

## **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA\***

Rosemarie Terán Najas\*\*

Algunas de las interrogantes que usualmente surgen cuando se aborda el tema de la enseñanza de la historia son: ¿para qué enseñarla?, ¿qué papel cumple dentro de la formación integral que propone la Educación Básica?, ¿cómo dotarla de sentido desde la perspectiva de vida de los niños y adolescentes? Y, sobre todo la pregunta que ahora nos ocupa, ¿de qué manera la historia puede favorecer procesos de paz y la integración? Existe un consenso hoy respecto a que la enseñanza de la historia debe superar el rol tradicional de aportar únicamente al fomento de los valores cívicos que se han forjado desde la exaltación de las historias nacionales, para plantearse el doble propósito de contribuir tanto a la comprensión de la realidad social presente, buscando explicarla desde el pasado, como de aportar, en calidad de fuente axiológica, a los procesos de constitución de las identidades culturales, locales, regionales, favoreciendo al mismo tiempo un sentido de pertenencia, solidaridad y compromiso con el destino de la humanidad en general.

Pero, ¿cómo generar en el aula procesos de enseñanza-aprendizaje que garanticen la consecución de tales finalidades? De qué manera han contribuido en ese sentido las reformas curriculares e innovaciones educativas recientes que han llevado adelante los países del Convenio Andrés Bello?

---

\* Este trabajo se realizó en el marco del proyecto auspiciado por el Convenio Andrés Bello: "La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la paz". 1998-2000.

\*\* Profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

## **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ENTRE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN**

Sin lugar a dudas, el campo menos afortunado dentro de los procesos de innovación curricular es el de la enseñanza de la historia. Entre los múltiples factores que pueden explicar este fenómeno, sobresalen fundamentalmente dos: la inercia propia de la asignatura, dado su anclaje en las historias nacionales, muy poco propensas al cambio, y el tratamiento discriminatorio que ha sufrido la historia escolar en los procesos de reforma, respecto de otras áreas como lenguaje y matemáticas, consagradas como indicadores universales de rendimiento escolar y, por lo tanto, como campos privilegiados para la innovación.

El impacto de las innovaciones curriculares en la historia escolar ha sido entonces muy limitado. A lo sumo se ha producido su incorporación formal –de ninguna manera interdisciplinaria– a los planes integrados de las asignaturas sociales de los nuevos currículos. Así, de haber sido tradicionalmente una asignatura portadora de un campo del conocimiento bastante bien delimitado –la historia patria– respecto de sus afines, la geografía y la cívica, constituye hoy, en los currículos de la Educación Básica, parte de un gran híbrido denominado estudios sociales, en el que se encuentra con sus tradicionales disciplinas afines sin un criterio claro que organice o defina esa coexistencia que, a fin de cuentas, termina por imponerle a la historia un papel ambiguo, a medio camino entre la tradición y la innovación.

En los distintos países estudiados por el CAB esta situación se manifiesta de una u otra manera. De hecho, el origen de la falta de identidad de la historia escolar radica en los mismos planes de formación docente que entrenan a los maestros en “ciencias sociales”, concebidas estas como la convivencia formal entre historia, geografía y cívica. Además, en esos planes las asignaturas más instrumentales, esto es las “didácticas”, predominan por sobre las materias de conocimientos, contribuyendo así a que la formación docente experimente una excesiva “pedagogización” que generalmente tiene poco anclaje en las demandas didácticas específicas de cada una de las disciplinas sociales. Estos factores representan para la enseñanza de la historia un problema sustancial, ya que restringen su ámbito disciplinario e impiden el desarrollo de metodologías de enseñanza acordes con el campo epistemológico propio del saber histórico.

De otro lado, la perspectiva de los Estudios Sociales ha llevado a la historia escolar a tener que responder a demandas de conocimiento más locales, dada la tendencia del área en concentrar su atención en el entorno social inmediato y próximo. Este fenómeno de “localización” del conocimiento se ve atizado también por la exigencias planteadas a la escuela, sobre todo rural,

para que responda a los procesos de consolidación de identidades culturales, comunitarias o étnicas. Los estudios sociales escolares, especialmente en los planes de los primeros años de la educación básica, presentan esta tendencia que privilegia como objeto de estudio los horizontes espaciales más cercanos por sobre los horizontes nacionales o mundiales. En este contexto, la historia escolar, que mantiene una relación poco articulada con el área de Estudios Sociales, termina cumpliendo un papel ambiguo, unas veces manteniendo su calidad de reserva de valores cívicos convencionales y de imaginarios nacionales; otras veces, desplazando esa antigua vocación nacional en favor de atender las demandas de construcción de nuevas memorias históricas forjadas al calor de las dinámicas culturales y sociales. Pero, ¿qué rol está jugando en la comprensión del medio la enseñanza de la historia, replanteada de esta última manera? ¿Permite entender mejor esa realidad? Y algo más complicado aún ¿Cómo evitar que estos cambios de perspectiva en la enseñanza de la historia, en sí positivos, no signifiquen un simple tránsito desde posiciones nacionalistas hacia posiciones etnocéntricas y parroquialistas, ninguna de ellas favorable a la construcción de una cultura de la paz y la integración?

## **LA HISTORIA EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS**

Los años setenta y ochenta representaron, a nivel del mundo occidental desarrollado tiempos fructíferos en propuestas de renovación de la enseñanza de las ciencias sociales, cuestión que significó para la historia escolar la exigencia de estrechar lazos con sus disciplinas afines. La idea de convertir a la educación en un vehículo de promoción de paz internacional y de respeto a los derechos humanos, derivó en un interés por las posibilidades que en ese sentido podían ofrecer los campos humanísticos en la Educación. Así, la historia entró como un componente más de un conjunto integrado de estudios sociales, desde los cuales se abordarían problemas del presente que requirieran explicaciones interdisciplinarias. Pero estas iniciativas en muchos casos fueron más allá de plantear la simple fusión o convivencia entre historia, geografía y afines. El *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des programmes d'études sociales*, publicado en 1987, recoge propuestas muy significativas en ese sentido, la mayoría favorables a crear un campo de las ciencias sociales en la enseñanza escolar para que se convierta en una disciplina nueva con métodos científicos y cuadros conceptuales propios. Una demostración de esta tendencia, que aparece mencionada en la publicación, es la propuesta de Talabi Aisie Lucan, de la Universidad de Sierra Leona que, entre otras cosas, sugiere organizar el estudio de las ciencias sociales en torno a algunas gran-

des interrogantes, que han preocupado al mundo entero en todos los tiempos, y que podrían resolverse con la ayuda de una aproximación integrada de las distintas disciplinas sociales: ¿Quién soy yo?, ¿Por qué hay diferencias entre las personas?, ¿Por qué los países se hacen la guerra? ¿Por qué algunas personas o grupos se convierten en objeto de discriminación?

En la base de todas estas propuestas estaba, de hecho, la intención internacionalista de contribuir a la comprensión de los procesos de la humanidad, rebasando los convencionales marcos nacionales. Pero, además, la idea de propiciar tanto conocimientos como actitudes en la vía del internacionalismo, dio lugar a una serie de reflexiones acerca de la necesidad de fortalecer la conciencia científica, como garantía de una comprensión más universal y objetiva del comportamiento social y humano que, a su vez, permitiera contrarrestar y moldear la conciencia ordinaria, demasiado inmediatista, en donde al parecer radican los prejuicios nacionalistas y las visiones estereotipadas y erróneas de otros pueblos.

Estas propuestas inevitablemente terminaron incursionando en el terreno pedagógico y recurrieron a la psicología educativa, para identificar las formas más idóneas de garantizar aprendizajes efectivos en el sentido propuesto. Por esa vía, la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias sociales se nutrió de algunas premisas básicas sobre aspectos psicopedagógicos del aprendizaje que hoy son prácticamente insoslayables a nivel de cualquier propuesta de innovación educativa. Se pueden mencionar, entre otros, la necesidad de vincular el diseño curricular con los procesos de maduración intelectual y de pensamiento, la idea de que las estructuras lógicas de los contenidos que se imparten deben guardar consonancia con las estructuras psicológicas de los estudiantes, la importancia de los conocimientos previos como base de adquisición de los nuevos conocimientos —estas dos últimas tesis centrales del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak)— y, por fin, la necesidad de que las experiencias de aprendizaje contribuyan a que el estudiante cuente con conceptos, nociones, principios explicativos que le permitan organizar y sistematizar su propia experiencia, a la luz de una visión más universal de la realidad social.

## **UNA HISTORIA PARA PENSAR**

Los enfoques cognitivos resultaron ser, no obstante, un campo propicio para que en el marco de los estudios sociales la enseñanza de la historia fuera cobrando una delimitación propia. El interés por orientar los aprendizajes hacia el logro de habilidades intelectuales específicas de cada campo del conocimiento, tomando además en cuenta los procesos de madurez intelectual, iba planteando la necesidad de estrechar lazos entre la epistemología de las

ciencias, su versión escolar y los procesos didácticos. Los años ochenta, por ejemplo, vieron florecer ciertas tendencias a reivindicar una historia escolar de alguna manera independiente de los estudios sociales, lo que paulatinamente ha ido derivando en un cambio de concepción, respecto a sus finalidades dentro del currículo general. La historia escolar, entonces, ha ido cobrando fuerza como un campo apto para desarrollar pensamientos complejos que le son propios, en cuanto tienen que ver con la misma naturaleza del conocimiento histórico, centrada en torno a la comprensión del tiempo histórico, pensamientos estos que, en teoría, no podrían ser transferidos fácilmente desde otras disciplinas. Una fuente de inspiración fundamental para profundizar este tema son las investigaciones emprendidas por Mikel Asensio, Juan Ignacio Pozo, Mario Carretero (Universidad Autónoma de Madrid) quienes dan luces sobre la manera cómo los estudiantes (adolescentes básicamente) procesan las formas de comprensión del tiempo histórico, de desarrollo del pensamiento formal, de manejo de la causalidad histórica y el relativismo cognitivo. Sus contribuciones se han constituido, sin lugar a dudas, en puntos obligados de partida para cualquier innovación en la enseñanza de la historia. Después de estas reflexiones, es difícil imaginar una historia escolar que no se plantee entre sus finalidades familiarizar al estudiante con los procedimientos explicativos propios de la disciplina, que a juicio de Jesús Domínguez –situado en la misma línea del grupo de Madrid–, consisten principalmente en el manejo de las nociones de causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad.

Sin embargo, la aplicación de estas propuestas en el ciclo primario y en la Educación Básica, en general, supone grandes dificultades. En realidad, si fuera necesario adecuarse a las premisas psicopedagógicas que sitúan en la adolescencia el desarrollo del pensamiento formal, la enseñanza de la historia en niveles básicos presentaría problemas, porque la comprensión del tiempo histórico exige un alto grado de abstracción y de habilidades inferenciales que en teoría no han madurado en esa etapa de la vida escolar.

De todas maneras, aunque el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela se presente como una tarea difícil, dados los requerimientos mismos de la disciplina, existen formas alternativas de responder al desafío planteado. De un lado, podría reconsiderarse seriamente la idea prevaleciente en las propuestas de innovación de los años setenta y ochenta, acerca de que resultaría más pertinente en la primaria una aproximación a la realidad, desde una perspectiva integrada de las ciencias sociales, dejando para los últimos años de la Básica una iniciación en la historia propiamente dicha. No obstante, la misma psicología del aprendizaje arroja criterios que permiten pensar seriamente en la posibilidad de introducir paulatinamente a los niños en el manejo de las nociones temporales de la historia y en sus formas específicas de explicación, con lo que se confirma la validez del principio de Jerome Bruner, quien afirma que “siempre es posible presentar una idea, un proble-

ma o un conjunto de conocimientos de manera lo suficientemente sencilla como para que cualquier estudiante pueda integrarlos bajo una forma reconocible". Peter Langford va mucho más allá cuando discute la idea de que aprender historia equivale a manejar hipótesis que solo pueden ser asimiladas en la secundaria. Según el autor, "buena parte del aprendizaje de la historia no tiene nada que ver con la prueba de hipótesis históricas, sino con el aprendizaje del detallado funcionamiento de instituciones y costumbres" y un niño nunca sería demasiado joven para ello.

### *La idea del tiempo en los niños*

...Si analizamos en particular la noción de tiempo, es claro que ella es una conquista del desarrollo cognitivo de las personas y que se va construyendo a lo largo de la vida. Es una noción que es producto de la interacción de diversas fuentes de conocimiento: se desarrolla en la vida cotidiana, a través de la comunicación y la interacción social y, también, por medio del aprendizaje guiado de las ciencias naturales y sociales (...) Es en la interacción verbal con el adulto, hablando y siendo corregido, que esas palabras van precisando su significado. (...) el niño entre los 3 y 7 años tiene dificultades para distinguir el orden temporal y el orden espacial de acontecimientos que él mismo no vivió (...) De este modo aunque puede razonar acertadamente respecto de los acontecimientos de su propia vida, tiene dificultades para ver que, así como con cada año que pasa, ha pasado el tiempo y él tiene un año más, los mayores también lo tienen (...) Para llegar a comprender que el tiempo fluye de igual modo para todos es necesario que construya una representación común del tiempo que englobe a todas las cosas y a todas las personas. Es éste un aprendizaje que le es sugerido por los acontecimientos de la vida que siguen un curso regular: aniversarios, cumpleaños, los ritmos de la escolaridad (clases y vacaciones...), fiestas populares, fiestas religiosas, estaciones del año (frío y calor, cosechas, paseos o vacaciones y tiempo libre o de trabajo). Se va conformando de este modo una noción de tiempo "social" como tiempo común a todos, como un "continente común". Pero esto no implica que se haya desarrollado una concepción de duración exacta que permita articular las diferentes velocidades de procesos diversos (...) El estudio de acontecimientos y procesos de ritmo diverso constituye una excelente oportunidad para enseñar el concepto de tiempo "único".

(Extractado de Alicia R.W. de Camilloni, "Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales", en B. Aisenberg, y S. Alderoqui, comp., *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Paidós, 1998).

## ALTERNATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

### LAS “DIDÁCTICAS DEL MEDIO”

Una de las iniciativas más difundidas para facilitar la iniciación del niño en los complejos mundos cognitivos que plantean la historia y las ciencias sociales es la llamada “didáctica del medio”, que se propone desarrollar en los estudiantes un interés por su entorno, a través de pequeñas investigaciones que permiten hacer inferencias sobre fenómenos sociales puntuales y procesos históricos vinculados a ellos. La limitación más importante de esta experiencia es la pérdida de horizontes más nacionales o universales y la dificultad –desde lo local– de tender un puente hacia la formulación de algunas generalizaciones y conceptos explicativos que hasta en sus niveles más básicos, permitirían al estudiante una iniciación en la sintaxis explicativa de la historia.

### EXPERIENCIAS DE “CONTACTO” CON EL PASADO

Otras alternativas han enfatizado la utilización de nuevos recursos metodológicos como la simulación o dramatización, situaciones que logran, a través de la imaginación, salvar en algo las enormes brechas entre el pasado y sus posibilidades reales de abstracción y, por lo tanto, de comprensión. Sin embargo, también en este caso aún queda por resolver la conexión entre esos recursos y las demandas de explicaciones más o menos complejas que tienen los contenidos específicos de historia.

#### *¿Pueden los niños familiarizarse con tiempos lejanos?*

(...) la realidad suele cobrar significado para (los niños) dentro de un contexto, de unas fronteras y unos límites. Esto obedece a la necesidad del niño de mantenerse en un marco, dentro de un orden delimitado, que le de seguridad y que podría explicar, entre otras razones, por qué el juego se encuentra entre las actividades por excelencia en la infancia (...) Lo mismo ocurre con las narraciones (...) En la narración, como en el juego, el universo está limitado, el contexto está creado y dado, de modo que los acontecimientos pueden captarse y su sentido comprenderse con mayor rapidez que los hechos situados en un mundo con límites imprecisos, tal como se presenta la realidad ante nuestros ojos (...) tanto los juegos como las narraciones que interesan a los niños tratan de situaciones que hacen a la experiencia infantil. Sandokan, el corsario malayo que combate a las autoridades coloniales inglesas, se vuelve cercano combate a la injusticia, de la que el niño tiene noticias a través de sus experiencias cotidianas con adultos y pares. El Corsario Negro y el Corsario Rojo, que actúan en el Caribe contra los gobernadores españoles, se vuelven cercanos cuando por una

jugada del corazón o del destino aman a la hija o a la sobrina de su peor enemigo (...)

Estos ejemplos dan por tierra con el argumento de una contigüidad espacial y temporal como condición para que los temas se conviertan en cercanos a los niños. La cercanía radica en estos casos, en la familiaridad que tienen las situaciones, en tanto se corresponden con las experiencias que el niño ya cuenta, presentada en contextos donde aparecen todos los elementos articulados, no siendo determinante dónde ni cuándo se desenvuelven.

(Extractado de Perla Zelmanovich, "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: cercanía o lejanía", en B. Aisenberg y S. Alderoqui, comp., *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Paidós, 1998.

## LA INICIACIÓN DEL NIÑO AL TIEMPO HISTÓRICO

Tanto el grupo ya mencionado de la Universidad Autónoma de Madrid como la propuestas estudiadas y divulgadas por las argentinas Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui, y el equipo de estudios sociales de la Secretaría de Educación de Brasil, coinciden de alguna manera al proponer que en la enseñanza de la historia se facilite al niño el acceso a la comprensión de las dimensiones del tiempo histórico que, al decir del grupo de Madrid, serían las nociones de duración y simultaneidad, que permiten medir el tiempo no solo de manera factual (cronológica) sino también de manera conceptual; las nociones de sucesión o seriación causal histórica, que permiten relacionar correctamente causas y efectos; la idea de continuidad pasado-presente, que permite vincular presente y pasado.

### *Propuestas para iniciar al niño en el tiempo histórico*

Para comprender la secuencialidad histórica:

- Proporcionar al niño un ejemplo de secuencia temporal, por ejemplo: salida de casa, entrada en la escuela, recreo, entrada en la casa. El niño percibe que este es un orden irreversible, que no podría entrar en casa antes de haber salido.
- Identificar estas secuencias temporales en pequeñas historias o en narrativas que permitan que el niño identifique la lógica que ordena los sucesos.

Para comprender la duración y la simultaneidad:

Si el niño percibe, por ejemplo, que dos personas que comienzan y acaban una misma tarea al mismo tiempo, rinden de manera distinta y no producen necesariamente lo mismo, puede hacer inferencias a nivel del cambio histórico. Si se analiza, por ejemplo, el período histórico de 1607 a 1780, entre las colonias inglesas y latinas, se verifica que las inglesas lograron su independencia, mientras que las segundas continuaban bajo el régimen colonial.

(Equipo de Estudios Sociales de la Secretaría de Estado de Educación. Brasil).



## MÉTODOS PARA LOGRAR “APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS”

La experiencia argentina puede brindar interesantes modelos en este sentido que llaman la atención sobre la necesidad de que las innovaciones en la enseñanza vayan acompañadas de una reflexión sobre el tipo de contenidos. La idea se condensa en el siguiente principio: “enseñar contenidos significativos en forma significativa”. El diseño de contenidos significativos pasa, de acuerdo a esta propuesta, por una definición de ejes conceptuales previos “que permitan reorganizar el currículo en términos de una trama explicativa”, con lo cual se eliminaría el tradicional listado de temas, sustituyéndolo por “cuatro o cinco ejes y un conjunto de relaciones explicativas entre ellos” (Iaes, Segal).

De otro lado, Beatriz Aisenberg da cuenta de cómo llevar a la práctica situaciones que favorezcan aprendizajes significativos, considerando como puntos de partida los conocimientos previos de los estudiantes. Plantear situaciones problema, por ejemplo, que permitan a los niños explicar sus ideas, discutir y confrontar visiones distintas, son recursos que otorgan significación a los nuevos contenidos porque ponen en juego las teorías y las ideas que los niños ya tienen (Aisenberg).

## LA CÍVICA AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

### *Experiencia de un instructor comunitario mexicano*

(...) Antes de cada fecha histórica que se celebra el instructor pide a los alumnos que localicen en sus libros de texto, en sus fichas, y en otros libros (...) toda la información posible acerca del personaje o del suceso histórico. Platican sobre lo que encuentran y deciden qué podría representar en la celebración. Si no encuentran un guión alusivo a la fecha, pueden escribir uno, imaginando situaciones que se dieron en otras épocas. En las escenificaciones históricas es importante que los niños imaginen y describan cómo era la época y el lugar en que se desarrollaron los acontecimientos, a la vez, que comprendan los asuntos que representan. Para hacer sus disfraces y escenarios, se pueden fijar en las ilustraciones de los libros y pensar en cómo se vestían las personas y qué usaban en cada época. De esta manera las celebraciones cívicas servirán realmente para enseñar la historia de México. (...) Las ceremonias y celebraciones cívicas son una manera de vincular al curso con la comunidad. Se invita a los jóvenes y padres a participar y, la comunidad, de esta manera se hace parte de la celebración.

(Extractado de *Dialogar y Descubrir. Manual del Instructor Comunitario*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1989).

## ROL DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE UNA “COSMOVISIÓN”

Coinciden varios autores en que a la escuela le corresponde aportar con ideas, explicaciones y respuestas más científicas a la organización y modificación de los conocimientos elaborados de manera “espontánea” o “natural” por los niños acerca del mundo social. Eva Taboada, desde México, recomienda incidir en dos puntos fundamentales que pueden facilitar esa transición y que constan en el siguiente recuadro:

- Crear situaciones de aprendizaje que permitan la exposición y discusión en la escuela de las ideas y explicaciones que los niños han elaborado sobre distintos temas de la realidad social, con el fin de favorecer el intercambio, la reflexión, la integración de la información
- Impulsar el desarrollo de nociones y conceptos tales como tiempo histórico y cambio de la sociedad a través del tiempo, para lo cual se sugiere comparar imágenes y textos sobre la vida de niños de distintas épocas de la historia, con el objeto de que identifiquen lo que ha cambiado y lo que permanece. Lo mismo podría hacerse con aspectos de la vida cotidiana, es decir, con formas de vida y actividades características de cada período histórico, en que se analicen como ejes de comparación: la habitación, el vestido, la alimentación, el trabajo, entre otros aspectos. Con ello se favorecería, además la mayor significación de los contenidos del mundo social para los niños.

(Extractado de Guillermina Waldegg, coord., *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995).

Hay que concluir que los resultados alcanzados por las distintas experiencias de innovación dan cuenta de algo fundamental: la necesidad de plantear a nivel de la enseñanza de la historia un balance entre comprensión de contenidos y desarrollo de las habilidades intelectuales que hacen posible la asimilación de los primeros. Esto presenta un reto de formación a los maestros, en el sentido de que se ven obligados a alcanzar en el futuro buenos desempeños tanto en el campo cultural como en el pedagógico.

### *Algunas recomendaciones para mejorar la enseñanza de la historia en la Educación Básica*

Para favorecer la comprensión del tiempo histórico:

- Usar las vidas y tiempos personales y familiares como puertas de entrada para comprender cronologías y temporalidades de procesos históricos.
- Privilegiar el manejo de los elementos narrativos por sobre las explicaciones que requieren del pensamiento formal.

Para favorecer la comprensión de conceptos y principios explicativos:

- Traducir a situaciones biográficas o personalizar el estudio de los actores colectivos o de las estructuras sociales, con el fin de propiciar relaciones de empatía con el tema.
- Simplificar los ejes explicativos del cambio y de la continuidad.

## **UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA LA PAZ Y LA INTEGRACIÓN**

Este tema no solo tiene relación con los contenidos sino con las formas de transmitirlos. La misma metodología de enseñanza puede crear escenarios participativos y democráticos, en la medida en que el diálogo, la pregunta, la discusión sean los recursos didácticos por excelencia. Ejercer el derecho de hablar y exponer ideas, respetar las opiniones del resto, resolver en términos cordiales una discusión, son elementos de los procesos de aprendizaje que favorecen actitudes tendientes a la paz y a la integración en medio del respeto a la diversidad. No hay que olvidar que tradicionalmente la enseñanza de la historia se ha reducido a un simple ejercicio del autoritarismo y la verticalidad, en la medida en que la memorización de las versiones oficiales e incuestionables del pasado ha sido la característica de la “metodología” empleada en el aula.

De otro lado, hay que señalar que para favorecer actitudes hacia la paz y la integración no es necesario silenciar aquellas dimensiones de la historia que dan cuenta del conflicto, de la guerra o de la ausencia de entendimientos. Es necesario conocer esa dimensión conflictiva de la experiencia humana, conocerla como producto de voluntades humanas atravesadas por intereses y expectativas determinadas, para entender que las cosas podían y pueden hacerse de otra manera y que es perfectamente posible que los conflictos adopten vías de resolución que no sean violentas. A esta visión de cómo la humanidad ha optado por distintos caminos frente a problemas que son comunes, puede contribuir también una enseñanza de la historia que se sitúe en un horizonte más universal. El desarrollo de un pensamiento tolerante y, por lo mismo, de actitudes tolerantes, pasa, entre otras cosas, por la comprensión de que existe una diversidad de historias y contrahistorias en las que los protagonistas son los “otros”, con sus particulares racionalidades y formas de vida, lo cual amplía el horizonte de conocimiento de la humanidad y contribuye a superar localismos, parroquialismos, etnocentrismos. En eso radica la importancia por ejemplo de las visiones comparadas de la historia. También la comprensión del pasado no como una etapa o etapas que

anuncian el presente, sino la apreciación del pasado como un “otro” diferente, que además de ser una fuente de inspiración en el sentido ejemplar, merezca ser comprendido en relación a sus propias particularidades, constituyen requisitos básicos para sembrar ideas, actitudes, hábitos favorables a la tolerancia y por lo tanto a la paz.

Un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia que pretenda incidir en esta dirección es propiciar entre los niños la idea de que su propio protagonismo histórico, como individuos y actores sociales, es posible. La idea de que no existe la inevitabilidad y de que los procesos pueden cambiar de dirección, si los actores sociales actúan intencionalmente, además de impulsar la agencia histórica, permite que los niños ingresen en el complejo mundo de la causalidad histórica, sopesando su propio protagonismo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui, comps.,  
1994 *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*, Editorial Paidós.
- 1998 *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*, Editorial Paidós.
- Carretero, Mario, J.I. Pozo y M. Asensio, comps.,  
1989 *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor Distribuciones, Madrid.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo,  
1989 *Dialogar y Descubrir, Manual del instructor Comunitario*, niveles I y II, México.
- Finocchio, Silvia,  
1993 Editorial Troquel, Serie Flacso Acción, Buenos Aires.
- Langford, Peter,  
1989 *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*, Ediciones Paidós Ibérica.
- 1990 *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*, Ediciones Paidós Ibérica.
- Mehlinger, Howard (dir.),  
1987 *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des programmes d'études sociales*, UNESCO.
- Paganelli, Tomoko Iyda, A. Do Rego Antunes y R. Soihet,  
1980 “A noção de espaço e de tempo, Equipo de Estudios Sociales de la Secretaría de Estado de Educación”, Brasil.
- Waldegg, Guillermina, coord.,  
1995 *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, vol. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.