



Biblioteca Digital DIBRI -UCSH por Universidad Católica Silva Henríquez UCSH -DIBRI.
Esta obra está bajo una licencia Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

UNIVERSIDAD CATÓLICA BLAS CAÑAS

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTOS DE ESTUDIO N° 41

**HACIA UNA DIDÁCTICA ACTIVA DE LA
HISTORIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA A
TRAVÉS DEL CONTACTO CON FUENTES**

MARÍA ANGÉLICA OLIVA URETA

**SANTIAGO – CHILE
1994**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO: SOBRE LOS MODELOS DIDÁCTICOS EN HISTORIA	15
CAPÍTULO SEGUNDO: APROXIMACIONES A UNA DIDÁCTICA ACTIVA DE LA HISTORIA	27
CAPÍTULO TERCERO: LAS FUENTES EN EL CONTEXTO DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA	35
CAPÍTULO CUARTO: LAS FUENTES: UN NEXO ENTRE LA DISCIPLINA HISTÓRICA Y LA DIDÁCTICA ACTIVA DE LA HISTORIA	38
CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	51

PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación de un académico -en su rol docente- por lo general, está íntimamente ligado a la dirección de Tesis o Seminarios de Título. Conscientes de esta realidad, la Universidad Católica Blas Cañas, decidió abrir durante el año 1992 una nueva línea de apoyo para sus académicos, que les permitiera sistematizar y profundizar en las temáticas que venían desarrollando hasta la fecha por intermedio de la dirección de sucesivos Seminarios de Título.

De esta forma la Dirección de Investigación de la Universidad, abre el 1º **Concurso de Monografías Temáticas**, donde los académicos de nuestra Casa de Estudios, seleccionados a través de una evaluación de pares expertos y por medio de un jurado académico del más alto nivel, recibió el apoyo institucional de un contrato para dedicación exclusiva a este trabajo.

Hoy con gran alegría podemos dar a conocer a la comunidad académica los resultados de estas monografías. Estamos seguros, por la calidad de ellas, que éstas constituirán un verdadero y significativo aporte dentro de la especialidad en que se inscriben.

JORGE BAEZA CORREA
Director de Investigación

SANTIAGO, Abril de 1995.-

PRÓLOGO

*“... Nadie puede cambiar la vida,
ni cambiar algo de la vida,
sin cambiar en el intento ...”*
(Anónimo)

Desde hace una década y media de su vida universitaria, la Profesora María Angélica Oliva, ha mantenido una preocupación por el predominio de una Enseñanza Tradicional de la Historia de la Educación Media, y ha realizado meritorios aportes para vitalizarla.

En su Seminario de Título de la Carrera de Historia y Geografía, que nos tocó dirigir, en una muestra de 15 cursos de segundo año de Enseñanza Media, los alumnos expresaron su preferencia por la Historia, asignándole el sexto lugar, entre doce asignaturas. Al analizar los motivos para esta mediana preferencia, ocupan un lugar relevante: el dictado de materia; los largos cuestionarios; y una repetida lectura e interpretación de documentos escritos. Esto configura, la enseñanza tradicional, centrada en el saber del profesor, sin consideración alguna por los intereses y bagaje cultural de los educandos, y, con una omisión de los variados recursos de aprendizaje que ofrece el entorno (museos, monumentos históricos, etc.).

Quien enseña historia, como cualquier otra disciplina, como lo señala la autora de esta investigación, necesita estar consciente que dentro de su propio campo del saber, existen problemas filosóficos para decidir qué vale la pena enseñar y deben considerarse numerosos aspectos psicológicos, para decidir qué enseñar y cómo hacerlo.

Es valioso en este trabajo, la forma en que se aborda la problemática de la enseñanza de la Historia, en su aspecto didáctico, que constituye un discurso y lenguaje apropiado para utilizar con efectividad los diversos modelos, que analiza críticamente, habiendo urdido un entramado que equilibra los aspectos teóricos y prácticos.

Nuestra colega en su Cátedra de Metodología y en los Seminarios de Título que ha dirigido, ha enfrentado a sus alumnos con las fuentes materiales de la Historia Nacional (Casa Colorada, Palacio Cousiño, Palacio de La Moneda) y los ha hecho trabajar como historiadores, logrando comprensiones, desarrollando habilidades y estableciendo vínculos afectivos con estas expresiones de nuestro patrimonio, sin omitir la necesidad de transferir dichas experiencias al aula.

Al aplicar esta modalidad didáctica, logra un adecuado equilibrio entre la historia como producto y como proceso. La enseñanza predominante de esta disciplina en la Educación Media, enfatiza el producto y descuida u omite el proceso del “*hacer la Historia*”. El alumno recibe una especie de historia oficial que constituye para él, casi un dogma, porque - “*es lo que enseña el profesor*”, “*es lo que contiene el texto escolar*”, “*es lo que entrega el libro de Historia*”. El estudiante así, ignora que estos productos, son solamente algunas posibles interpretaciones del material que los historiadores profesionales, han seleccionado, y que existen numerosas otras interpretaciones, considerando los mismos datos.

Los alumnos deben ser guiados y estimulados para hacer historia, tal como los historiadores, y, al proceder así, serán muy críticos de los productos que se les ofrece, porque conocen los requerimientos del oficio, disfrutando de la historia como una aventura humana, aplicando el análisis crítico y una buena cuota de su imaginación en su reconstrucción del pasado.

En esta investigación, se identifican y analizan críticamente, tres modelos didácticos: El tradicional, el activo, y el receptivo; proponiendo una integración entre dichos modelos, para lograr una mayor efectividad y vitalidad, en la didáctica de la historia.

La autora propone a los docentes, de esta Universidad, un doble diálogo, primero el Historiador, el Psicólogo Educativo y el Metodólogo, para diseñar propuestas educativas y textos de estudio; y luego, entre todos los responsables de la formación de los profesores de Historia y Geografía, para reflexionar sobre la actual formación, con el objeto de superar la seria desvinculación entre las áreas que concurren a dicha formación.

Este diálogo, en nuestra opinión, que es compartida por numerosos docentes, sigue siendo una tarea imperiosa e impostergable, para hacernos responsables de la formación de nuestros alumnos, y para reflexionar sobre el “*CORPUS*” que los conduce a obtener un Título Profesional, como un sistema, que es debilitado por cualquier carencia, excesiva teorización o desvinculación con el aula, laboratorio dinámico, que debiera ser el referente de la Formación Profesional.

La tarea que perfila la autora de este trabajo, para los profesores de Historia, es lograr, como lo expresa el Catedrático Británico, ROBERT DOUCH, “*que los alumnos se comprometan con la historia, y la vean, no como un film del cual son espectadores, sino como un drama humano continuo, en el cual participan como actores*”^{*}

HÉCTOR PACHECO GALLARDO

Santiago, Abril de 1994.

* Douch, Robert: citado en Smellgrove, L. E: *History Around You*. Londres, Oliver Boyt, 1989, pág. 4.

“En la obra de Heródoto, el más antiguo de los historiadores griegos conocidos, la palabra ‘historiado’ no tiene otro sentido que el de investigación. Desde el siglo XVI, todos los historiadores preocupados por mejorar su conocimiento del pasado mediante la crítica de las fuentes y el cambio de las problemáticas han emprendido investigaciones metódicas. La enseñanza tradicional se alejó de esta práctica. Conviene recuperarla. Para que los niños puedan ‘hacer la Historia’ y no sólo oírla. lo que probablemente permitiría a los adultos hacer su Historia en vez de limitarse a contemplarla”.

(Jean-Noël Luc)¹

1. Luc, Jean-Noël: *La Enseñanza de la Historia a través del Medio*, Madrid, Cincel - Kapelusz, 1981, pág. 146.

INTRODUCCIÓN

El presente Documento, ha sido elaborado sobre la base del Informe Final de la investigación que sobre el tema *“Hacia una didáctica activa de la Historia en la Enseñanza Media a través del contacto con fuentes: una vivencia en el Palacio de la Moneda”*, realizamos durante el período comprendido entre los meses de noviembre de 1992 y mayo de 1993. Dicha investigación fue posible gracias al patrocinio de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica Blas Cañas, a través de la convocatoria al Primer Concurso de Proyectos para Monografías Temáticas y a los auspicios de esa misma Casa de Estudios Superiores.

El interés por la Historia y su Didáctica está vinculado con una vivencia recurrente que se nos manifestó desde los estudios escolares y que luego, con algunas modificaciones, perduró en los estudios universitarios. Dicha vivencia era la siguiente: a menudo sentíamos que el sistema educacional hacía todo lo posible por apagar nuestro creciente y apasionado interés por desentrañar el pasado y por utilizarlo para explicarnos el tiempo presente.

Lo anterior nos llevó a una búsqueda para encontrar algunas herramientas que nos permitieran identificar a qué correspondía dicha vivencia en términos de concepción histórica, educativa y, en fin, social. Así, al alero del Departamento de Sociología de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pudimos tímida y cautelosamente atisbar el problema desde una perspectiva crítica. Estábamos en Chile y corría el año 1978.

Posteriormente, nuestros propios intereses unidos a la captación de la terrible debilidad en que se encontraba el área Didáctica, nos llevaron a concentrarnos en la Didáctica de la Historia, ámbito que además nos resultaba tremendamente cómodo dada nuestra condición de maestras por vocación .

Estudios más sistemáticos en esta área, nos permitieron rápida y nítidamente tipificar nuestra vivencia. Así pudimos observar que ella respondía, en gran medida, a un modelo de enseñanza-aprendizaje Tradicional basado en las Teorías Conductistas del Aprendizaje y organizado en torno de métodos didácticos expositivos, vinculado a una concepción de Historia Narrativa y con un marcado sesgo de autoritarismo. Entonces comprendimos por qué era más importante aprender de memoria que aprender críticamente a través de la vivencia.

Para insertar nuestro problema en un contexto histórico más amplio, es importante señalar que las críticas a la enseñanza Tradicional de la Historia son de larga data, tanto en el país como en el extranjero. En este último caso y en países tales como: Inglaterra, Francia y Estados Unidos, entre otros, no solamente nos encontramos con una postura teórica, sino que también se han desarrollado experiencias concretas de aplicación de instancias de enseñanza Activa o de integración de modelos de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso del

proyecto inglés **History 13 - 16** realizado en 1976 por **The Schools Council**, que incluso ha sido evaluado, lo que ha permitido ver las virtudes y los efectos del modelo de Enseñanza Activa. En nuestro país, si bien ya desde fines del siglo XIX, hemos observado críticas al sistema de enseñanza Tradicional y hay al respecto una serie de escritos de autores, tales como: Eusebio Flores, Iris Botarro y Alejandra Ortúzar, entre otros, todavía no se ha configurado un modelo alternativo a la enseñanza Tradicional de la Historia, que haya sido aplicado en un sector importante de la población estudiantil y que posteriormente haya sido evaluado en sus resultados.

El procedimiento utilizado para efectuar este estudio fue el de un trabajo Monográfico y en cuanto tal, versó principalmente en torno de la revisión bibliográfica existente sobre el tema. Esta actividad nos permitió descubrir una valiosa información vinculada con nuestro problema en estudio.

En lo esencial el presente estudio ha versado en torno **de la búsqueda en las fuentes de un nexo entre la Disciplina Histórica y una Didáctica Activa de la Historia.**

Para los efectos de este estudio, hemos entendido la NOCIÓN de FUENTE, en un sentido amplio y tal como la concibe la escuela francesa de los Annales, vale decir, como todos aquellos testimonios que pueden informarnos sobre el hombre que nos precedió y que pueden utilizar el lenguaje escrito, oral, iconográfico, material, entre otros. Testimonios que se convierten en fuentes, en cuanto son interrogados en la búsqueda de averiguar algo sobre el pasado. En lo que atañe a la **Concepción Histórica** que nos inspira, también ligada a los Annales, ella parte de la idea fundamental que la historia debe invitar al diálogo entre el pasado y el presente, ella debe ser útil para que cualquier persona capte su propia Historia y su propio tiempo. A través de este fecundo diálogo entre el presente y el pasado, abogamos por una visión sintética del devenir humano, que dimana de las múltiples interrelaciones que ocurren en la estructura social. A la luz de lo anterior, nos interesa aprehender a los hombres que nos precedieron para comprender nuestra propia temporalidad, conjuntamente suscribimos la necesidad del diálogo entre la Historia y las Ciencias Sociales, que nos ayude a comprender el pasado en sus diversas manifestaciones y no sólo en su rasgo político. Extremando el planteamiento y en el contexto de una visión sintética de la Historia, consideramos que es tan válido hacer historia a través de los procesos económicos como mediante la observación de los monumentos y edificios. Constatación que posee grandes proyecciones didácticas. Por último, por **Didáctica Activa** hemos entendido a aquella forma de conducir la relación enseñanza-aprendizaje del profesor que, basada en las teorías Cognitivas del Aprendizaje o Aprendizaje Constructivo, postula que el aprendizaje es un proceso de construcción interna del conocimiento por parte del individuo, lo que requiere que él descubra la información por sí mismo. Dado lo anterior, esta didáctica privilegia las estrategias por indagación. En el plano de la Historia, la enseñanza activa dá gran importancia a que el alumno imbuido del método científico, domine el procedimiento de investigación de la Historia o al menos sus rudimentos. De la Didáctica Activa, en este documento consideramos las siguientes variables:

- Las habilidades intelectuales, enfatizando la de iniciación en el método del historiador, dado que es aquí donde encontramos nítidamente la noción de fuente.

- La utilización del medio que rodea al alumno como una instancia de aprendizaje y punto de encuentro con las fuentes y con su historia, y
- las fuentes, en un sentido amplio, con una invitación a un diálogo con el pasado.

El tema de este Documento, ha sido observado desde la perspectiva **Didáctica**, vale decir, la visión del problema versó principalmente desde el cómo se enseña o cómo el profesor orienta su enseñanza. Obviamente esto significó un asunto de énfasis en cuanto entendemos el quehacer del profesor en cuanto tal, inherente a la interacción que se produce con el alumno en el seno de la relación enseñanza-aprendizaje. Con todo, la mirada desde la Didáctica nos pareció pertinente dada la naturaleza del tema, nuestro ámbito de especialización y porque estamos cada día más convencidos que un camino, bastante fecundo, para romper el ciclo de la enseñanza Tradicional de la Historia, radica precisamente en revisar la gestión del profesor, en cuanto sujeto que promueve el aprendizaje de sus alumnos.

Sobre la base de los planteamientos recién expuestos, el presente documento ha perseguido los siguientes objetivos, a saber:

1. **Comprender** los modelos didácticos en Historia: Tradicional, Activo y Receptivo-Significativo, en sus aspectos: psicológicos, didácticos e históricos.
2. **Analizar** algunos elementos que podrían impulsar una Enseñanza Activa de la Historia.
3. **Comprender** el rol de las fuentes en el seno de la historia como disciplina científica.
4. **Comprender** a las fuentes como un nexo entre la disciplina histórica y la didáctica activa de la historia.

El documento está vertebrado en cuatro capítulos. El primero de ellos titulado ‘‘*Sobre los Modelos Didácticos en Historia*’’, trata de una caracterización, bastante inicial todavía, de dichos modelos a la luz de sus variables psicológicas, históricas y didácticas. El segundo capítulo llamado ‘‘*Aproximaciones a una Didáctica Activa de la Historia*’’, versa sobre la identificación de algunos elementos que nos parecen fundamentales a la hora de articular una propuesta de Didáctica Activa de la Historia en la Escuela Media. El tercer capítulo sobre ‘‘*Las Fuentes en el Contexto de la Historia como Disciplina*’’, aborda a las fuentes como elemento esencial de la investigación histórica y representa un hito esencial en esta búsqueda hacia una Didáctica Activa de la Historia. Finalmente, el cuarto y último capítulo denominado ‘‘*Las Fuentes, un Nexo entre la Disciplina Histórica y la Didáctica Activa de la Historia*’’, pretende responder a dos interrogantes esenciales, cuáles son: ¿Es posible encontrar en las fuentes un punto de apoyo para articular un modelo de enseñanza Activa de la Historia? y ¿Pueden constituirse las fuentes en el punto de encuentro de la Disciplina Histórica y la Didáctica Activa de la Historia?

Para finalizar esta introducción debemos expresar que suscribimos el planteamiento de Emile Durkheim quien en algún momento de su deambular por el conocimiento sostuvo que “*La historia preocupada por los detalles, la anécdota y la superficie de las cosas, es simplemente incapaz de emitir luz acerca de los principios que organizan la vida y la actividad humana*”².

2. Durkheim, Emile, citado en Ortúzar, Alejandra, *¿Cómo se enseña la Historia? La Hegemonía de una Visión Conservadora*, Documento de Discusión N°6, Santiago, CIDE, 1988, pág. 24.

CAPÍTULO PRIMERO: SOBRE LOS MODELOS DIDÁCTICOS EN HISTORIA

Es necesario señalar desde la partida que comprendemos el discurso de la Didáctica de la Historia como una totalidad a la cual concurren, principalmente, variables psicológicas, históricas y didácticas. En el presente capítulo observaremos algunas manifestaciones de estas variables a través del tiempo en nuestra Cultura Occidental.

Que estén involucradas variables psicológicas, significa, principalmente, que debemos considerar lo que ocurre en la mente del alumno cuando enseñamos Historia, o dicho de otra manera, la forma en que el alumno procesa el contenido. En este sentido, cabe preguntarse ¿cómo ocurre la relación enseñanza-aprendizaje en el ámbito de los contenidos de la Historia?

Que estén involucradas variables de la disciplina histórica, significa estar muy atentos a sus características epistemológicas, para hurgar en aquellos aspectos fundamentales que nos permitan articular un sistema adecuado para su enseñanza. En este sentido, es necesario preguntarse ¿qué caracteriza a la Historia como forma de conocimiento?

Que estén involucradas variables didácticas, significa reflexionar, cabalmente, sobre las estrategias más adecuadas para intervenir en aquel espacio generado por la relación enseñanza-aprendizaje. Entonces, cabe preguntarse ¿cómo enseñar la Historia?

A la luz de estas tres variables, nos aproximaremos a la caracterización de los principales modelos didácticos en Historia, para finalizar con una pequeña reflexión sobre la conveniencia de tener una posición conciliadora que busque o recoja los aportes de cada uno de los modelos y que se mantenga vigilante respecto de sus deficiencias.

1.1.- Modelo de Enseñanza Tradicional

“El aprendizaje de memoria ha sido el achaque, no sólo de las clases de Historia, sino también de las ciencias; de idiomas”³.

La cita anterior tan vigente hoy en día en nuestros sistemas educativos y que sin embargo, data del año 1892 muestra una ácida crítica a uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se articula la Enseñanza Tradicional.

3. Amunátegui Solar, Domingo: *La enseñanza de la Historia. La Enseñanza del Estado*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1894, pág. 145.

Desde el punto de vista psicológico, el modelo de Enseñanza Tradicional se basa en las teorías Asociacionistas o Conductistas del aprendizaje, vale decir, en las teorías de estímulo-respuesta. Dichas teorías sostienen que el aprendizaje se produce por asociaciones o conexiones que ocurren ya sea entre dos estímulos, en el llamado Condicionamiento Clásico, o entre un estímulo y una respuesta, en el Condicionamiento Operante. A la luz de lo anterior, se postula que aprender es tomar algo del entorno e incorporarlo sin que medie alguna transformación por parte del que aprende. Desde el asociamiento ingenuo se planteó que “...*nuestro saber consistía en un gran almacén de datos, ideas y trozos de realidad, que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos. Así, se creía que el aprendizaje tiene por función reproducir el conocimiento, no elaborarlo, y por ello la única estrategia posible para aprender era repetirlo hasta el hastío*”⁴.

Considerando este punto de vista psicológico, se planteó que la estrategia didáctica más adecuada para la enseñanza de la Historia era la llamada “Clase Tradicional”.

Desde el punto de vista de la Historia como disciplina, el modelo de Enseñanza Tradicional primero estuvo orientado en torno de una concepción de la Historia Narrativa, por lo que se privilegiaba la enseñanza de hechos, fechas y personajes ordenados en un contexto cronológico. Posteriormente, primó la concepción en una Historia explicativa y conceptual que se orientó hacia la enseñanza de los grandes antecedentes que desencadenaron los procesos históricos y hacia el estudio de las instituciones y conceptos fundamentales de cada período.

Finalmente, desde el punto de vista de la didáctica, el modelo de Enseñanza Tradicional descansó, principalmente, en la exposición del profesor, que puede darse en la modalidad de clase lectiva, clase magistral, dictado, entre otras. Esto supone y espera que el peso de la actividad de enseñanza-aprendizaje apunte al profesor quien transmite al alumno un conocimiento elaborado, para ello el alumno debe actuar pasivamente siendo un mero receptor de los contenidos entregados por el profesor. Lo que aquí se produce es una transferencia de datos cognitivos tal y como los concibe el profesor, dicho de otra manera, se entrega al alumno un discurso elaborado sobre el pasado para que éste lo internalice en la forma más fiel posible. Podemos observar que en esta modalidad de la relación enseñanza-aprendizaje el énfasis radica en los contenidos que se desean transmitir y en el quehacer del maestro.

Acorde al desenvolvimiento de la historiografía, la Enseñanza Tradicional, inicialmente, a través del método expositivo, giró en torno a la enseñanza de los contenidos de acuerdo a una lógica factual o narrativa. Más adelante, pero siempre dentro de la concepción de una enseñanza memorística, se optó hacia la enseñanza de una Historia explicativa y conceptual. Así, se aplicó la denominada “*pedagogía por objetivos*” al campo de la Didáctica de la Historia, la cual inspirada en las teorías Conductistas del Aprendizaje, postuló que los objetivos de la enseñanza de la Historia eran susceptibles de vertebrarse en cuatro grandes taxonomías. De aquí nació una

4. Pozo, Juan Ignacio et al.: *Modelos de Aprendizaje-Enseñanza de la Historia*. En Carretero, Mario et al.: *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989, pág. 215.

taxonomía de objetivos para la enseñanza de la Historia que ha orientado el quehacer de los maestros por mucho tiempo. Al respecto los autores Coltham y Fines⁵ han sostenido que los objetivos educativos del estudio de la Historia pueden agruparse en las siguientes categorías:

- a) **Actitudes hacia el estudio de la Historia** (atender, responder, imaginar).
- b) **Naturaleza de la disciplina histórica.**
- c) **Habilidades y destrezas intelectuales** (vocabulario, memorización, análisis, juicio y evaluación, entre otros).
- d) **Resultados educativos del estudio** (conocimientos y valores, juicio razonado, entre otros).

Obviamente esta transformación, en lo que atañe a la enseñanza de la Historia, significó un avance considerable, en relación a la enseñanza de una Historia narrativa. La pedagogía por objetivos consideraba una serie de variables muy valiosas para la enseñanza, tales como: los valores, las actitudes hacia el estudio, las habilidades intelectuales y los rasgos distintivos de la Historia como disciplina. Entonces, ya no se trataba sólo de aprender un discurso elaborado sobre el pasado, también interesaba enseñar cómo se elaboraba ese discurso y cuáles eran aquellos valores que podíamos extraer de él para entregar a los alumnos. Con todo, dicha transformación no significó una profunda renovación de la forma tradicional de enseñar Historia y esto principalmente porque continuó utilizando el mismo modelo de enseñanza-aprendizaje memorística. Dicho de otra manera, el cambio en la concepción de los contenidos de Historia no se vio acompañado por una transformación en el seno de la relación enseñanza-aprendizaje, el espacio generado por dicha relación de enseñanza-aprendizaje, continuó siendo el mismo. En este contexto, se ha planteado que *“Las estrategias usadas en la enseñanza de los contenidos de la historia eran las mismas que se usaban para transmitir datos. Si acaso, el método se edulcoró levemente. Donde antes había práctica memorística ciega, se introdujo la repetición de ejercicios, el rellenado de fichas y preguntas precisas...”*

*La enseñanza sigue siendo un problema de organizar debidamente los materiales según los mandatos de la disciplina (ahora conceptual en vez de narrativa) y presentarlos al alumno para que éste, mediante una práctica o ejercicios reiterados, los introduzca respetando fielmente la estructura propuesta. El acento sigue estando puesto fuera del alumno, en la organización de los materiales de aprendizaje. Las decisiones didácticas se reducen a problemas disciplinares, nunca psicológicos. y es que la idea implícita del aprendizaje sigue siendo la misma: una concepción asociacionista del conocimiento, según la cual aprender es tomar algo del entorno e incorporarlo, sin modificación alguna, al almacén individual de saberes”*⁶.

5. Coltham y Fines: *Educational Objectives for the Study of History*, Londres, The Historical Association, 1971.

6. Pozo, Juan Ignacio: Op. cit. págs. 216 y 217.

A la luz de lo anterior, dicho modelo de Enseñanza Tradicional ha manifestado, a través del tiempo, una serie de deficiencias y ha promovido un conjunto de críticas, que desde los más variados ámbitos, han cuestionado el rumbo y el destino de una enseñanza así concebida. En nuestro país, por ejemplo, en la década del 70 en el seno de una de las más importantes instituciones formadoras de maestros, la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, se denunciaron los efectos negativos de una enseñanza de la Historia memorística profundamente desfasada con las exigencias del mundo contemporáneo. Y conjuntamente se subrayó la relación interdisciplinaria de las ciencias del hombre y el propósito de orientar su didáctica hacia la formación de individuos capacitados para aprender a aprender, dotados de espíritu crítico y con una convivencia vigilante que les exija permanentemente relacionarse y de un modo activo, con su medio socio-cultural⁷.

El modelo de Enseñanza Tradicional dificulta que los alumnos puedan comprender el quehacer y el sentido de la Historia, principalmente porque éste se les aparece como algo alejado y desvinculado a su existencia. Así, se le ha criticado que utilice temas y un vocabulario ajenos a la experiencia del alumno.

Si consideramos que la Historia, como toda forma de conocimiento, posee una red conceptual será necesario, entonces, diseñar aquellas estrategias didácticas que posibiliten a los alumnos adquirir gradualmente dichos conceptos. Dominar los conceptos fundamentales del discurso histórico, será un elemento clave para que el alumno pueda comprender, internalizar y dar sentido al estudio del pasado. También la Historia debiera colaborar a comprometer al individuo con su tiempo, precisamente, porque lo comprende como resultado de un conjunto de procesos que se han ido gestando con anterioridad. Sin embargo, la Enseñanza Tradicional al presentar unos contenidos desvinculados de la experiencia y del entorno del alumno, en poco contribuye a lograr dicho compromiso. Ella muestra, en general, un pasado muy lejano, realizado por hombres muy distintos al hombre actual y desvinculado del tiempo presente. En este sentido, adquieren gran vigencia las palabras de Jan Amós Comenio cuando planteó que hay que educar para la vida. Cabe entonces preguntarse ¿cómo contribuye a esta educación para la vida, la enseñanza tradicional?

Se ha criticado también a la Enseñanza Tradicional que al utilizar métodos didácticos centrados en el profesor y de preferencia actividades de aprendizaje de información, en virtud de las cuales los alumnos reciben un caudal de contenidos, no contribuye a promover el quehacer y la participación de los alumnos. Lo anterior es bastante grave, si consideramos que para que exista aprendizaje es necesario que los alumnos desarrollen un variado repertorio de actividades. En esta perspectiva, el francés Jean-Noël Luc sostiene que ... *“a la enseñanza tradicional de la historia se le ha reprochado el no provocar suficientemente la actividad de los alumnos, favorecer los métodos receptivos y la memorización, y proponer al niño un discurso listo para ser consumido a través de la palabra del maestro, la imagen o el manual”*⁸.

7. Nos referimos principalmente a los maestros Olga Poblete y Eusebio Flores, investigadores y formadores de varias generaciones de profesores y que lograron hacer escuela en el Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Estos autores publicaron junto a otros profesores de la misma Facultad, en 1971, una obra titulada **La Enseñanza de las Ciencias Sociales** en la Editorial Universitaria. Obra profundamente inspiradora para propiciar algunas transformaciones en la enseñanza de la Historia a la luz de una Didáctica Activa.

8. Luc, Jean-Noël: Op.cit 5, pág. 25.

También se ha criticado a la Enseñanza Tradicional de la Historia el presentar una historia excluyente, en el sentido que no reconoce la diversidad de actores que participan en el pasado. Se ha privilegiado la Historia de ciertos grupos e individuos que detentan el poder y poco se sabe de los grupos populares, de la participación de la mujer o de los niños.

Ha sido motivo de crítica que la Enseñanza Tradicional enfatice lo referente a la disciplina histórica, en detrimento de los procesos psicológicos que ocurren en el interior del alumno. Este asunto es bastante grave puesto que nuestra didáctica se orienta hacia un adolescente con ciertos rasgos característicos de su etapa del desarrollo. En esta perspectiva, es fundamental, por ejemplo, captar la singularidad de la construcción del pensamiento socio-histórico del adolescente⁹.

En el contexto de las críticas que se realizan a la Enseñanza Tradicional, está el presentar una Historia, a menudo, carente del sentir de los actores sociales. Poco se habla en los textos del dolor, de la violencia, de las tensiones. muchas veces se idealizan las situaciones, lo que a la larga produce una despersonalización de la Historia, que se presenta a los alumnos bastante alejada del quehacer de los hombres y mujeres comunes y corrientes.

En síntesis, esta serie de falencias que presenta la Enseñanza Tradicional ha impedido que podamos cumplir con una función esencial de la enseñanza de la Historia que está planteada por la profesora Alejandra Ortúzar en su estudio sobre *¿Cómo se Enseña la Historia? La Hegemonía de una Visión Conservadora*, cuando sostiene que “*La Historia nos entrega categorías para mirar la sociedad, para interpretar los hechos, para definir lo posible o lo imposible. La Historia también va ayudando a conformar identidad (qué significa ser hombre o mujer, pertenecer a una clase social u otra, ser blanco o indígena, chileno o norteamericano, etc.) y a partir de eso nos vamos, inconscientemente, ubicando en nuestro rol en la historia nacional y mundial*”¹⁰.

1.2.- Modelo de Enseñanza Activa

De alguna manera como reacción frente a la Enseñanza Tradicional de la Historia y asociada a las Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje surgió el modelo de Enseñanza Activa, también llamada Enseñanza por Descubrimiento, que ha constituido una renovación pedagógica importante en lo que atañe a la enseñanza de la Historia.

9. Actualmente la investigación psicológica aplicada a la enseñanza-aprendizaje de la Historia y en la línea de la Psicología Cognitiva y Neocognitiva se ha planteado como problemas centrales cómo, de acuerdo a su proceso cognitivo, el alumno maneja: las convenciones cronológicas, las nociones de causación y motivación, los procesos de cambio, los conceptos y también la relatividad de las interpretaciones históricas. Al respecto cabe mencionar las obras de Mario Carretero, *La Comprensión del Tiempo Histórico*, y de Juan Ignacio Pozo, *Las Explicaciones Causales de Expertos y Novatos en Historia*. Ambos documentos publicados en la obra de Mario Carretero, *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

10. Ortúzar, Alejandra, op. cit., pág. 1.

El concepto de Enseñanza Activa, a menudo ha suscitado una confusión que emana de la falta de claridad entre lo que son las actividades de aprendizaje, vale decir, la parte observable de las estrategias didácticas y los procesos de aprendizaje, es decir, los procesos psicológicos que ocurren en el interior del alumno. Lo propio de la enseñanza Activa radica en que los procesos psicológicos que ocurren en el interior del alumno sean activos, lo que no significa necesariamente que la estrategia didáctica utilizada sea activa. Dicho de otra manera, el calificativo de activo alude principalmente a los procesos psicológicos desplegados por el estudiante. Así, en la llamada Enseñanza Activa, se privilegia la participación del alumno convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje. Se espera que la relación enseñanza-aprendizaje enfatice su quehacer y que el profesor le entregue las oportunidades para que avance hacia su transformación y perfeccionamiento.

Desde el punto de vista de la variable psicológica, la Enseñanza Activa está basada en las teorías Cognitivas o Aprendizaje Constructivo. En el plano de la disciplina histórica este modelo privilegia que el alumno aprenda cómo se construye el conocimiento histórico, vale decir, su procedimiento de investigación. Y por último, a la luz de la variable didáctica, la enseñanza Activa privilegia la estrategia didáctica del Descubrimiento.

Entonces, desde la perspectiva psicológica el paradigma del modelo de Enseñanza Activa es la naturaleza constructiva del conocimiento, esto significa que para conocer es necesario que el individuo sea capaz de autoestructurar una realidad propia sobre la base de la información que recibe el medio. Así el conocimiento es activamente construido por cada individuo desde su propia percepción del mundo. En esta perspectiva, las teorías cognitivas han postulado que el hombre aprende mediante sus propias acciones de asimilación y no a través de la exposición de las ideas o los procesos¹¹.

Según Marta Manterola y otros autores¹² algunos rasgos que nos permiten caracterizar el Aprendizaje Constructivo, son los siguientes:

- El aprendizaje en cuanto proceso de construcción interna, requiere de la experiencia interna del alumno y responde a motivaciones externas, es decir, no ocurre de manera espontánea.
- El grado de aprendizaje que puede alcanzar un individuo está directamente vinculado con su propio nivel de desarrollo cognitivo.
- El aprendizaje puede entenderse como un proceso de reorganización interna, vale decir, el individuo recorre una serie de etapas, desde que recibe una información hasta que la asimila.

11. Recordemos que las teorías cognitivas tienen su génesis en la teoría de la Gestalt que surgió como reacción frente a las teorías conductistas, las cuales estudian la conducta humana parceladamente. En cambio, la Teoría de la Gestalt posee como uno de sus conceptos claves la idea de estructura o configuración, es decir, aquella unidad de estudio u observación que no puede ser dividida. En esta perspectiva, todo el proceso consciente es una estructura o configuración. Piaget es uno de los principales representantes del enfoque cognitivo y sus postulados han tenido gran influencia en la educación moderna, él enfatizó la naturaleza activa del aprendizaje lo que ha constituido un punto de apoyo teórico importante para la enseñanza activa. Postula Piaget que cualquier conquista es necesariamente dependiente de las conquistas anteriores, y necesita de la actividad del sujeto.

12. Manterola, Marta: *Psicología del Aprendizaje*, Mimeo, Santiago, IPES Blas Cañas, 1987.

- El aprendizaje se ve favorecido por la interacción social, especialmente en lo que atañe a la resolución de los conflictos negativos y a las actividades creativas.
- La estrategia de enseñanza-aprendizaje más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de conflictos o contradicciones cognitivas entre las conductas adquiridas y las por adquirir.

Cabe preguntarse ahora ¿Cómo se concibe la enseñanza de la Historia en el seno del modelo de Enseñanza Activa?

La enseñanza por Descubrimiento, está ligada a un cambio bastante significativo en la concepción de la enseñanza de la Historia en relación al modelo didáctico Tradicional. Ahora se entiende su enseñanza como un medio para que el individuo se relacione críticamente con su propia Historia y la de su comunidad, se exige de la Historia una preparación para el adecuado desempeño de los ciudadanos en una sociedad democrática. Dicho de otra manera, se concibe que la Historia entrega una sólida base a partir de la cual el individuo puede orientar su quehacer presente y proyectar su actividad futura. Para cumplir con lo anterior, la Historia debe ser acorde con las necesidades personales y sociales de los alumnos.

De aquellas variables que emanan de la disciplina histórica, la Enseñanza Activa privilegia las vinculadas con sus procedimientos de investigación. Se trata que los alumnos descubran cómo se construye el conocimiento histórico enfatizando: la metodología del historiador y los aspectos de la lógica de la Historia, vale decir, sus procedimientos explicativos y algunos de sus enfoques. Todo lo anterior, en el entendido que el aporte fundamental de la Historia para la educación, está en que constituye un método insustituible para el análisis de problemas sociales reales.

Que la Enseñanza Activa esté ligada a la estrategia didáctica por Descubrimiento, significa que el profesor asume un rol de guía del aprendizaje de sus alumnos, quienes mediante su propia acción mental llegarán a encontrar una nueva estructura u organización en la información que no estaba explícita en la misma. Principalmente el profesor deberá desarrollar en sus alumnos las actitudes y habilidades intelectuales que están ligadas a un adecuado uso del pensamiento formal, tales como: desarrollar aspectos vinculados con la utilización del método científico, la creatividad y el espíritu crítico, entre otros. Un propósito básico de este modo de manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la búsqueda del desarrollo de la aptitud y la capacidad de pensar. Esto resulta muy fecundo en el ámbito de la historia dada la propia naturaleza de la disciplina, y es posible, cuando el profesor hace prevalecer los esfuerzos de razonamiento y comprensión de sus alumnos sobre la simple memorización.

La estrategia didáctica por Descubrimiento descansa en el convencimiento que el verdadero conocimiento sólo se producirá en contextos de descubrimiento, vale decir, que la única forma de aprender sería descubrir. Para aclarar más este tópico, núcleo a partir del cual se articula este Modelo de Enseñanza Activo, consideramos conveniente señalar los objetivos fundamentales que persigue dicha Enseñanza Activa o por Des-

cubrimiento, a partir del planteamiento de los autores Shulman y Tamir¹³. Éstos son:

1. **Activar y mantener** el interés, la actividad, la satisfacción, la mente abierta y la curiosidad con respecto al conocimiento.
2. **Desarrollar** el pensamiento creativo y la habilidad para resolver problemas.
3. **Promover** aspectos del pensamiento y del método científico.
4. **Desarrollar** la comprensión conceptual y la habilidad intelectual.
5. **Desarrollar** actividades prácticas, por ejemplo: diseñar y realizar investigaciones, observar, registrar datos, analizar resultados entre otros.

Podemos observar, que la estrategia didáctica por Descubrimiento se articula en torno del quehacer de la ciencia y del método científico como paradigma general y sobre la Historia y el método histórico como paradigma particular, en relación al problema que nos ocupa. También dicha estrategia didáctica considera el medio que rodea al alumno como un recurso didáctico muy adecuado para la creación de espacios educativos, asunto que se tratará cabalmente más adelante.

El modelo de Enseñanza Activa ha significado una renovación importante en lo que atañe a la Didáctica de la Historia, lo que se explica, a nuestro parecer, porque presenta una alternativa interesante y bien fundada, que desde la comprensión de lo que sucede en el interior del alumno cuando conoce, articula un nexo entre la didáctica de la Historia y la disciplina histórica. Dicho nexo considera, por un lado, la Historia como forma de conocimiento, y por otro, la incorporación del medio como un lugar de encuentro del alumno con la Historia, y queda muy bien representado por la noción de **FUENTE**. Imagen en torno a la cual versa nuestra preocupación.

A pesar de lo anterior, el modelo de enseñanza por Descubrimiento posee sus detractores y ha sido objeto de numerosas críticas, algunas de las cuales presentamos a continuación:

Para comenzar es necesario poner de manifiesto que muchas de estas críticas surgieron a raíz de los resultados que arrojó la evaluación que se realizó del Proyecto Inglés *History 13-16*, uno de los proyectos pioneros en lo que atañe a la aplicación de estrategias didácticas por Descubrimiento. Dichas críticas fueron dadas a conocer por Shemilt en 1980, y en una de sus partes se señala: “*El Proyecto History 13-16 muestra, en comparación con la enseñanza tradicional, que la comprensión de los métodos, la lógica y las perspectivas del historiador por parte de los adolescentes puede mejorar sensiblemente...En términos generales el proyecto*

13. Shulman y Tamir, *Research on Teaching in Natural Sciences*, en Carretero, Mario: Op. cit., pág. 221.

produjo una mejora en los conceptos estructurales básicos de la historia, pero no en las explicaciones verbales ofrecidas por los alumnos. En otras palabras, un mejor dominio de la 'naturaleza y método' de la historia no parecía asegurar una mejor explicación.

La motivación de los alumnos por la Historia aumentó, por regla general, con el proyecto, si bien existen excepciones que consideran reiterativa la estrategia empleada.

La mayor parte de los profesores que experimentaron el proyecto admitían que éste proporcionaba una enseñanza más eficaz, pero en ningún caso más fácil de llevar a cabo''¹⁴.

Otra de las críticas de este modelo de enseñanza-aprendizaje proviene de considerar el conocimiento histórico sólo en sus procedimientos, y olvidar que además incluye una serie de conceptos y procedimientos explicativos, entonces, mediante la estrategia de descubrimiento es poco probable que los alumnos lleguen a comprender todos los aspectos mencionados. Los sustentadores de esta postura reaccionan frente al énfasis que se otorga a la enseñanza de las habilidades metódicas en detrimento de los marcos conceptuales, que difícilmente podrán adquirirse a través de la Enseñanza por Descubrimiento.

También se ha expresado una crítica que se origina en la gran ambigüedad que ha generado el concepto de Enseñanza Activa, situación que mencionamos anteriormente. Dicha ambigüedad proviene de la confusión entre los procesos y las actividades de aprendizaje, en esta perspectiva en el modelo de Enseñanza Activa, se postula que *“Lo que es y debe ser activo es el proceso de aprendizaje, los procesos psicológicos desplegados por el alumno, pero no necesariamente ha de ser ‘activa’ la estrategia de enseñanza utilizada... ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva en sí misma, ya que ese calificativo dependerá más bien de los procesos psicológicos que se pongan en marcha’’¹⁵.*

Una de las críticas más ácidas que se ha realizado en la Enseñanza por Descubrimiento, es, que no se ha podido configurar como una alternativa coherente a la Enseñanza Tradicional, porque no ha considerado a la Historia como un cuerpo de conocimientos que debe aprenderse, sino como un método para analizar el pasado a través de la aplicación de las destrezas y contenidos específicos, y ha olvidado la estructura de la disciplina enfatizando los procesos psicológicos que ocurren en el sujeto del aprendizaje. Así, la tarea renovadora ha quedado, a menudo, limitada a la elaboración de nuevos recursos didácticos. Conjuntamente se ha postulado que si bien se ha considerado el proceso cognitivo general, a menudo, no se ha insistido en la especificidad del proceso cognitivo de la Historia, vale decir, no ha existido una profunda reflexión sobre la formación del pensamiento socio-histórico y sus tareas fundamentales.

En síntesis, la gran crítica a la Enseñanza por Descubrimiento es que no ha apoyado sus planteamientos con una profunda reflexión teórica sobre los distintos asuntos que involucra la enseñanza de la Historia

14. Shemilt, *History 13-16. Evaluation Study*, Ibídem, pág. 226.

15. Ibídem, pág. 219.

y sus interrelaciones, vale decir, los asuntos psicológicos, didácticos y los históricos propiamente tales.

1.3.-Modelo de Enseñanza Receptivo Significativo

Investigaciones actuales sostienen que una de las teorías psicológicas bajo la cual podría sustentarse un modelo de enseñanza-aprendizaje de la Historia que considere conjuntamente los asuntos psicológicos, didácticos y de la propia naturaleza de la Historia, es la Psicología de la Instrucción de David Ausubel. Esta Psicología de la Instrucción constituye una aplicación a la educación de la psicología cognitiva actual.

¿En qué consiste este aprendizaje reconstructivo?, Ausubel plantea que es necesario organizar el currículum en torno de los núcleos conceptuales básicos de la Historia y dentro de esta organización, desempeñan un papel fundamental los “*aprendizajes significativos*”. Para este autor cualquier currículo de ciencias debe ocuparse de la presentación sistemática de un cuerpo organizado de conocimientos. El aprendizaje de este cuerpo organizado de conocimientos debe ser significativo y puede alcanzarse a través de descubrimiento o exposición. Se entiende por aprendizaje significativo cuando lo que el alumno aprende puede relacionarse con lo que el alumno ya sabe, vale decir, la nueva idea aprendizaje se encuentra jerárquicamente subordinada a una idea ya existente en la mente del alumno. Entonces, el aprendizaje significativo consiste en un proceso de diferenciación conceptual progresiva a partir de los conceptos más generales de la disciplina.

En esta perspectiva, se concibe a la Historia como una estructura lógica que consiste en una red de conceptos jerárquicamente organizados. Pero además de esta red, para Ausubel, existiría una estructura psicológica que deriva del conjunto de conceptos y generalizaciones que el alumno tiene sobre esa misma área de conocimiento. Vale decir, de lo que se trata es que el alumno pueda asimilar la estructura lógica de la disciplina en una propia estructura psicológica.

En el seno de este modelo de enseñanza-aprendizaje significativo son necesarias, a lo menos, dos condiciones en el diseño de las estrategias didácticas:

- Por un lado, considerar la estructura lógica de la disciplina, o sea, su red jerárquica de conceptos.
- Por otro, considerar la estructura psicológica de la disciplina, vale decir, los conceptos y generalizaciones que el alumno ya posee y que puede relacionarlos con las ideas nuevas¹⁶.

Pese a los beneficios de este modelo de enseñanza-aprendizaje, también presenta sus objeciones, ellas son:

- Su exigencia que el alumno posea un pensamiento formal plenamente desarrollado y con un conocimiento mínimo de los conceptos y las generalizaciones básicas de la Historia.

16. En la obra de Novak, J. D. y Gowin, B., *Learning How to Learn*, se presentan ejemplos de mapas conceptuales para representar ideas o conceptos claves para un curso de Enseñanza Media en la asignatura de Historia.

- La carencia de un marco conceptual único en Historia, lo que deriva de su carácter pluriparadigmático donde se dan diversas interpretaciones sobre el pasado. Esto dificulta enormemente la existencia de un consenso sobre los núcleos conceptuales básicos de la disciplina.

A la luz de lo anterior, algunos autores han postulado la idea de *“buscar una integración entre los modelos que hemos identificado en la enseñanza de la Historia, con el fin de establecer un diseño curricular vertical lo más completo posible”*¹⁷.

1.4.-Hacia una integración de los Modelos Didácticos en Historia

Nuestra oposición inicial al Modelo de Enseñanza Tradicional nos llevó a comprometernos decididamente con su antítesis, vale decir, el modelo de Enseñanza Activa. Sin embargo, la investigación que sustenta este Documento, como era de esperar, ha servido para que, revisando más a fondo algunos de los problemas relativos a la Didáctica de la Historia, podamos tener una posición más abierta y vislumbrar la posibilidad de que exista una integración de los modelos didácticos. Es decir, desde nuestra perspectiva actual, creemos que un camino para la optimización de la enseñanza de la Historia en la Educación Media, está en considerar la factibilidad que exista una mirada amplia hacia los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, para rescatar de ellos sus virtudes y superar sus defectos. Con todo, todavía consideramos que en dicha integración el modelo de Enseñanza Activa debería predominar, precisamente porque contribuye eficientemente al desarrollo de la capacidad de pensar y a la autonomía intelectual de los alumnos.

En el camino de integración de los modelos didácticos en Historia, insistimos en que será fundamental considerar las variables psicológicas, didácticas e históricas, que actúan en interacción en el seno de la relación enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, uno de los grandes desafíos de la enseñanza de la Historia es poder analizar, conjuntamente, estas variables como punto de partida para el diseño de las propuestas pedagógicas. Lo anterior pasa por fomentar la validez del trabajo interdisciplinario, en este caso del historiador, del didactista y del psicólogo del aprendizaje¹⁸.

Los autores Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo desde la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid han realizado, sobre este asunto, reflexiones muy iluminadoras y así han planteado que para que exista una enseñanza de la Historia eficiente es necesario *“esta consideración simultánea*

17. Pozo, Juan Ignacio: Op. cit., pág. 235.

18. Llama la atención, en este aspecto, que en nuestro país para la elaboración de la Propuesta de Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media que emerge del mandato de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Marzo de 1992, y en lo que atañe a la enseñanza de las Ciencias Sociales se consultó a una serie de académicos sobre el carácter que debían tener los objetivos fundamentales de la enseñanza escolar general en dicha área. Sin embargo, los académicos consultados son todos destacados especialistas ya sea en Historia o en Geografía, pero no hay ningún didactista o metodólogo de la enseñanza y menos un psicólogo del aprendizaje que haya participado en dicha consulta. Esto nuevamente nos expresa una fórmula unilateral de mirar el problema de la Didáctica de la Historia y donde prima una concepción, tan arraigada en nuestro país, de un modelo de Enseñanza Tradicional.

de lo que sucede dentro y fuera del alumno implica que una estrategia eficaz para la enseñanza de la Historia debe asumir:

- a) El carácter Constructivo y la naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, de forma que la mera repetición o exposición a un modelo no asegura el aprendizaje, sino que es necesaria una auténtica elaboración cognitiva del mismo.
- b) *La naturaleza no sólo metodológica sino también conceptual de la ciencia Histórica. Es necesario que el alumno adquiera no sólo un dominio mínimo del método del historiador, sino también un conocimiento básico de la estructura conceptual de la Historia*¹⁹.

Hoy en día existe consenso que es necesario dicha integración de las estrategias de enseñanza. Por ejemplo, se considera que los procedimientos expositivos son fundamentales para enseñar los núcleos conceptuales de la Historia, con todo, son fundamentales los ejercicios de descubrimiento tanto para matizar como para apoyar el aprendizaje de dichos conceptos. Los procedimientos expositivos a que aludimos se basan principalmente en la llamada “*Enseñanza Receptiva Significativa o Aprendizaje Reconstructivo*” de Ausubel. Por otra parte, el aprendizaje de los procedimientos explicativos y de investigación-verificación de la Historia, sólo puede aprenderse adecuadamente a través de la Enseñanza por Descubrimiento en sus distintas modalidades, vale decir: macro-investigaciones con fuentes laborales, investigaciones simuladas en clase, foros, simulaciones, estudio de casos y en general, todo trabajo directo con fuentes.

A la luz de lo anterior, y en la medida que la investigación en Didáctica de la Historia se consolide como una línea permanente de investigación en las instituciones pertinentes, será posible ir fomentando aquellos lazos interdisciplinarios que hagan que la reflexión sobre la enseñanza de la Historia no sea un asunto de los historiadores. Lo mismo reza para muchos de los textos de Historia que hoy día se utilizan en la Enseñanza Media de nuestro país.

19. Pozo, Juan Ignacio: Op. cit., pág. 228.

CAPITULO SEGUNDO: APROXIMACIONES A UNA DIDÁCTICA ACTIVA DE LA HISTORIA

A la luz de un Aprendizaje Cognitivo, consideramos que existen, al menos, dos elementos que nos permitirían configurar una Enseñanza Activa de la Historia en la Enseñanza Media. Ellos son: introducir al alumno en la metodología del historiador, vale decir, hacerlo un investigador de la historia, asunto que está claramente vinculado con propiciar el desenvolvimiento de sus habilidades intelectuales y utilizar el medio o entorno que lo rodea como una instancia válida de aprendizaje.

Al revisar los escritos de algunos autores sobre los objetivos de la enseñanza de la Historia en particular y las Ciencias Sociales en general, podemos observar que aparecen mencionadas varias categorías de objetivos. Ellas se articulan en torno de propiciar el conocimiento y la comprensión de los principales elementos de la cultura propia y de otras culturas, el desarrollo de los valores y actitudes sociales, de las habilidades y las actitudes hacia el aprendizaje. Estas dos últimas categorías postulan que el alumno aprenda a utilizar las habilidades e instrumentos de la disciplina en estudio y que desarrolle su espíritu de indagación.

Así, podemos observar que desde la misma reflexión sobre los propósitos de la enseñanza de la Historia emanan elementos, tales como: el desarrollo de las habilidades, que están directamente emparentados con nuestra inspiración a propiciar una Enseñanza Activa.

El presente artículo se ha vertebrado en torno de tres tópicos que, reiteramos, nos parecen fundamentales a la hora de articular una Enseñanza Activa de la Historia. Dichos tópicos son: el desarrollo de las habilidades intelectuales como un camino hacia una aprendizaje activo de la Historia, la habilidad de iniciación al método del historiador y la utilización del medio como una opción válida para el aprendizaje de la Historia.

2.1.- El desarrollo de las Habilidades Intelectuales: un camino hacia una Didáctica Activa de la Historia

La enseñanza Activa ha significado cambiar la estrategia didáctica hacia una labor de exploración o de investigación en el seno de la cual las habilidades cognitivas desempeñan un rol fundamental. Al respecto cabe preguntarse ¿qué es una habilidad?, ¿qué relación existe entre habilidades y Aprendizaje Constructivo?, y ¿qué aspecto es necesario considerar en la enseñanza de las habilidades? Estas interrogantes orientarán nuestras siguientes reflexiones.

Según la lengua castellana el concepto de habilidad alude a la capacidad, disposición o destreza para ejecutar una cosa. Lo que llevado al campo educativo se traduce en la destreza intelectual básica que da las herramientas al alumno para que aprenda a aprender, es decir, para su autoaprendizaje.

En relación al desarrollo de las habilidades aparece como relevante que sean capacidades adquiridas para actuar eficientemente. Situación que contribuye a lograr la autonomía intelectual de los alumnos porque les enseña las bases de la disciplina que están estudiando, en otras palabras, sus conceptos fundamentales, sus procedimientos explicativos y de investigación. Lo que es muy importante en un tiempo donde nos vemos acosados por el dinamismo de los cambios. En lo que atañe a las habilidades específicas de la enseñanza de la Historia, vale decir, la iniciación al método del historiador, el desarrollo del espíritu histórico o sentido del tiempo y la ubicación en un contexto espacio-temporal, ellas nos llevan a revisar conceptos fundamentales del discurso histórico, tales como: espacio, tiempo, evidencia histórica contenida en las fuentes y por supuesto, a recabar en aquellos procedimientos metodológicos que dan el carácter científico a la Historia. Poner en contacto al alumno con estos elementos, es un buen comienzo para pasar de una concepción de la enseñanza de la Historia como un producto o realidad dada, a una concepción de enseñanza de la historia como un proceso, vale decir, como un quehacer latente donde el estudiante sea orientado a pensar críticamente, como resultado de una conducta activa y creativa que lo capacita para resolver problemas.

El aprendizaje de las habilidades requiere de un doble dominio. Por una lado, el pre-requisito de una aptitud, entendida como la capacidad o disposición reconocida que supone cualidades o condiciones específicas de un alumno para realizar idóneamente determinadas funciones o actividades, y por otro, de la práctica necesaria para establecer un aprendizaje seguro y eficiente.

Existe una vinculación importante entre el desarrollo de las habilidades intelectuales y la concepción de Enseñanza Activa que nos ocupa, en la medida que observamos que dichas habilidades, de alguna manera, contribuyen a lograr el proceso de construcción interna del aprendizaje que se promueve. La internalización de las habilidades intelectuales en los alumnos los capacita para asimilar los contenidos, no mediante su fiel reproducción, sino a través de un proceso de elaboración de dicha realidad autoestructurada.

El desarrollo de la estrategia didáctica propia de la Enseñanza Activa, vale decir, la estrategia de descubrimiento, presenta dentro de sus objetivos, específicamente, el desarrollo de las habilidades intelectuales y son dichas habilidades las que propiciarían el descubrimiento, vale decir, la propia acción mental del alumno que llega a encontrar una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje que no se encontraba explícita en los mismos.

Es necesario señalar que las habilidades son instrumentos de aprendizaje, es decir, son un medio para el aprendizaje de otros aspectos del currículum. Ellas dotan a los alumnos de elementos que les permitan aprender a aprender, lo que colabora en su autonomía intelectual. Este elemento está directamente vinculado con las

demandas que se realizan a los sistemas educativos en la actualidad, “¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir: aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender en y mediante el trabajo creador”²⁰.

En esta perspectiva, podemos observar que el desarrollo de las habilidades de los alumnos, posee efectos multiplicadores en cuanto los capacita para un aprendizaje permanente. Lo que es muy válido si consideramos el ritmo acelerado de los cambios que se han producido en nuestro mundo Occidental y que está vinculado con la Revolución Industrial y el desarrollo vertiginoso de la tecnología, lo que en uno de sus aspectos ha significado una enorme extensión de las capacidades sensoriales el hombre, tal como lo plantea el filósofo canadiense Marshal Mc Luhan en su obra *La Comprensión de los Medios como Extensiones del Hombre*²¹. Según el ritmo acelerado de dichos cambios introducidos por el hombre se podría predecir que en el futuro cambios trascendentales ocurrirán en meses, días u horas. En esta perspectiva, se ha planteado que en la enseñanza de las Ciencias Sociales es muy importante hoy en día el aprendizaje de las habilidades junto a los contenidos, dado que habrá que formar a un alumno que sea capaz de adaptarse creativamente a estos cambios cada vez más acelerados.

El aprendizaje de las habilidades se logra a través de un proceso largo, continuo y gradual. El aprendizaje de las habilidades debe planificarse y ejecutarse en una secuencia a través de los distintos años de la enseñanza formal, que vaya de los elementos más simples a los más complejos, teniendo como sustrato las características del desarrollo evolutivo del alumno. Dicho aprendizaje, se efectúa conjuntamente con los diversos contenidos que se van abordando, vale decir, de algún modo, los permea y los involucra. Este aprendizaje, en cuanto proceso secuencial, requiere de la internalización de las conductas precedentes para continuar el proceso de aprendizaje. De ahí que sea fundamental el trabajo coordinado entre los distintos educadores de un mismo ciclo escolar.

Por último, cabe destacar que toda habilidad involucra otras menores o sub-habilidades, que son elementos intermedios que llevan al desarrollo de dicha habilidad. En este sentido, por ejemplo, la habilidad de iniciación al método del historiador comprende al menos las siguientes sub-habilidades: la comprensión de la noción de fuente y su amplitud, la utilización de diversas fuentes, la búsqueda de la evidencia contenida en las fuentes, la formulación de hipótesis y el desarrollo gradual del espíritu crítico.

En síntesis, consideramos que el desarrollo de las habilidades intelectuales en el alumno puede ser un camino, que desde una Didáctica Activa promueve un aprendizaje activo de la Historia.

20. Faure, Edgar: *Aprender a Ser*, Santiago, Universitaria, 1973, págs. 121 y 122.

21. Mc Luhan, Marshal: *La Comprensión de los Medios como Extensiones del Hombre*, México, Diana, 1975.

2.2.- De las Habilidades de la Enseñanza de la Historia

A la luz de una Didáctica Activa, creemos conveniente que en el ejercicio cotidiano de su labor los profesores de Historia consideren el desarrollo de las habilidades de ubicación en un contexto espacio-temporal, de aprendizaje del espíritu histórico y de iniciación al método del historiador.

La habilidad de ubicación en un contexto espacio-temporal nos lleva hacia dos conceptos fundamentales, tanto del quehacer como de la enseñanza de la Historia, cuales son: el tiempo y el espacio, al punto que es posible sostener que dichos conceptos constituyen el telón de fondo de la Historia ²².

La Historia como disciplina escolar y como ciencia tiene la función de desarrollar el sentido histórico o sentido del tiempo sostiene Ricardo Krebs²³. Así, desde la óptica de la Didáctica de la Historia, diversos autores han expuesto latamente la importancia del desarrollo de la habilidad de ubicación temporal en los alumnos, partiendo de una concepción del tiempo vivido, es decir, por el curso de vida o temporalidad. Que el alumno, por ejemplo, comprenda que la temporalidad, o sea, la concepción de un transcurso de tiempo en sus dimensiones de pasado, presente y futuro, constituye la esencia misma de la vida.

La capacidad de desarrollo del sentido del tiempo, que también ha sido llamada habilidad de ubicación temporal, es fundamental porque permite al alumno “vivir” su Historia y entenderse como un ser histórico, requisito indispensable para entender la Historia de su pueblo y de otros pueblos.

En esta perspectiva, la enseñanza de la Historia debe contribuir a desarrollar el sentido del tiempo y a configurar una conciencia cronológica en los alumnos. Así podrán llegar a comprender que el tiempo histórico es un tiempo vivido, de ritmos cambiantes, de gran inestabilidad y que el tiempo cronológico es solamente un marco de referencia externo en el cual colocamos los procesos históricos para su mejor comprensión.

Se trata también, que los alumnos comprendan el tiempo histórico con sus atributos de continuidad y cambio, para observar, por ejemplo ¿por qué hoy en día todavía estudiamos y tan profundamente las culturas clásicas antiguas de Grecia y Roma?

En lo que atañe a la habilidad de ubicación espacial, ella está muy relacionada con la Geografía de la Historia, que consiste en un método de enseñanza basado en el interés permanente por determinar la extensión de un hecho o de un proceso histórico.

22. Este asunto lo hemos tratado en un artículo publicado en el **Boletín de Historia y Geografía** N°7 de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Católica Blas Cañas, bajo el título *Sobre el Contexto Espacio-Temporal en el Quehacer y en la Enseñanza de la Historia*, publicado en Santiago en el año 1990.

23. Krebs, Ricardo: *El Valor Formativo de la Historia en la Enseñanza*, en *Los Valores Formativos de las Asignaturas de la Enseñanza. Su convergencia desde la Perspectiva Cristiana*, Santiago, Nueva Universidad, 1979.

En este contexto, la Geografía apunta a responder la interrogante ¿Dónde ocurrió el problema en estudio?, pero el fin último que persigue la Geografía, como disciplina compañera de la Historia, es la redacción del mapa histórico, en que la representación de los hechos no sólo conteste a la interrogante ¿dónde?, sino también a las interrogantes ¿cómo? y ¿por qué?. O sea, interesa colocar a los individuos, grupos y problemas de la historia en un “Medio”, “Espacio”, “Contexto” o “Ámbito Geográfico”.

La Geografía entiende hoy en día, que existe en el paisaje posibilidades que el hombre rechaza, acepta o selecciona.

Hay que considerar que entre un evento y el marco en que ocurrió existe una relación y no es posible comprender aquel en su totalidad sin tener una clara idea de su escenario.

Entonces, será necesario que el estudiante comprenda el escenario geográfico sobre el cual ocurren los procesos históricos y sus múltiples transformaciones a través del tiempo, conjuntamente habrá que capacitarlo en el manejo del lenguaje de la Geografía en general, y de la Cartografía en particular. Lo que significa, entre otros aspectos hacerlo “*alfabeto del mapa*”. Entonces, acepciones tales como: Próximo Oriente, Levante, Lejano Oriente, entre otras, estarán para ellos llenas de significado.

También será necesario comprender el dinamismo del espacio histórico, es decir, se observa un activo erigir y deserrigar fronteras, divisiones administrativas, lugares vacíos o países sin Historia en un momento determinado. En este mismo plano, interesará que los alumnos comprendan la relatividad del espacio histórico, que es lo que al decir de Marcel Reinhard²⁴ distingue al espacio histórico del geográfico. Explica Reinhard que hay un carácter relativo de la distancia y del espacio, es decir, en cada época y en cada civilización existe un espacio histórico.

Directamente vinculada con la habilidad de ubicación espacio-temporal, está la habilidad de aprendizaje del espíritu histórico.

Ella consiste fundamentalmente en buscar en el pasado las explicaciones para diversos elementos de nuestra vida presente. Es decir, la referencia al pasado para la explicación del presente. Esto obviamente nos lleva a plantear y pensar, con nuestros alumnos, sobre la noción de fuente histórica. A partir, por ejemplo, de la reflexión sobre ¿cuáles fuentes consideraría como válidas para el estudio de su persona?, los estudiantes comprenderían la amplitud de la noción de fuente, el problema del trabajo con ellas y la pequeñísima parte del pasado que pueden mostrarnos.

24. Reinhard, Marcel: *La Enseñanza de la Historia y sus Problemas*, Buenos Aires, Ruy Díaz, 1968.

Al tener conciencia de la diversidad de fuentes históricas el alumno comprenderá que la historia está a su alrededor, que los componentes del medio constituyen fuentes históricas válidas y a través de este aspecto podrá ir desarrollando su espíritu histórico.

Esta habilidad incluye el aspecto de educar en la memoria histórica a través del contacto directo con las fuentes.

A nuestro juicio, la enseñanza de este espíritu histórico que nos lleva directamente a la problemática del tiempo, puede articularse a partir del entorno y principalmente de la vida cotidiana de nuestros alumnos. Que cada uno observe el transcurso del tiempo, de su tiempo, en las personas, en los objetos, es decir, el desarrollo de su temporalidad en relación con otros y también observe el devenir del tiempo histórico con sus peculiaridades.

Una de las habilidades que de algún modo representa un punto de convergencia de las otras es la de **Iniciación al Método del Historiador**, porque pone en contacto al alumno con la materia prima donde el historiador somete a prueba sus hipótesis, es decir, las fuentes y lo aproxima a la forma como se construye el conocimiento histórico. El historiador obviamente manejará la variable espacio-temporal con un elemento recurrente en su quehacer y al hurgar en el pasado, desde su presente, cotidianamente se estará ejercitando en la dinámica de la temporalidad.

Se trata que los alumnos de Enseñanza Media realicen algunos trabajos de investigación histórica, aunque sólo sea de manera rudimentaria pero metodológicamente impecables.

No se trata de convertir a los alumnos en historiadores sino que tengan alguna experiencia en la investigación histórica. Así por ejemplo, comprenderán al método crítico-filosófico, es decir, el análisis crítico de los documentos escritos, como el método más propio del historiador. Pero también comprenderán la amplitud de la noción de fuente, que hoy en día no debiera estar sólo limitada a las escritas.

Iniciar a los alumnos en la investigación histórica, será un camino muy adecuado para desarrollar su espíritu crítico y su capacidad de asombro frente a su tiempo y al tiempo pasado.

En virtud de lo anterior, se propone desarrollar en los alumnos de manera sistemática las habilidades específicas de la enseñanza de la Historia, como un camino para que ellos se conviertan gradualmente en protagonistas de su propio aprendizaje. El contacto con fuentes posibilitará al alumno, por ejemplo, iniciarse en el método del historiador, relacionarse con la diversidad de elementos que incluye la noción de fuente histórica, elaborar la información a partir de esas fuentes y poder hacer historia.

Entrelazado con la intención de desarrollar las habilidades intelectuales de nuestros alumnos, está la utilización del medio o del entorno que rodea al alumno como una instancia válida para el encuentro con la Historia. En el medio, el alumno puede encontrarse con la Historia de una manera viva, puede descubrir concretamente el pasado en calles, plazas, edificios, entre otros.

2.3.- La Utilización del Medio: una opción para la Enseñanza Activa de la Historia

Cuando nos referimos al medio aludimos al entorno objetivo que rodea al hombre y que es el resultado de la acción conjunta de una serie de elementos provenientes del complejo físico, tales como: hidroformas, geoformas, suelos, etc. y de aquellos que emanan del complejo cultural, o sea, de aquellos surgidos de las múltiples transformaciones que ha realizado el hombre en su entorno. Para los efectos de la enseñanza de la Historia, nos interesan de este medio, aquellos elementos que son el resultado de la acción del hombre a través del tiempo y que producto de nuestra capacidad de interrogación nos dan la oportunidad de acceder a una parte del pasado. Dentro de estos elementos podemos mencionar: los más diversos utensilios, construcciones, adornos, vestimentas y en síntesis, cualquier vestigio que pueda revelarnos quién fue el hombre que nos precedió.

Utilizar el medio como una instancia para el desarrollo de la relación enseñanza-aprendizaje, nos permitirá analizar el entorno como lugar de confluencia entre el pasado y el presente, lo que, sin lugar a dudas, contribuirá a desarrollar el espíritu histórico en los alumnos. Conjuntamente, los pondrá en contacto con la materia prima del quehacer del historiador, vale decir, con las fuentes. Se trata que el alumno descubra que la historia está a su alrededor y que le pertenece, que ella se manifiesta en los más variados elementos de su entorno y de su cotidianidad. Que la historia no sólo alude al quehacer de unos pocos personajes y héroes o grupos sociales. Que sienta que él es parte de su historia, que está haciendo su historia (biografía) y que la suma de las biografías de los hombres va constituyendo la historia de la humanidad. Lo anterior será fundamental para que el alumno se comprometa con su propia biografía y se apropie de su historia.

Si consideramos que uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la Historia es la toma de conciencia, por parte del alumno, del pasado mediante una postura inquieta y activa, la utilización del medio se nos presenta como una excelente alternativa de enseñar una Historia viva. Por ejemplo, que el alumno se interrogue: ¿por qué el nombre de la ciudad o barrio en que vive?, ¿por qué habla un idioma determinado y no otro?, ¿a qué grupo social pertenece? y ¿qué implicancias tiene el que haya nacido en la ciudad o en el campo?, entre otros asuntos²⁵.

Se trata que el alumno tenga activamente acceso al pasado a través de las fuentes, lo que permitirá su iniciación al método del historiador. Así, en la costumbre de ser un individuo problematizador se irá dotando de una conciencia histórica, punto de apoyo fundamental para mantener una conciencia vigilante respecto de su propio tiempo. Asunto tan necesario en un período donde los valores, a veces, se encuentran profundamente alterados.

25. Para la respuesta a la primera de estas interrogantes resulta muy útil, usando la estrategia de descubrimiento, que los alumnos consulten fuentes, tales como: L. Thayer Ojeda: *Origen de los nombres de las calles de Santiago*, en Feliú Cruz, Guillermo: *Libro Oficial del Cuarto Centenario de la Fundación de Santiago*, Santiago, Vassallo y Artuffo, 1941. Los planos de Santiago de M. Frezier de 1712 y de Claudio Gay de 1831, y fotografías obtenidas en el archivo fotográfico del Museo Histórico Nacional.

En esta interrogación del pasado como postura permanente y en el fomento del alumno con las fuentes, el constatará la amplitud de los vestigios que nos puedan hablar del hombre. En este sentido y siguiendo a Jean-Noël Luc es posible mencionar:

- Sitios, paisajes diversos, toponimia
- Edificios y Vestigios Civiles
- Edificios Religiosos
- Monumentos conmemorativos
- Museos, bibliotecas, galerías de arte
- Nombres de calles, plazas de los barrios
- Colecciones privadas, diversos objetos disponibles en las familias
- Archivos
- Documentación ²⁶

El conocimiento, por parte del educador, de las posibilidades didácticas del medio en el cual se inserta la escuela y donde viven sus alumnos, le ofrecerá un abanico de posibilidades para promover el acercamiento del alumno, primero, a su propia historia y a la de su familia, y luego a los niveles de la Historia, Local, Nacional y Mundial.

Así como entendemos la utilización del medio como un recurso didáctico de la Historia, lo hacemos en el seno de una Didáctica Activa que siguiendo la línea de la reforma del despertar francés, postula una enseñanza de la **motivación** y del **descubrimiento** a través de la toma de contacto del alumno con la esencia del conocimiento histórico, vale decir, las **fuentes**. El diálogo entre pasado y presente que establecerá el alumno a través de las fuentes, significará un encuentro con un pasado y luego con el pasado de una cultura. Aquí nos encontramos en el meollo del problema que nos ocupa: establecer un nexo fundamental entre la Didáctica de la Historia y la Disciplina Histórica. Dicho nexo lo hemos articulado en torno de la noción de fuente, materia prima para el quehacer del historiador y para el quehacer del maestro activo.

26. Luc, Jean-Noël: Op. cit., Págs. 75 a 77.

CAPÍTULO TERCERO: LAS FUENTES EN EL CONTEXTO DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA

La Historia posee una manera determinada de conducir sus investigaciones, que es lo que constituye el método histórico. Dicho método, se articula en torno de la verificación empírica de las fuentes, las que constituyen la materia prima a partir de la cual el historiador interpreta el pasado. A la luz de esta constatación, en el presente capítulo orientaremos nuestra reflexión en torno al rol de las fuentes en el seno del conocimiento histórico, como un paso necesario para buscar desde el carácter propio de la disciplina histórica la configuración de una Didáctica Activa.

Para Dilthey, la interioridad humana se hace comprensible en el lenguaje, de ahí que resulte fundamental la interpretación de los vestigios de la existencia humana contenidos en los documentos escritos. Por eso que el método de las Ciencias del Espíritu y por ende, de la Historia, es el hermenéutico, particularizado por los historiadores en el método crítico-filológico, es decir, el análisis crítico de los documentos escritos, o la técnica de la interpretación de los documentos escritos.

Al respecto, en su obra *El Mundo Histórico* Dilthey señala que “*la primera condición para edificar el mundo histórico es, por consiguiente, la depuración de los confusos y desfigurados recuerdos del género humano sobre sí mismo mediante la crítica ... la ciencia fundamental de la historia es la filología en un sentido formal, como estudio científico de los lenguajes en que se decanta la tradición, recopilación de testimonios humanos, depuración de errores en los mismos, ordenamiento cronológico y combinación que establecen una relación interna entre estos testimonios*”²⁷. Así, para Dilthey el sentido de la hermenéutica es la interpretación de vestigios escritos, porque es en ellos donde es posible llegar a una técnica científica de la interpretación histórica. Así, el método hermenéutico es fundamental para comprender la interioridad humana.

El método hermenéutico tal como lo concibe Dilthey, es el método preferentemente empleado por la ciencia histórica. Así, los enunciados históricos se obtienen directamente de los documentos. El esquema para la ciencia es el siguiente: documentos, enunciados sobre los hechos y enunciados explicativos.

El historiador deberá analizar una selección de los documentos puesto que, en general, ante un problema histórico hay gran cantidad de ellos. Esta selección será inevitablemente subjetiva, con todo, cabe un examen crítico previo a las fuentes, para lo cual se recurre a un conjunto de criterios generales, ellos son:

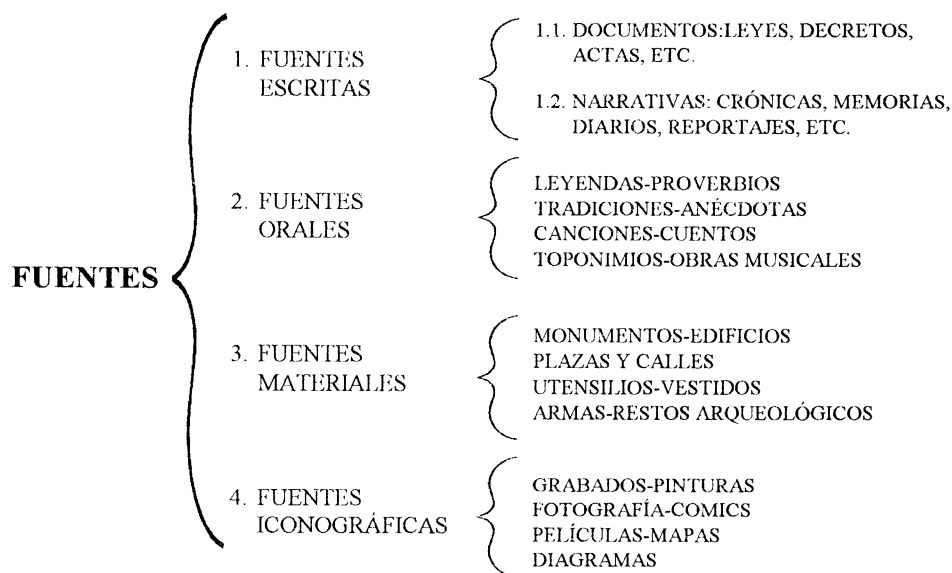
1. Determinación de la época de origen.
2. Determinación del lugar de origen.

27. Dilthey, Wilhelm: *El Mundo Histórico*, México, F.C.E., 1978, pág. 287.

4. Determinación de la autenticidad.
5. Determinación de las recíprocas relaciones de dependencia entre fuentes.
6. Colocación de textos.
7. La edición de fuentes, etc.²⁸

Con todo y a la luz de las orientaciones de la escuela francesa de los Annales, los documentos escritos, tal como lo plantea Dilthey, son insuficientes para el conocimiento histórico hacia las postrimerías del siglo XX. Las fuentes escritas y su análisis crítico constituyen los más importantes documentos para la reconstitución histórica, sin embargo, no son el único medio para acceder a él. Lucien Febvre sostuvo que cuando no se tuviesen documentos escritos o cuando éstos proveyesen una información incompleta era fundamental recurrir a otro tipo de fuentes, *“pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirse utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por lo tanto, con palabras, con signos, con paisajes y con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros...”*²⁹. Así consideradas las fuentes en su sentido amplio ellas incluyen los testimonios o vestigios dejados por el hombre que nos precedió y que nos permiten la reconstrucción histórica. La diversidad de los testimonios históricos es infinita, en la medida que incluyen todo aquello que pueda informarnos acerca de él. Así, es conveniente considerar junto a las fuentes escritas, las materiales, orales, iconográficas y cartográficas, entre otras. En síntesis, un conjunto de fuentes puede ayudarnos a iluminar un problema histórico.

El esquema que presentamos a continuación nos muestra, precisamente, la amplitud de la noción de fuente histórica.



28. Bochenski, I.M.: *Los Métodos Actuales del Pensamiento*, Madrid, Rialp, 1973.

29. Febvre, Lucien: *Combates por la Historia*, Barcelona, Ariel, 1972, pág. 232.

A la luz de lo anterior, es importante reiterar que el sólo uso de los documentos escritos que, para Dilthey y su tiempo eran suficientes, no lo son en la hora actual. Especialmente considerando el vertiginoso desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación. Asunto muy bien planteado por Lynn White cuando sostuvo “...pero inclusive de una época tan tardía como el siglo XVIII, ¿Qué sabemos realmente -y, en términos de los documentos escritos, qué podemos saber - acerca de las nueve décimas partes de la población, aún en sociedades cultas, que carecían de voz y eran analfabetos?”³⁰.

En síntesis, adherimos a la línea francesa de enseñanza de la Historia a través del medio, dado que es en éste donde es posible encontrar un conjunto de vestigios dejados por el hombre que nos precedió. Así, a partir de las fuentes como materia del quehacer del historiador, deseamos intentar una Didáctica Activa de la Historia, donde sea posible iluminar el pasado a través de un conjunto de fuentes.

30. White, Lynn: *La Historia un cambiante Pasado*, en Asigna, Edgardo: *El Material Didáctico en la Enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, El Ateneo, 1987, pág. 61.

CAPITULO CUARTO:

LAS FUENTES: UN NEXO ENTRE LA DISCIPLINA HISTÓRICA Y LA DIDÁCTICA ACTIVA DE LA HISTORIA

¿Son las fuentes un nexo posible entre la Historia y la Didáctica de la Historia para la configuración de una Enseñanza Activa? Respondemos afirmativamente.

En efecto, consideramos que es posible educar en la memoria histórica por medio del contacto con los testimonios o fuentes de la Historia. Lo que llevado al plano de la Educación significa, en alguna medida, pasar de una concepción de la enseñanza de la Historia como producto, es decir, como una realidad ya elaborada, a una concepción de la enseñanza de la Historia como proceso, o sea, otorgando un rol protagónico al individuo en la construcción del conocimiento histórico.

Así, desde la investigación histórica hemos observado a las fuentes como la materia prima donde el historiador busca la evidencia y desde la Didáctica fomentaremos una estrategia de enseñanza por descubrimiento que permita al alumno, por medio del encuentro con las fuentes y el desarrollo de la habilidad de iniciación en el método del historiador, descubrir una Historia Viva.

En el presente capítulo orientaremos nuestras reflexiones en torno de la relación entre la utilización de las fuentes como un medio didáctico y el desarrollo de las habilidades intelectuales, y a las posibilidades didácticas de fuentes en la perspectiva de una Enseñanza Activa.

4.1.- De la relación entre las Habilidades y la Utilización de Fuentes

Consideramos que una forma Activa de aprender historia es a través del contacto directo del alumno con las fuentes de la Historia, por medio de métodos de enseñanza activos, es decir, postulamos la factibilidad de la educación en la memoria histórica a través de la utilización de las fuentes.

La habilidad de iniciación al método del historiador, en cuanto cumple el papel de síntesis de las demás habilidades de la enseñanza de la Historia, se nos presenta también como el nexo que articula la esencia de la disciplina histórica con la aspiración de desarrollar una Didáctica Activa.

Mediante el desarrollo de la habilidad de iniciación en el método del historiador, los alumnos comprenderán a la Historia de una manera viva. Así, la reflexión sobre el acercamiento que tendrán desde su propio presente hacia el pasado y que es la que otorga el rasgo de contemporaneidad a la Historia, los llevará necesariamente a la noción de fuente histórica.

Al detenernos en este asunto, saltan a la vista las perspectivas didácticas que existen en la utilización de las fuentes históricas.

Sin embargo, cabe destacar que generalmente se ha tendido a utilizar sólo fuentes escritas, las que sin duda ofrecen una valiosa colaboración en la comprensión del pasado, pero no constituyen el único medio para acceder a él. Esta enseñanza Activa de la historia mediante la utilización de fuentes, que propondremos, incluye considerar la amplitud de elementos que están insertos en la noción de fuente histórica.

De lo anterior se desprende nuevamente la conveniencia de considerar, junto con las fuentes escritas, las materiales, orales, iconográficas, audiovisuales, etc.. En síntesis, un conjunto de fuentes nos ponen en contacto con el pasado y nos guían en su comprensión. Es importante enfatizar, entonces, que el sólo uso de los documentos escritos no es suficiente en la hora actual.

En síntesis, sostenemos que un camino posible hacia la práctica de una Enseñanza Activa de la Historia, puede configurarse principalmente a partir de un cambio de actitud del profesor y del alumno y considerando algunos asuntos, tales como: la incorporación del medio al proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las habilidades cognitivas, y el acercamiento del alumno activamente a la Historia a través de un conjunto de fuentes.

Este camino, a nuestro parecer, se encuentra directamente vinculado con un estilo de vida deseado, así el establecimiento de un sistema democrático, probablemente, sea más acorde con una enseñanza centrada en el alumno y en sus posibilidades de desarrollo, y éste es un camino plausible para la formación de un buen ciudadano.

4.2.- El Lenguaje Didáctico de las Fuentes: Una Perspectiva Activa

Desde una perspectiva Activa, consideramos que la enseñanza de la Historia puede articularse en torno al descubrimiento del lenguaje didáctico de las fuentes. Esto significa que los maestros conozcan las múltiples posibilidades didácticas de las fuentes, como también que sepan cómo utilizarlas sobre la base de una estrategia didáctica por Descubrimiento. Dicho de otra manera, que el profesor se cuestione seriamente: ¿cómo interrogar didácticamente una fuente? y ¿cómo podrá el alumno activamente descubrir su lenguaje?

a) Las Fuentes Escritas y el Método Crítico-Filológico

Las fuentes escritas están compuestas por los testimonios que nos llegan a través de la palabra escrita, ya sea impresa o manuscrita.

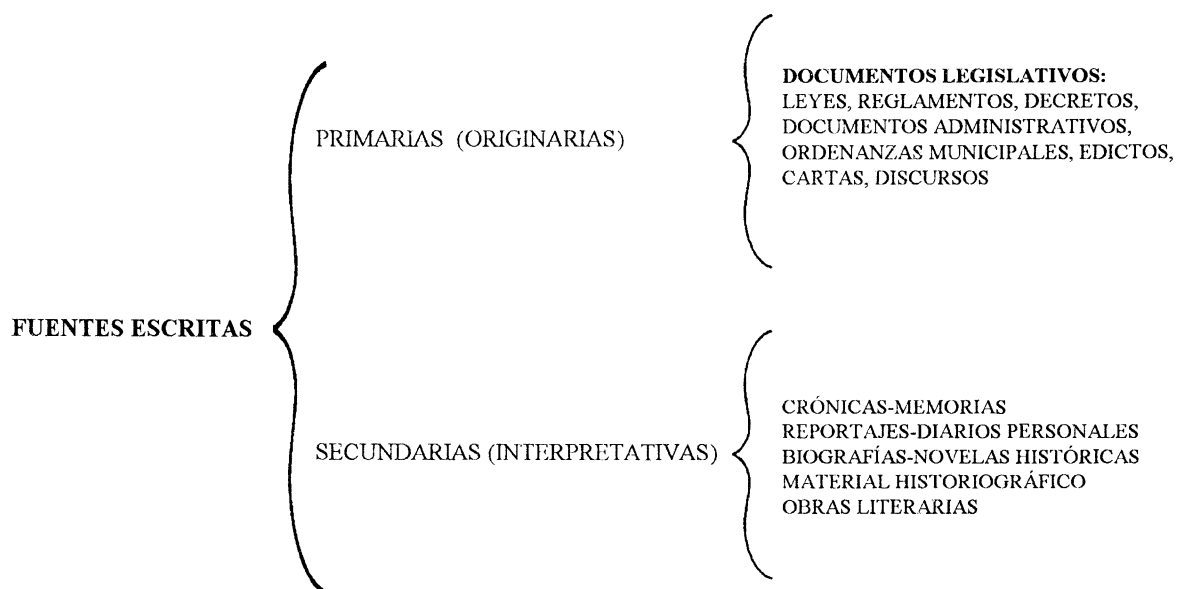
Si tenemos en cuenta que el método empleado fundamentalmente por la Historia es el crítico-filológico, es decir, el análisis crítico de los documentos escritos y consideramos que la crítica histórica es una actividad intelectual que tiene significado general y educativo, también podremos sostener que en el ámbito de la enseñanza de la historia es fundamental la lectura e interpretación de textos.

El método del historiador consiste en un examen filológico crítico de las fuentes escritas. A través de este examen el historiador:

- Le aplica una doble crítica con la finalidad de establecer la autenticidad del documento (crítica externa) y en la búsqueda de la veracidad de la información que proporciona (crítica interna).
- Determina el significado de las palabras que contiene el documento, para comprender la información que contiene.
- Analiza e interpreta los hechos con lo cual se encamina hacia la reconstrucción del pasado.

Si nos detenemos a pensar en los diferentes tipos de documentos escritos con que contamos, veremos que podemos confeccionar una larga lista de ellos y además que cada uno tiene ciertas particularidades que hay que considerar en el momento de decidir su utilización, ya sea para la investigación o para la Didáctica Activa de la Historia.

A continuación presentamos una propuesta de clasificación de las fuentes escritas:



El documento escrito constituye un instrumento altamente eficaz como testimonio del pensamiento de su autor, particularmente cuando éste está separado del lector por siglos de distancia y no cabe interrogarlo. Pero, en cambio, permite tomar contacto con el pensamiento del autor protagonista en su época de los acontecimientos históricos más significativos. Por lo mismo, ofrece (el documento) la posibilidad que el estudiante reconstruya por sí mismo la Historia, dando, de este modo, opción al desarrollo del sentido crítico. En la medida que al manejar el dato concreto del acontecimiento que analiza, se puede formar su propia opinión, simplemente al trabajar con una fuente tan directa como el documento, es decir, es como escuchar al personaje estudiado leyendo su pensamiento.

Al llevar a cabo esta actividad, que es en verdad un análisis de fuentes históricas y enterarse del pensamiento de los protagonistas, adquiere una habilidad analítica en un contexto de hermenéutica histórica, que es perfectamente válido y transferible para la interpretación de la realidad en que vive, creándose, por así decirlo, una suerte de conciencia histórica vigilante.

En la búsqueda del lenguaje didáctico de las fuentes escritas, presentamos la siguiente guía metodológica para orientar su utilización:

- (1) Origen del Documento.
- (2) Ubicación el Documento:
 - a) contexto espacio-temporal
 - b) autor (es) - destinatarios.
- (3) Lectura en General:
 - a) escritura del documento
 - b) motivo de su redacción
 - c) intencionalidad manifiesta
 - d) lenguaje utilizado
 - e) lugares o personas que nombra
 - f) clasificación del texto.
- (4) Análisis de su contenido:
 - a) información que provee
 - b) fundamentación de lo que dice
 - c) fuentes de información utilizadas
 - d) interpretaciones o conclusiones expuestas, etc.

(5) Reflexión sobre el Documento:

- a) intencionalidad
- b) valor como fuente histórica
- c) conclusiones a que se puede arribar.

(6) Inserción del Documento en el Contexto del tema en cuestión.

La reflexión y luego aplicación por parte del maestro de esta guía metodológica, contribuirá, sin lugar a dudas, a propiciar esa enseñanza Activa de la Historia a que tanto aspiramos.

b) Las Fuentes Iconográficas y el Método Crítico Iconográfico

Nuestra sociedad contemporánea presenta como una de sus características, el dinamismo del cambio. Probablemente somos partícipes de un período de aceleración histórica que está relacionado, en parte, con la gran expansión de la tecnología y los medios de comunicación. En el seno de esta “*aldea global*” parafraseando a McLuhan, la comunicación a través de la imagen ha adquirido gran importancia, muchas veces en desmedro del lenguaje escrito. Al punto que aparecen del todo vigentes las reflexiones de Bradbury cuando su obra *Fahrenheit 451*³¹ nos alerta sobre los peligros de la extinción del libro y por ende, de la capacidad de pensar y de la disponibilidad para la interacción social del hombre.

Ante la constatación de la relevancia que posee en dicha sociedad contemporánea la comunicación a través del lenguaje visual y audiovisual, consideramos imprescindible su incorporación al sistema educacional y el desarrollo, en los alumnos, de un nivel de competencia icónica adecuado, puesto que el lenguaje iconográfico también debe ser aprendido.

Las fuentes iconográficas son aquellos testimonios que a través de las imágenes nos hablan del hombre que nos precedió. Estas imágenes pueden ir desde las pinturas rupestres del Alto Paleolítico en Altamira o Lascaux, hasta Guernica de Picasso, pasando por las iluminaciones de manuscritos del *Le Livre des Prouffis champêtres* del tratado de Pierre de Crescendi del siglo XII D. de C. o los grabados alemanes de inspiración luterana de la primera mitad del siglo XVI.

El método Crítico-iconográfico consiste en el análisis crítico de las fuentes iconográficas. Este análisis trata de un examen crítico-icónico de la imagen, mediante lo cual se describe su contenido y se interpreta en su significado para comprender la realidad de la cual dicho documento es testimonio. A la luz de lo anterior,

31. Bradbury, Ray: *Fahrenheit 451*, Santiago, Plaza y Janés, 1979.

una metodología para la utilización de los documentos iconográficos en la Educación Media debiera considerar los siguientes aspectos:

- 1) Origen de la fuente y autor.
- 2) Ubicación de su contexto espacio-temporal.
- 3) Observación descriptiva o análisis denotativo.

Se trata que los alumnos realicen una observación científica, es decir, que pongan atención ante la imagen con el fin de percibir sus características esenciales, descubrir su naturaleza e interpretar su sentido.

La observación descriptiva (denotativa) consiste en tratar de formarse una imagen lo más fiel posible de la imagen y luego registrar lo observado.

- 4) Observación interpretativa o análisis connotativo.

Mediante ella se pretende desentrañar la significación de la imagen. Analizar, por ejemplo, la información que provee e insertarla en su contexto histórico, escribir la actitud crítica del autor y sus interpretaciones, entre otros aspectos.

- 5) Reflexión sobre el documento iconográfico como fuente histórica.
- 6) conclusiones a que se puede arribar.

El método crítico iconográfico también nos advierte sobre la necesidad de adquirir una competencia icónica, es decir, que la lectura crítica de las imágenes permita a los alumnos discernir entre: las reconstrucciones, de los documentos de la época y las reproducciones de cuadros, de las fotografías de la realidad. Dicho de otra manera, que puedan diferenciar si se trata de una fuente primaria o secundaria. También es menester conocer las múltiples distorsiones que puede sufrir la imagen, ya sea por el paso del tiempo, o por la acción de su autor. De ahí, la necesidad de aplicación de una crítica interna (veracidad) y una crítica externa (autenticidad) a los documentos iconográficos.

La utilización de fuentes iconográficas en la enseñanza de la Historia puede justificarse desde varios puntos de vista, entre los cuales podemos destacar que:

Estimulan la capacidad de observación y la competencia icónica.

El alumno que aprende a examinar críticamente un documento iconográfico, desarrolla su inteligencia crítica y queda capacitado para examinar e interpretar otra imagen cualquiera, tal como: un afiche, una fotografía, un cartel publicitario, etc.

- Ayudan a los alumnos a formarse imágenes mentales correctas por lo que lo acercan al pasado. Por ejemplo, una imagen que representa el David de Miguel Ángel, puede ser un medio muy fecundo para acercar al estudiante al ideal humanista del hombre renacentista.
- Estimulan la imaginación, la concretización de generalizaciones abstractas y las relaciones entre los hechos históricos.
- Por último, ellas permiten destacar contrastes entre condiciones de vida de diferentes épocas, a partir de lo cual es posible percibir los atributos de continuidad y cambio en el tiempo histórico.

A la luz de lo anterior, los documentos iconográficos y su aplicación a través del método crítico - iconográfico, constituyen un recurso didáctico muy adecuado a la hora de pensar en una Enseñanza Activa de la Historia en la Educación Media chilena.

4.2.3. Las Fuentes Orales y su Lenguaje

Son fuentes orales aquellas que nos llegan a través de la palabra hablada, es decir, cualquiera sea su variante, poseen un rasgo en común que las identifica: la oralidad, la verbalización o el lenguaje oral como medio de comunicación.

Hay otro tipo de información sobre el desarrollo de las Sociedades que no se expresa a través del lenguaje escrito, por lo tanto, *“nos consideramos en condiciones de afirmar que la oral es una fuente de información decisiva para un intento de conocimiento integral de la historia. Es especialmente irremplazable para el estudio de las manifestaciones de los sectores populares, los sectores sin medios institucionalizados de expresión, etc..., pero sobre todo, para conocer las actitudes y los sentimientos de los hombres frente a las cosas. La moderna historia de mentalidades ha tenido gran apoyo en este tipo de fuente”*³².

Lo anterior se nos presenta como muy importante en la medida que descamos hacer una Historia no excluyente, vale decir, que considere a todos los grupos sociales, sexos y edades, entre los cuales hay sectores que no se expresan a través de las fuentes escritas o no tienen acceso a ellas. También hay que considerar su utilidad en el estudio de aquellas sociedades que no se expresan a través de lo escrito. En la orientación de la escuela de los Annales podemos mencionar el valor que poseen las fuentes orales para obtener información sobre la cotidianidad del hombre y de su vida en sociedad.

32. Ossana, Edgardo: Op. cit., pág. 105.

La fuente oral es muy útil para el desarrollo del sentido histórico de los alumnos a través de la comprensión inicial de su propia historia y la de su familia. Por ejemplo, los jóvenes pueden entrevistar a personas mayores, o de otras nacionalidades o a representantes de minorías étnicas. También podrán adentrarse en el pasado del hombre mediante las canciones, la música, las leyendas, sus proverbios y costumbres, entre otros.

Con todo, hay que tener claro que la memoria colectiva o popular no permite conocer el conjunto de los procesos históricos y su uso debe ir acompañado de la aplicación de la crítica histórica y de un lenguaje didáctico que permita a los alumnos discriminar, en los testimonios recogidos, los originarios de las cosas que se han ido agregando a través del tiempo.

De la misma manera que *“la recogida de testimonios orales debe ser utilizada esencialmente para el conocimiento del pasado próximo. Del pasado vivido por los que lo cuentan o, en algunas ocasiones, por la generación anterior e incluso por la precedente”*³³.

En relación a la interrogante de cómo usar la fuente oral en el contexto de su lenguaje didáctico, cabe mencionar, que sobre la base de la peculiaridad de cada fuente oral, es posible utilizar la misma metodología señalada para las fuentes escritas con las adaptaciones necesarias.

Sin lugar a dudas que en el descubrimiento del lenguaje didáctico de las fuentes, tanto orales como escritas e iconográficas, abrigamos grandes esperanzas de encontrar ese terreno sólido sobre el cual el profesor, en un esfuerzo promisorio y bien fundado haga florecer una Didáctica Activa de la Historia en la Educación Media chilena.

4.2.4.- Las Fuentes Materiales y su Lenguaje

La historia está a nuestro alrededor, aquí es posible descubrir múltiples manifestaciones del pasado en los monumentos, edificaciones, utensilios, muebles, armas, adornos y vestuarios, entre otros, vale decir, hay un conjunto de fuentes materiales que nos pueden comunicar algo del hombre que nos precedió. Ellas representan, por un lado, un nexo entre el pasado y el presente, es decir, son expresiones de la continuidad histórica y por otro, representan las modificaciones propias del transcurrir histórico y en esa medida, son expresiones del cambio. En esta perspectiva, la fuente material es una clara expresión de los atributos de continuidad y cambios propios del tiempo histórico y tal como está presente en el entorno, puede representar un camino útil para acercarse activamente al pasado.

33. Luc, Jean-Nöel: Op. cit., pág. 81.

Al hablar de fuentes materiales, es importante advertir su amplitud y variedad, que va desde los monumentos hasta los símbolos guerreros pasando por una serie de otros elementos.

Así caben dentro de las fuentes materiales los siguientes elementos:

Utensilios (de uso común en la vida diaria): vasijas, cubiertos, calderos, etc..

Muebles: mesas, sillas, camas, etc..

Vestidos: togas, zapatos, abrigos, etc..

Elementos Decorativos: tanto adornos personales (joyas) como adornos ambientales (cuadros, cortinajes, etc.).

Armas: entre las que podemos incluir las ofensivas (espada, cañón, etc.) como las defensivas (armaduras, escudos, etc.).

Símbolos Guerreros: banderas, estandartes, etc..

Instrumentos laborales: que abarcan los utilizados por los campesinos (arados), los artesanos (torno), los transportistas (carros, barcos), como los de cualquier otra actividad.

Construcciones: de clasificación interminable por su cantidad como también por el uso que poseen. Por ejemplo: viviendas, templos, tumbas, monumentos, obras y construcciones públicas, etc.³⁴

Las fuentes materiales, son muy valiosas como fuentes en cuanto ellos son susceptibles de una observación directa, vale decir, significan un encuentro sin intermediarios entre el sujeto que observa y el objeto susceptible de ser observado. Es decir, y a luz de una didáctica Activa, el maestro orienta a su alumno para que pueda interrogar al monumento y descubrir en él algún aspecto del pasado. Los jóvenes podrán “palpar” el pasado que se hace tangible a través de un vestigio material.

Este proceso de observación directa del monumento consistirá en poner atención en él con la finalidad de percibir sus características esenciales, descubrir su naturaleza y desentrañar su significado. Dicho proceso de observación, puede comenzar con una **observación descriptiva** mediante la cual, se pretende que el alumno se forme una imagen lo más fiel posible de la fuente y también que registre por escrito sus observaciones. Continuar con una **observación investigativa** donde el alumno acuda a otras fuentes de información para imbuirse sobre aquello que desea descubrir de la fuente material que le ocupa. Estos pasos darán al alumno la información necesaria para plantear algunas hipótesis tentativas frente a los hechos, las que luego serán verificadas nuevamente en las fuentes a través de una **observación confirmativa**. Para terminar con la **observación interpretativa** mediante la cual, y como coronación del proceso de observación, el alumno intentará desentrañar el significado de aquello que ha interrogado.

34. Ossana, Edgardo: Op. cit.

Este proceso de observación que hemos enunciado, como un camino válido para entablar un diálogo activo con la fuente material, podría insertarse dentro de la siguiente pauta metodológica:

1. Tema.
2. Objetivos.
3. Identificación del documento.
 - 3.1. Valor como fuente:
 - 3.2. Ubicación en su contexto espacio - temporal
 - 3.3. Autor (es)
 - 3.4. Funciones que desempeña.
4. Observación descriptiva y registro de lo observado.
5. Observación investigativa: planteamiento de hipótesis tentativas.
6. Observación confirmativa: se estudia la validez de la hipótesis en las fuentes.
7. Observación interpretativa: se da una respuesta final a las interrogantes que motivan la observación y se le inserta en el contexto histórico global.
8. Evaluación de la fuente material como fuente didáctica.

Obviamente esta pauta presenta un esquema general susceptible de adaptar según el tipo de fuente material y la naturaleza del tema de que se trate. Y es, ante todo, un elemento que puede orientar una discusión con los profesores en la búsqueda de encontrar los mejores derroteros para crear estos espacios educativos fuera del aula.

A la luz de lo expuesto, podemos observar un intento de diálogo Activo que deseamos fomentar en el seno de la relación enseñanza-aprendizaje. Diálogo que es susceptible de articular en torno de la noción de fuente y de sus implicancias históricas y didácticas, desde donde podemos esbozar un camino hacia la enseñanza de una HISTORIA VIVA en nuestros sistemas educativos.

CONCLUSIONES

Es perfectamente posible advertir en una visión global del conocimiento humano, la identidad que existe entre la sociedad y la educación, hasta el punto que sólo podemos hablar de sociedad a secas, en abstracto, cuando hacemos un corte en la continuidad de su proceso viviente, como también, sólo podemos referirnos a la educación, sin más, cuando aislamos el proceso formativo del individuo y lo separamos del ámbito social que le da realidad y sentido. En el seno de esta identidad entre la sociedad y la educación, la enseñanza de la Historia aparece como fundamental en la medida que ella pueda colaborar en la formación del espíritu del buen ciudadano. La constatación anterior, unida a la profunda convicción que la Escuela en general y la Historia en particular, pueden contribuir eficientemente a desarrollar ciertos rasgos democráticos en los alumnos, nos han avisado, desde la partida, sobre la importancia y también la complejidad del problema que nos ocupa.

Es, por consiguiente, una tarea primordial que los problemas de enseñanza de la Historia sean observados desde una perspectiva sistémica, vale decir, como una totalidad compuesta por un conjunto de elementos en interrelación cuyas variables más relevantes son aquellas vinculadas con la propia disciplina histórica, con la Psicología del Aprendizaje y con la Didáctica, propiamente tal. Esta forma de abordar el discurso didáctico, nos permitirá también en algunas oportunidades, aislar un elemento y estudiarlo en profundidad, sin perder de vista la perspectiva global de la totalidad. Lo anterior, que ha aparecido como un elemento recurrente durante el desarrollo de nuestro estudio, trae consigo al menos tres exigencias: por una parte, plantea la necesidad de iniciar un diálogo fecundo entre el historiador, el psicólogo de la educación y el metodólogo de la enseñanza a la hora de diseñar propuestas educativas o de diseñar textos de estudio, entre otros.

Cabe destacar que dicho diálogo es inexistente en nuestro medio y que un camino para iniciarlo está en la realización de investigaciones interdisciplinarias en el área. Por otra parte, nos advierte sobre la necesidad que el profesor inserte sus problemas cotidianos del aula, en una reflexión más amplia, considerando la concepción histórica y educativa que lo anima. Finalmente, nos da cuenta de la urgencia que este diálogo, también, esté presente en la formación de los profesores de Historia y Geografía, donde en general, la situación de desvinculación en algunos casos adquiere dramáticos caracteres de pugna entre las áreas que concurren a la formación de dicho profesional. Asunto que en nada contribuye a la capacitación integral que requiere el educador, para las demandas que le exige el ejercicio de la profesión.

En síntesis, lo que deseamos expresar es que los problemas de la enseñanza de la Historia en la Educación Media, no son patrimonio ni de la Historia, ni de la Didáctica, ni de la Psicología del Aprendizaje, sino que lo son del quehacer conjunto e interrelacionado de dichas áreas. El presente trabajo es precisamente una invitación a dicho diálogo. Lo anterior no significa desconocer la existencia de muchas otras variables que están presentes en la relación de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, la Sociología.

También deseamos concluir el presente estudio señalando la validez de observar en la peculiaridad de la estructura de la relación enseñanza-aprendizaje, uno de los rasgos esenciales del discurso didáctico. Esta mirada nos puede permitir concebir el rol del profesor en la perspectiva de la interacción que ocurre con el rol del alumno, de ahí que el interés didáctico se articule en un vaivén desde el cómo enseña al cómo aprende. Asunto que, de paso, nos reafirma la validez de considerar a la Psicología del Aprendizaje como un área prioritaria y siempre vigente en los problemas didácticos. Reflexionar, entonces, sobre la originalidad de la relación enseñanza-aprendizaje puede constituirse en un buen punto de apoyo para aprehender el problema didáctico.

Al observar como se han articulado los roles en el seno de dicha relación de enseñanza-aprendizaje y en lo que atañe a la Didáctica de la Historia, hemos podido identificar al menos tres modelos didácticos, a saber: el Tradicional, el Activo y el Receptivo-Significativo. Distinción más teórica que real, en la medida que constatamos que en la práctica, era imposible que se diera un modelo puro y más aún que era incluso conveniente, la existencia de una integración entre dichos modelos de enseñanza.

Las conclusiones anteriormente expuestas, han entregado ciertas bases más sólidas para observar el problema didáctico y para sostener que, a la luz de lo expuesto, efectivamente es posible encontrar en las FUENTES un elemento central a partir del cual articular una Didáctica Activa de la Historia en la Enseñanza Media. En efecto, desde el carácter epistemológico de la Historia y del rol que en dicho carácter desempeñan las FUENTES, y desde los fundamentos del modelo de Enseñanza Activa, es posible encontrar en las FUENTES aquel apoyo hacia la Didáctica Activa de la Historia. Ello, por una parte, porque las fuentes constituyen la esencia del conocimiento histórico en cuanto es en ellas donde el historiador puede verificar sus hipótesis y por otra, porque la Didáctica Activa, en cuanto está basada en el aprendizaje Constructivo, requiere dotar a los alumnos de las destrezas necesarias para que ellos puedan descubrir los conocimientos, es decir, precisamente iniciarlos en el método del historiador. Y así, llegamos a la estrategia didáctica de DESCUBRIMIENTO y a su praxis en la relación de enseñanza-aprendizaje a través de la utilización de FUENTES. Observar la íntima relación que podíamos encontrar entre dicha estrategia didáctica y el método científico, que se nos manifestó en el curso de la investigación que sustenta este Documento, ha sido un estímulo importante para nuestro quehacer académico.

En un contexto como el descrito, ciertas reflexiones en torno de la Didáctica de la Historia han orientado nuestro interés hacia algunos elementos que han de ser esenciales en una perspectiva Activa, tales como: el desarrollo de las habilidades intelectuales, y su corolario en el manejo de fuentes por parte de los alumnos y la utilización del medio como un recurso didáctico.

Finalmente, deseamos dejar enunciado otro elemento que también ha resultado inexcusable para una adecuada configuración de la situación contextual ya definida, y es la constatación, inicial todavía, que es posible pensar en que un modelo de Enseñanza Activa de la Historia está más acorde con la posibilidad de generar ciertos rasgos democráticos en la juventud en formación. Asunto que esperamos orientará alguno de nuestros estudios futuros.

BIBLIOGRAFÍA

- AMUNÁTEGUI SOLAR, DOMINGO *La Enseñanza de la Historia*. En: Amunátegui, D. *La Enseñanza del Estado*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1894.
- AUSUBEL, DAVID *Sicología Educativa*, México, Trillas, 1982.
- BAUER, WILHELM *Introducción al Estudio de la Historia*, Barcelona, Bosch, 1952.
- BLOCH, MARC *Introducción a la Historia*, México, F.C.E., 1970.
- BOCHENSKI, I.M. *Los Métodos Actuales del Pensamiento*, Madrid, Rialp, 1973.
- BRADBURY, RAY *Fahrenheit 451*, Santiago de Chile, Plaza y Janés, 1979.
- BRAUDEL, FERNAND *La Historia y Las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza, 1968.
- CARRETERO, MARIO et al. *La Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.
- COLTHAM y FINES *Educational Objectives for the Study of History*, Londres, The Historical Association, 1971.
- COLLINGWOOD, R.G. *La Idea de la Historia*, México, F.C.E., 1965.
- CRUZ, NICOLÁS Fernand Braudel: *La Historia y las Ciencias Sociales*. En: *Revista de Historia Universal* N°6, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1986.
- DILTHEY, WILHELM *El Mundo Histórico*, México, F.C.E., 1978.
- FAURE, EDGAR et al. *Aprender a Ser*, Santiago de Chile, Universitaria, 1973.

- FEBVRE, LUCIEN *Combates por la Historia*, Barcelona, Ariel, 1972.
- KREBS, RICARDO *El Valor Formativo de la Historia en la Enseñanza*. En: *Los Valores Formativos de las Asignaturas de Enseñanza. Su convergencia desde la Perspectiva Cristiana*, Santiago de Chile, Nueva Universidad, 1979.
- LERNER SIGAL, VICTORIA *Hacia un Didáctica de la Historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío*. En: *Perfiles Educativos* Número doble 45-46, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, Julio-Diciembre, 1989.
- LUC, JEAN-NOËL *La Enseñanza de la Historia a través del Medio*, Cincel-Kapeluz, Madrid, 1981.
- MANTEROLA, MARTA et al. *Psicología y Aprendizaje*, Texto en miméo, Santiago de Chile, I.P.E.S. Blas Cañas, 1987.
- Mc LUHAN, MARSHAL *La comprensión de los Medios como las Extensiones del Hombre*, México, Diana, 1975.
- MILLAS, JORGE *El Desafío Espiritual de la Sociedad de Masas*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1962.
- OLIVA URETA, MARÍA ANGÉLICA *Educación en la Memoria Histórica a través del Contacto con Fuentes*. Ponencia presentada en las Jornadas de Perfeccionamiento en Historia y Geografía, Santiago de Chile, I.P.E.S. Blas Cañas, 1991.
- La Enseñanza Viva de la Historia. Intentando una Didáctica Activa*, Documento de Estudio Nº15, Santiago de Chile, CPEIP, 1993.
- ORTÚZAR, ALEJANDRA *¿Cómo se enseña Historia? La hegemonía de una visión conservadora*, Santiago de Chile, CIDE, 1988.
- OSSANA, EDGARDO et al. *El Material Didáctico en la Enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, El Ateneo, 1987.

PACHECO, HÉCTOR

Habilidades Fundamentales de Ciencias Sociales en la Educación Básica. Documento mimeografiado, Depto. Educación Básica, Santiago de Chile, Facultad de Educación Universidad de Chile, año sin especificar.

Los Objetivos de las Ciencias Sociales. Adaptación de parte de las obras de los siguientes autores: Berelson, *The Social Studies and the Social Sciences*, y Ralsh Preston, *Teaching social Studies in the Elementary School*, New York, Haltan Winston, 1968.

POBLETE, OLGA et al.

La Enseñanza Moderna de las Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Universitaria, 1971.

REINHARD, MARCEL

La Enseñanza de la Historia y sus problemas, Buenos Aires, Ruy Díaz, 1968.

VERA, JOSÉ MIGUEL

Curso Elemental de Filosofía y Lógica, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1992.

Reseña de Documentos de Estudio publicados

Número	Nombre	Autor
Nº1	“Factores asociados al rendimiento académico de los alumnos de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica en el I.P.E.S. Blas Cañas”	CARLOS ORTIZ H.
Nº2	“El rendimiento académico de los alumnos en algunas asignaturas de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica en el I.P.E.S. Blas Cañas”	CARLOS ORTIZ H.
Nº3	“El proceso educativo en Chile: 1958-1985 contextos y resultados”	IVÁN NAVARRO A. GABRIEL DE PUJADAS VÍCTOR MALDONADO R. PABLO SAINI A.
Nº4	“La formación del educador cristiano en el Instituto de Estudios Superiores Blas Cañas”	JAIME CAICEO E.
Nº5	“Concepciones socioculturales de los alumnos ingresados al primer semestre de 1985 en las Carreras de Pedagogía en Historia y Geografía del Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas”	CARLOS ORTIZ H. MARÍA ANGÉLICA E.
Nº6	“La militancia política: el discernimiento de la juventud bajo el régimen militar. El caso de los estudiantes del Blas Cañas”	JORGE BAEZA C.
Nº7	“Elementos para una teología de la Educación”	ANTONIO BENTUÉ B.
Nº8	“Reflexiones en torno al método científico”	ERNESTO EVANS E.
Nº9	“Toda la iglesia In Statu Missionis permanente”	ROBERTO ESPEJO T.
Nº10	“El discurso social de la Iglesia y del Papa en Chile”	RAMÓN HERRERA
Nº11	“Estudios del curriculum de la formación de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial a partir de la opinión de sus egresados”	MARÍA ANGÉLICA W.
Nº12	“Síntesis de la evolución del movimiento estudiantil chileno entre 1985 - 1987”	VÍCTOR MALDONADO
Nº13	“Perspectivas cosmológicas. Consideraciones sobre la evolución hipotética del universo”	ARIEL DUFFAU G.
Nº14	“Conclusiones Jornada de Punta de Tralca”	UNIDAD TÉCNICA DE PLANIFICACIÓN
Nº15	“La Biblia”	P. LEÓN BOURGOIS
Nº16	“La preocupación social de la Iglesia. Comentario esquemático de la Encíclica Sollicitudo Rei Socialis , del Papa Juan Pablo II”	SANTIAGO QUER A.

Nº17	“Fundamentos para un sistema de acreditación a Instituciones de Educación Superior”.	IVÁN NAVARRO A. CARLOS ORTIZ H. GABRIEL DE PUJADAS
Nº18	“La re-modelación pedagógica y administrativa del sistema educativo chileno: un desafío para los educadores democráticos”	JULIO VALLADARES M.
Nº19	“Reflexiones teóricas sobre las innovaciones educativas”	GABRIEL DE PUJADAS
Nº20	“Aproximaciones a un modelo de cooperativa educacional”	RENATO VEAR
Nº21	“Estudio de seguimiento de los alumnos del Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, egresados en 1987”	VÍCTOR MALDONADO R.
Nº22	“Consecuencias sociopsicológicas en la juventud de sectores populares urbanos, de la vivencia en un Chile no democrático”	JORGE BAEZA C.
Nº23	“Descripción de algunos fenómenos en física de partículas”	ARIEL DUFFAU G.
Nº24	“Algunas variables en el aprendizaje de la lectura en 2º Año Básico”	ALEXIS LABARCA C.
Nº25	“Exhortación apostólica Christofideles laici sobre la Misión y Vocación de los laicos en la Iglesia y en el mundo, del Papa Juan Pablo II”	SANTIAGO QUER ANTICH
Nº26	“Psicología facial y tutorías sico-afectivas”	JOSÉ FORBES F.
Nº27	“Propuestas curriculares, ideas fuerzas para una acción educativa”	CARLOS AVILÉS T. MANUEL CANALES C. MANUEL FÁBREGA R. FRANCISCO PALACIOS VIOLA SOTO G. NORA VERA L.
Nº28	“Domingo Faustino Sarmiento, educador y americanista”	GUILLERMO SANHUEZA
Nº29	“Identidad cultural, aculturación y movimientos indianistas en América Latina”	CARLOS HAEFNER
Nº30	“La persona y los derechos humanos” (El fundamento fisiológico de los derechos humanos en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino y Jacques Maritain)”	JUAN P. CONEJEROS M.
Nº31	“Estudio de efectos de la computación educativa en variables psicológicas”	DANIEL RÍOS
Nº32	“Percepciones educativas a sectores rurales de Chiloé”	CARLOS ORTIZ H.
Nº33	“Enfoques metodológicos a la enseñanza de la Lingüística”	RAÚL LABBÉ O.
Nº34	“Tipos fronterizos en la Araucanía del Siglo XIX. Los afuerinos”	LUIS CARLOS PARENTINI G.

Nº35	“Patrones de modernización y actores sociales en América Latina: El caso de Chile 1975-1990”	JORGE GIBERT GALASSI
Nº36	“Aproximaciones al análisis del Documento de Santo Domingo del Episcopado Latinoamericano”	MARCELO MARTÍNEZ
Nº37	“Un entorno a la Educación y a la Familia: La educación permanente: un instrumento para el desarrollo”	FLORA CÁCERES P.
Nº38	“Políticas sociales localizados más allá de la Universidad y la focalización”	JORGE GIBERT GALASSI
Nº39	“Protestantismo y la modernidad como racionalización social”	MARCELO MARTÍNEZ
Nº40	“El discurso pragmático en la Novela Hispanoamericana (1965-1985)”	SERGIO SALDES BÁEZ
