

TEORÍA Y PRAXIS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA RELACIÓN EPISTEMOLÓGICA

CARMEN ARANGUREN R.
carmenaran@hotmail.com

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN

Resumen

La revisión del nexo epistemológico entre los conceptos de teoría y práctica en la enseñanza de la Historia, resulta imprescindible para definir el estatuto científico que soporta esta relación desde una visión mutuamente constitutiva. Este enfoque exige definir los presupuestos conceptuales que otorgan a la didáctica de la Historia una nueva perspectiva en lo teórico, científico, metodológico y práctico. Por esta vía, pudiera ser factible comprender y contextualizar la capacidad propositiva de la educación histórica, no sólo en el orden cognitivo sino en la esfera de lo social, axiológico y político, que indudablemente involucra al proceso educativo.

Es evidente que el modo parcelado de entender la práctica de la enseñanza de la Historia, dentro de una postura empírica y pragmática, incide en la formación del sujeto, en la conceptualización de la disciplina, en la planificación y metodologías didácticas. En el marco instrumental, la educación histórica otorga prioridad al aprendizaje de técnicas y al desarrollo de habilidades circunscritas a la esfera cognitiva, por lo que desconoce los procesos subjetivos y sociales implícitos en su propia naturaleza.

En este ámbito de análisis es conveniente la búsqueda de fundamentos filosóficos y científicos para reconocer desde cual postura abordamos el objeto y el sujeto de estudio en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Esto permite saber de dónde se parte, hacia dónde se pretende llegar y para qué se procuran determinadas metas.

Palabras clave: epistemología, teoría, práctica, enseñanza, historia.

Abstract

THEORY AND PRACTICE IN TEACHING HISTORY: AN EPISTEMOLOGICAL RELATIONSHIP.

The revision of the epistemological link between the concepts of theory and practice in teaching History is necessary to define the scientific status that defines this relationship from a mutually constitutive view. This

approach demands a definition of the conceptual presumptions that give History didactics a new perspective within the theoretical, scientific methodological and practical. This way, it would be feasible to understand and contextualize the propositional capacity in teaching History, not only in the cognitive area, but the social, axiological and political spheres, that undoubtedly involve the education process.

It is evident that the division in the understanding the practice of teaching History, within an empiric and pragmatic position, affects the development of the subject, the conceptualization of the discipline, the planning and didactic methodologies. Within the instrumental frame, History teaching gives priority to techniques learning and the development of abilities limited to the cognitive sphere, this is why it does not recognize the subjective and social processes implied in its own nature.

In this area of analysis it is convenient to search for philosophical and scientific basics to recognize the position from which we approach the object and subject of study in teaching-learning History. This allows knowing where to start, where the finishing point is and why certain goals are established.

Key words: epistemology, theory, practice, teaching, History.

Fecha de recepción: 18-06-04 • Fecha de aceptación: 19-09-04

Ua vida del ser humano es una permanente dialéctica entre el pensar y el actuar, entre la teoría y la praxis que, como proceso afecta la creación y transformación social de la realidad, incluyendo la propia subjetividad.

La praxis creadora, en el ámbito educativo, no sólo produce una cultura humanizada -en el sentido de un mundo de materialidad que satisface las necesidades sociales con base en fines o proyectos humanos-, sino que en esa actividad práctica el mismo sujeto se recrea, se forma o se transforma a sí mismo. En el caso que nos atañe podemos atribuir esta forma específica de entendimiento al docente y al alumno, como sujetos que ejercen dominio sobre un objeto propio con miras a la producción de saber.

La educación como teoría y praxis social se inscribe en la esfera de las ideas y en la esfera de la creación, lo que supone un compromiso político que exige un conocimiento de la dimensión histórica de los procesos y sus distintos ámbitos de estudio.

La actividad teórica, entendida en su desarrollo histórico, sólo existe por y en relación con la práctica humana; pero, reconocemos que aun estando implícitas una en la otra, no pueden ser confundidas conceptualmente aunque ambas se unifiquen en el alcance de un fin común, promover un proyecto socioeducativo crítico y emancipatorio.

Esta idea se ajusta a la referencia de un modelo educativo condicionado social e históricamente, en la que la teoría y la praxis constituyen una relación con un significado político y ético. Como queda dicho, la pedagogía no puede reducirse a las prácticas de enseñanza sino que conforma un nexo estructural con las políticas de Estado que soportan esas prácticas.

En el marco instrumental, la educación histórica otorga prioridad al aprendizaje de técnicas y al desarrollo de habilidades para buscar “la verdad de los hechos” sin reconocer los procesos subjetivos y sociales implícitos; así resulta un modo deficiente de conceptualizar y problematizar la enseñanza que “*es una actividad que tiene que ver más con valores que con resultados*” (Erdas, E. 1987:179).

Aunque el pensamiento se apropie y transforme las percepciones, representaciones, conceptos o hipótesis en la búsqueda de fines o conocimientos, esto no es garantía de

una acción transformadora de la realidad. Aquí ha de afirmarse una conjunción entre lo planteado teóricamente y lo que se pretende con la praxis educativa, pues ambas deben apuntar a la explicación de la complejidad social que incumbe a la ciencia histórica.

La teoría y la práctica de la enseñanza de la Historia poseen un fin político en el papel de formar ciudadanos y preservar la memoria colectiva, sobre todo en nuestras sociedades que han hecho del olvido una razón de pérdida identitaria. Por otra parte, la teoría y la práctica educativa conforman un proceso de múltiples complejidades desarrollado en un ámbito psicosocial de relaciones, conflictos, intercambios y transacciones simbólicas, generalmente imprevisibles, que tienen efecto en la formación cognitiva, afectiva, social y valorativa de los actores sociales.

Una postura acerca de la teoría y la práctica educativa ha de considerar estas premisas y conocer cómo se generan, se consolidan y cambian en el transcurso del proceso pedagógico; por lo que resulta importante decodificar el paradigma precientífico y tradicional que concibe la teoría y la práctica de aula como recurso curricular y no, en el sentido de un sistema conceptual y de contraste crítico que involucra relaciones sociales e intercambios simbólicos presentes en cualquier contexto de relaciones humanas.

Cabe señalar que en la esfera educativa se ha legitimado el carácter utilitario de la práctica (practicismo de aula) ausente de reflexión teórica, lo que conduce a esterilizar la apropiación y aplicación del saber en la interpretación de los fenómenos históricos; con ello, se propicia una ruptura epistemológica entre lo teórico y lo práctico que otorga a esto último una relevancia pragmática al confundir praxis científica con experiencia empírica. Viene al caso el ejemplo de considerar que cuando los alumnos revisan documentos de archivo, estarían realizando una práctica. Pero, conviene preguntar ¿qué procesos cognitivos y concienenciales han desarrollado o transformado a través de este ejercicio?, ¿se habrán logrado cambios conceptuales en la confrontación de posturas y en la construcción de nuevas relaciones? De este modo de pensar, deviene el admitir que cualquier estrategia didáctica puede asegurar el aprendizaje, sin indagar las consecuencias en el proceso de adquisición y producción de conocimientos, actitudes y valores.

Pues bien, ¿cómo se entienden estos criterios en la enseñanza de la Historia? ¿Tienen alguna especificidad científica, práctica o social?

La revisión del nexo epistemológico entre los conceptos de teoría y práctica en la enseñanza de la Historia, resulta imprescindible para definir el estatuto científico que

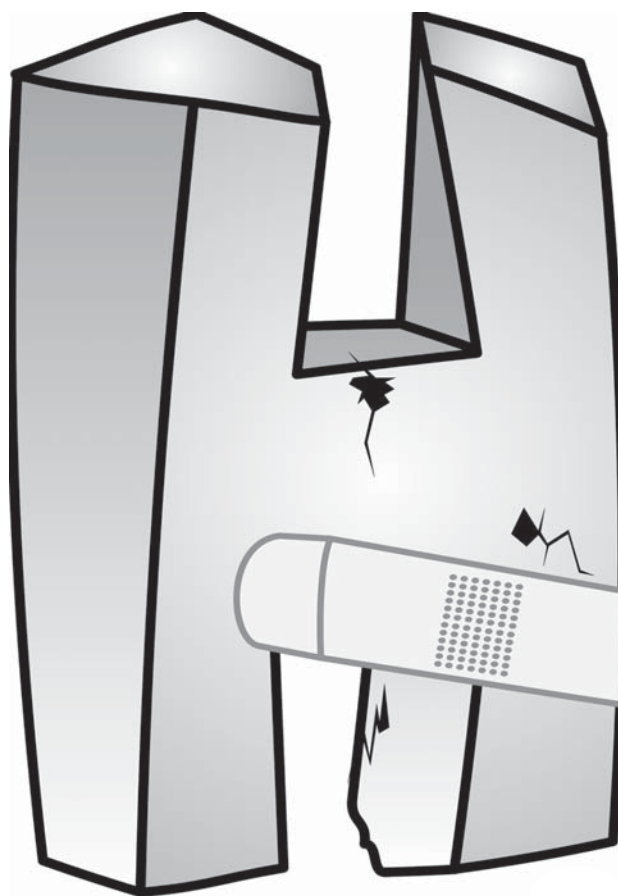
soporta esta relación desde una visión mutuamente constitutiva. Este enfoque exige el planteamiento de presupuestos conceptuales que otorguen a la teoría y práctica de la Historia una nueva perspectiva en lo conceptual, científico y metodológico. Por esta vía pudiera ser posible comprender y contextualizar las múltiples funciones de la educación histórica, no sólo en el plano cognitivo sino en el orden de lo social, axiológico y político, propio de todo proceso educativo.

Es evidente que el modo parcelado de entender la práctica de la enseñanza de la Historia, dentro de una postura empírica y pragmática, incide en la formación del sujeto, en la conceptualización de la disciplina, en la planificación y metodologías didácticas, sustentando modelos tecnicistas o epistemológicamente “eclécticos” que obvian la condición reproductora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este ámbito de análisis es necesario puntualizar los fundamentos científicos que permiten reconocer desde cual postura abordamos el objeto de estudio histórico-didáctico, lo que permitiría saber de dónde se parte, hacia dónde se pretende llegar y para qué proponemos determinadas metas.

Esta posición ha otorgado un carácter acabado, arcaico y reproductivo al conocimiento de la disciplina y a su discurso pedagógico. Sobre la base de esta concepción preteórica se omite indagar acerca de qué historia enseñar, para qué y cómo enseñarla, lo que impide elaborar categorías de análisis apropiadas para contextualizar la explicación y comunicación científica de la disciplina; de tal manera que las formas más elevadas de la actividad docente se reducen a una práctica utilitaria y trivial en el aula de clase.

Podemos afirmar que el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, generalmente, se desvinculan de los procesos cotidianos, científicos y sociales, enmarcados en distintos tiempos y espacios, lo que niega la apropiación y transformación de la realidad por la conciencia colectiva. Prueba de ello son los diseños curriculares, los materiales de estudio, el imaginario docente, cuyos códigos sacralizan una enseñanza histórica ajena a la posibilidad de intervenir los fenómenos sociales; sin embargo, hemos de aclarar que no se trata de “modernizar” el sistema pedagógico sino de transformar los fundamentos conceptuales y prácticos de la Historia enseñada.

Podemos entonces señalar que la relación entre la ciencia de la historia y la práctica didáctica científica, no sólo tiene carácter epistemológico sino histórico, es decir que esta relación responde a las necesidades de un modelo sociopolítico y cultural en la dimensión temporal de una sociedad determinada. Valga como soporte la breve referencia de algunos casos: La física como ciencia aparece con Galileo, en la Edad Moderna, por las necesidades de la



naciente industria. La existencia científica de la química data de los s. XVIII-XIX para responder a las exigencias de la producción metalúrgica, textil, farmacéutica, entre otras. La complejidad y la innovación de acontecimientos, sociales y políticos impulsan la creación y desarrollo de las ciencias sociales en el s. XIX que permiten comprender el origen y trascendencia de los cambios históricos producidos aceleradamente en el mundo.

En el marco educativo, esta realidad ha estado rezagada y no pocas veces deformada; en consecuencia, se ha negado la idea de aceptar la relación teoría-práctica como una unidad que se enriquece sobre la base de sus aportaciones a la producción científica que es a la vez su fuente inagotable.

Hemos de aclarar que el nexo de la teoría y la práctica en lo social-educativo ha de entenderse conceptualmente como actividad práctica objetiva y transformadora en respuesta a necesidades sociales y no meramente científico-pedagógicas, pues entre la teoría y la práctica existe un continuo transitar mediado por la conciencia social. El desarrollo del conocimiento histórico en el aula es un proceso que puede reducirse al tedio cotidiano de “aprender” sin verdadero aprendizaje. Su esencia y su complejidad, sólo se revelan a quien puede leerlo con ayuda de categorías

históricas y didácticas que conduzcan a la apropiación de sus fundamentos.

Ello es posible a través de la intervención del pensamiento crítico y argumentado que utiliza el análisis de enfoques, posturas y criterios, excluyendo la aceptación retórica de definiciones, hechos, acontecimientos, sin una base de sustentación teórica para reconocer el porqué aceptamos o rechazamos determinados postulados.

De esta manera, la actividad teórica y la actividad práctica se complementan, y de ensayo en ensayo, sus postulados y propósitos devienen en una propuesta creadora y reflexiva para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, debemos hablar de unidad entre teoría y práctica y en este marco, a la vez, de autonomía y dependencia epistémica y metodológica. Esta relación abarca no sólo el plano pedagógico (planificar, enseñar, aprender, evaluar) sino el ámbito histórico-social que compete a toda actividad humana y la reflexión filosófica que conduce a desentrañar su naturaleza.

Podemos, en fin, darle un sentido abierto al nexo teoría-práctica educativa, pues la concepción compleja del vínculo enlaza la teoría a la metodología, a la epistemología y a la ontología (Morin, E. 1997). En su transitar por la reflexión científica, la teoría y la práctica representan al mismo tiempo unidad y diversidad, continuidad y rupturas. Esto significa que su despliegue es a la vez contradictorio y complementario en la búsqueda de nuevas alternativas para el estudio de los fundamentos de la ciencia.

Una de las disciplinas que puede apropiarse de esta concepción es la didáctica de la Historia, vinculada durante largo tiempo al discurso descriptivo-narrativo, vacío tanto de saber teórico como de saber práctico. Resulta claro que el conocimiento histórico -en esta afirmación- ha de consolidarse como saber educativo en lo teórico-práctico, para lo cual se ha de sustentar en categorías de análisis que le permitan indagar acerca de sus propiedades, constitución, alcance y finalidades. De este modo, queda establecido que la práctica de la enseñanza histórica no es una actividad didáctica, sino un conocimiento práctico que constituye un saber crítico, científicamente fundado.

La carencia de una identidad estructural de la teoría y la práctica en la educación histórica conlleva admitir y aplicar cualquier información o data como conocimiento, lo que significa aceptar el carácter mimético del saber elaborado. Es necesario, entonces, que el profesor aprenda a indagar reflexivamente sobre la teoría y la práctica de la enseñanza de la Historia. Estamos conscientes de la deformación de este proceso en el contexto educativo, lo que ha contribuido a dar preeminencia a la “práctica


empírica” consustanciada con la ordenación lineal, la sucesión cronológica y la “objetividad” documental de la disciplina, que se traducen en una postura reduccionista y deformada de la enseñanza.

En tal sentido, la actividad operativa en la aplicación de planes de estudio y el diseño de metodologías didácticas, presentes en el proceso educativo de la Historia, sostienen la idea de que los procedimientos estratégicos y los métodos conforman los problemas clave y además, que poseen un fin en sí mismos. Esta visión, acentúa en el profesor de Historia, el interés por resaltar el qué enseñar, tal vez porque apunta a su formación profesional; aunque muchas veces tampoco el dominio de la disciplina se presenta de manera clara y científica. Al despojar el contenido de su contexto teórico-práctico se termina por asumir enfoques cuestionados que legitiman una formación memorística de hechos ocurridos en el tiempo.

Teniendo en cuenta la situación anterior se omite entender que las prácticas cumplen una función socializadora del alumno y del profesor. Todo ejercicio docente implica interacción constante y dialéctica entre teoría y práctica, donde los actores del proceso educativo involucrados en la cultura pedagógica, ponen en juego las estructuras conceptuales y los esquemas perceptivos para apropiarse del conocimiento de un determinado modo.

Se trata de que, a través del saber teórico y práctico de un contenido histórico sea posible descubrir su lógica interna, el referente conceptual y la organización metódica, que permitan establecer relaciones significativas y coherentes para elaborar de manera consciente y crítica una postura argumentada, en contraste con un conjunto de datos yuxtapuestos y fragmentados.

Es frecuente encontrar en los estudios sobre la problemática educativa, una escisión entre el pensamiento teórico y el pensamiento práctico. Ambos aparecen tradicionalmente, contrapuestos en la situación didáctica que pretende desarrollar conocimientos desde marcos epistemológicos diferentes y hasta antagónicos, por lo que un modelo conceptual alternativo del objeto de conocimiento histórico a enseñar, requiere una definición epistemológica de la relación teoría-práctica que lo soporta.

La Historia, por la propia naturaleza de su objeto de estudio, puede valerse de la teoría-práctica educativa para revelar lo encubierto, explicitar procesos ambiguos, rastrear la génesis de los fenómenos y proponer al alumno conceptualizaciones y herramientas de análisis que le permitan explorar el conocimiento de manera crítica y fundamentada. 

Bibliografía

- Aranguren, C. (2001). Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia: una visión desde América Latina. En: *Memoria del III Congreso Internacional de Historiadores Latinoamericanistas*. Pontevedra-España. Universidad de Vigo/Universidad de Santiago de Compostela.
- Bárcena Orbe, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. En: *Revista de Educación*. N° 300, pp. 105-132. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Erdas, E. (1987). "Enseñanza, investigación y formación del profesorado". En: *Revista de Educación*. N° 284, pp. 159-198. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Guadilla, C. (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Caracas: Fondo Editorial Trópikos.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. FACES/CIPOST.
- (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Prats, J (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. Mérida-España.
- Rojas, E. (2001). *Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía*. Valencia: Ediciones de la Universidad de Carabobo.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. Barcelona: Crítica, S.A.
- Téllez, M (1997). *Educación, cultura y política*. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Comisiones de Estudios de Postgrado de las Facultades de Humanidades y Educación y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Vilera, A. (1998). Las reformas educativas, ¿desde dónde son pensadas? En: *Geoenseñanza*. N° 2. Vol. 3, pp. 105-107. San Cristóbal-Táchira: Universidad de Los Andes. NUT.

EQUISÁNGULO

LA PRIMERA REVISTA ELECTRÓNICA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN PREESCOLAR Y BÁSICA DE VENEZUELA

El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes
y El Seminario Venezolano de Educación Matemática

**ofrecen gratuitamente al magisterio venezolano su nueva revista electrónica
EQUISÁNGULO.**

La revista electrónica EQUISÁNGULO es una publicación científica de carácter interdisciplinario sobre la Educación Matemática. De aparición semestral y debidamente arbitrada. Dirigida especialmente a los docentes en servicio de los niveles de Educación Preescolar y Básica, así como a los universitarios en formación docente.

EQUISÁNGULO es una nueva contribución de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes al desarrollo de la educación venezolana y latinoamericana.

[HTTP://WWW.SABER.ULA.VE/EQUISANGULO](http://www.saber.ula.ve/equisangulo)



SE SOLICITAN VENDEDORES

educere

EDUCERE, la revista venezolana de educación,
requiere vendedores en todo el país.

Información por el teléfono: 0274-2401870. E-mail: educere@ula.ve

La magia de la educación contra la corrupción

JOSEPH HASTUSIA
LEONES_JUL05@HOTMAIL.COM

Los humanos no tenemos idea de cuándo apareció por este mundo la corrupción, pero lo cierto es que es una debilidad espiritual grandísima y más peligrosa que un virus, porque adquiere demasiadas formas y hasta, a veces, parece ser invisible. Hay una fuerte creencia de que esta especie de enfermedad nace en individuos a muy temprana edad, alentada por el modelaje del adulto sin valores.

Algunos teóricos que suelen hurgar en la mente y espíritu del hombre, creen que los pequeños humanos tienen una etapa vital en su desarrollo, alrededor de los tres años, la cual es determinante en su futuro como adulto y pareciera ser que es a esa edad cuando, como dicen en Venezuela, a los niños se les pegan las malas costumbres de los padres, hermanos, primos, tíos y vecinos.

Siendo así el problema, la situación es seria, porque con tan malos ejemplos que han cundido en estas tierras, desde el encuentro entre blancos e indios y luego el posterior añadido de esclavos africanos, la población afectada a lo mejor es más grande de lo que pensamos.

De acuerdo a observadores del hecho de la corrupción, ésta no sólo adquiere diversas formas y matices sino que hasta se impregna de libertad y de derecho humano, de moda y diversión y utiliza los más variados canales para llegar al individuo y actúa repetidamente sobre la psiquis de la gente. Por ejemplo, cuando un niño ve una serie cómica en la televisión, a nadie se le ocurriría pensar que la corrupción está presente, pero, allí está, porque cuando uno de los personajes de la tira audiovisual golpea repetidamente a otro de los personajes y lo hace objeto de burlas y abusa continuamente de él (el Pájaro Loco, el Correcaminos, South Park y otros), simple y llanamente cae en un acto de corrupción porque hay vicios o abusos y se corrompen costumbres y tradiciones de las sociedades.

Este tipo de corrupción no es vista como tal, sino como diversión, y cuando se introducen por esa misma vía elementos que tienen que ver con la alimentación, conductas y modas que intentan sustituir costumbres y tradiciones propias de un país, creando vicios, se cae en corrupción y, sin embargo, no se ve como tal y quienes la auspician argumentan principios de libertad y derechos humanos para continuar la cadena de agresiones.

Ahora bien, cuando este tipo de situación es el escenario que tienen los niños y, al mismo tiempo, se carece de padres o tutores incapaces de desarrollar en ellos valores como el respeto, el amor, la solidaridad, la identificación con sus costumbres, su historia, cultura, el apego a las normas, la responsabilidad, puntualidad y otros; entonces, el virus de la corrupción empieza a germinar.

Por eso no extraña la corrupción en las organizaciones públicas y privadas hoy día, porque los antivalores han venido permeando en la sociedad venezolana desde hace tiempo. De allí la insistencia del presidente Chávez en la educación de los ciudadanos y en la identificación con su historia, porque con certeza, sólo la educación tiene la magia suficiente para transformar al hombre.