el papel cada vez mayor que la psicología cognitiva atribuye al aprendizaje de los conceptos, ha hecho poner en cuestión cierto uso de este tipo de estrategias. No parece razonable ni eficaz proponer que los alumnos lleguen a descubrir, tras un lento proceso inductivo, conceptos y leyes que la ciencia ha tardado siglos en construir. Igualmente tampoco resulta lógico pensar que se pueden ordenar, discernir y encontrar sentido a unos datos desnudos, sin disponer de algún tipo de instrumento teórico orientador". (Carretero, M. 1989).

Según la concepción que venimos revisando, el conocimiento requiere de una elaboración propia de la realidad a partir de la información que recibimos. Tal idea, para algunos estudiosos, es común a diferentes interpretaciones del cognitivismo entre las cuales se suele mencionar: la psicología genética de Piaget, la psicología vigotskiana y el procesamiento de información. Sin embargo, conviene acotar que importa reconocer los fundamentos sustanciales que puedan identificar, diferenciar y/o establecer antagonismos entre ellas, pues riesgoso sería homologar criterios sin aclarar las bases epistemológicas que apuntalan los fenómenos de la ciencia.

Es oportuno plantear que los cambios cualitativos en el aprendizaje y enseñanza de una asignatura -en esta oportunidad de la Historia- no provienen de reformas metodológicas y fenoménicas, siendo lo prioritario considerar en primer lugar cuestiones que reclaman respuestas al aparato conceptual del problema: ¿qué historia enseñar? (el cuerpo de conocimientos científico y/o académicos); ¿para quién? (sujeto que pretendemos formar); ¿para qué? (las finalidades e

intencionalidad explícitas e implícitas en el marco teórico y didáctico); igualmente, a la vez, diseñar e integrar las propuestas que respondan al cómo se ha de implementar el proceso educativo.

Hemos de acentuar la necesidad de estudiar el peligro que significa amoldarnos sumisamente a los postulados de las teorías del aprendizaje que están en boga en determinado momento. El someter las concepciones y prácticas educativas dentro de un cajón cerrado, podría conducir a un retorno hacia paradigmas disfrazados, antes cuestionados y, por otra parte, a perder de vista el imperativo de elaborar posturas que respondan a exigencias científico-sociales de la educación contextualizada históricamente. En este sentido, un modelo pedagógico crítico-transformador que elabore un paradigma sintetizador de las condiciones y posibilidades tanto de los actores del proceso como de la organización social don-

de se desenvuelven, pudiera ser punto de partida para un enfoque didáctico-científico alternativo a los ingentes problemas de la realidad educativa del presente.

Referencias Bibliográficas

- Aranguren, Carmen y Bustamante, Eladio (1995). **La Historia de Venezuela en los Programas de Educación Básica: Un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico**: (En prensa. Consejo de Publicaciones. ULA). Mérida-Venezuela.
- Carretero, Mario. Et al. (1989). **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Aprendizaje/Visor. Madrid. p. 56.
- Luria, Leontiev, Vigotsky (1973). **Psicología y Pedagogía**. Akal. Madrid.
- Pagés, Joan (1994). "La Didáctica de las Ciencias Sociales. El Currículum y la Formación del Profesorado" En: **Signos, Teoría y Práctica de la Educación**. 13, octubre-diciembre, p. 40.