



La ciencia histórica y el papel del docente en la transformación de la realidad social

Belín Vázquez* y Betilde Nava de Salas**

** Dra. en Historia. Profesora Titular. ** Mg. en Macroeconomía y Desarrollo. Profesora Titular Jubilada. LUZ. Centro de Estudios Históricos.*

Resumen

Este ensayo enfoca el problema de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la ciencia histórica, del rol del docente y del perfil del alumno. El propósito principal es que frente a la historia que enseña bajo un conocimiento sobre hechos descontextualizados, la ciencia que se enseña por el historiador-docente debe conducir a decodificar el qué, cómo y para qué enseñar historia, con propósitos didácticos donde se incorporen los cuerpos organizados del conocimiento científico a la formación de valores y actitudes que permitan mejorar el nivel de vida y la vida misma de la sociedad.

Palabras clave: Historia, enseñanza, ciencia, docente, alumno.

The Science of History and the Teachers Role in the Transformation of Social Reality

Abstract

This essay proposes an approach to the problem of teaching history from the point of view of the science of history, the teachers role and the profile of the students . The main purpose is to propose that, instead of teaching history as the knowledge of a series of events which do not seem occur in any real context, the science taught by history teachers should lead to the understanding of what, how and why history is taught, with didactic purposes which incorporate organized bodies of scientific knowledge which help to form values and attitudes which permit a better level of individual and social life.

Key words: History, teaching, science, teacher, student.

Cuando las miserias morales asolan un país, culpa es de todos los que por falta de cultura y de ideal no han sabido amarla como patria; de todos los que vivieron ella sin trabajar para ella.

José Ingenieros

1. Diagnóstico del problema

¿Educar para qué? Responder a esta interrogante supone ubicarnos dentro del contexto histórico-social donde se realiza la praxis educativa. Si partimos de la convicción que actualmente nuestro país está asolado por miserias morales (instituciones políticas, poderes, sociedad civil, delincuencia organizada y desorganizada, de cuello blanco, verde y de otros colores, inseguridad social, fraude financiero, político y educativo), estamos obligados a afirmar que el modelo educativo, en todos sus niveles de intervención, alimenta esta realidad histórico-social.

Frente a esta crisis estructural de la cual el sistema educativo forma parte, se impone una educación científica con un proyecto ético y moral que nace de la preocupación por satisfacer las necesidades de formación del individuo en su afirmación humana. Esto implica enseñar y aprender en la formación de valores dentro de una "cultura de y para la vida", que sólo puede alcanzarse cuando se forma al hombre autónomo, participativo, crítico, con un pensamiento creador y una manera distinta de reflexionar y problematizar sobre las conductas ético-morales, la cultura y la sociedad. A este respec-

to, ¿Qué ofrece nuestro sistema educativo? Indaguemos.

Se han establecido como objetivos de la educación básica, entre otros: formar el pensamiento crítico creador, propiciar una acción social hacia la comunidad, promover la identidad nacional, capacitar al ciudadano para exaltar el acervo de valores, contribuir al desarrollo socio-económico del país y al bienestar y mejoramiento de la calidad de vida. En este mismo orden, en la Fundamentación del nivel de Educación Media y Diversificada, se señala que le corresponde al Estado venezolano el papel de contribuir a la consecución de sus fines y de la educación, en el sentido de proporcionar al educando las herramientas para la comprensión de su existencia como ser humano inmerso en una dinámica social determinada en el tiempo y en el espacio; igualmente, desarrollar la formación de valores ético-morales que contribuyan a la identificación del individuo con los ideales de la sociedad en la cual vive y concientizarlo acerca de su participación en los procesos de transformación social y desarrollo autónomo, en el marco de la seguridad y defensa de la soberanía nacional (Ministerio de Educación, 1991).

Sin embargo, este producto educativo que se pretende lograr como un "decreto a cumplir", es contrario a lo que contempla el discurso de los objetivos y contenidos programáticos en las diferentes áreas curriculares. Aparte de su carácter prescriptivo carente de rigor científico, los

programas de estudio y demás componentes curriculares niegan la auténtica formación crítica-reflexiva, reafirmando una concepción de la ciencia que se desarrolla al margen de la vida histórico-social de los hombres.

Esta dicotomía expresa la no clarificación de los valores que se quieren fomentar; además de no propiciar la formación de un individuo capacitado para problematizar sobre los conocimientos y saberes, pues como sujeto social recibe un pensamiento desorganizado y ajeno a toda conciencia histórica. En consecuencia, la situación real muestra un contexto socio-histórico que revela un país y una sociedad "asolados por las miserias morales" y un sistema educativo incapaz de dar respuestas efectivas para enfrentar la crisis. Dentro de este problema, ¿Qué papel juega la enseñanza de la historia?

Al reconocer que en el modelo tradicional de enseñar la historia en todos los niveles del sistema educativo venezolano, ha predominado una enseñanza "bancaria" con contenidos cargados de falsas imágenes, símbolos e ideas adquiridas sobre una supuesta realidad e identidad histórica, la experiencia demuestra que la historia enseñada no ha pasado de ser una mera erudición que no logra la "realización del estar-allí humano, en tanto que ser-en el mundo" (Gadamer, 1993:72). Este es el "producto" de un enfoque cognitivista que,

[...] no explica ni se dirige a la razón crítica, sino que busca inhibirla y al cabo sustituirla por el dogma del patriotismo oficial [...]. (Carrera, 1985:408).

En tal sentido, en el conocimiento construido y transmitido ha estado ausente el contexto social y se ha fundamentado en el ocultamiento y deformación de la realidad; amén de la sobrevaloración de factores como constitutivos de la explicación histórica.

En el caso particular de la Educación Básica y Media Diversificada, los objetivos sociales y los principios educativos formulados, antes que incentivar el cambio que parecieran promover, se revelan portadores de la función político-ideológica implícita en la escuela, expresada en los objetivos y contenidos curriculares de las asignaturas de Historia de Venezuela.

Desde esta perspectiva, la identidad y cultura nacional están representados como un conjunto de prácticas sociales que imponen determinados modelos de conducta y la exaltación de falsos valores e informaciones históricas encubridoras de la realidad. Dentro de esta transmisión de hechos históricos e interpretación ajena de toda contextualización en la sociedad, los contenidos históricos están cargados de esquemas mecanicistas y son escasamente asimilados en sus aspectos esenciales como: la trilogía formada por nombre (de héroes y lugares), fechas y acontecimientos; las modalidades

discursivas para vehicular las informaciones históricas (descripciones, anécdotas, poesías o canciones), descripciones biográficas (rasgos físicos o morales del héroe) o topográficas (lugares); descontextualización socio-histórica de héroes o espacios descritos; imagen dicotomizada del héroe con virtudes intemporales y cualidades divinas; concepto moralizador del trabajo como expresión del "amor a la patria", a la naturaleza, a los semejantes, sin intervención de la estructura económica y las desigualdades sociales; modelo de sociedad des-socializada, representada por un conjunto de individuos iguales frente al Estado como portador del bienestar colectivo; la patria representada como pasado glorioso y tierra pródiga; modelo de identidad familiar encarnada en la familia conyugal, extendida a la identidad social como componente fundamental de la identidad cultural para lograr la identidad nacional personificada en Bolívar, como el padre de la patria y en la tierra venezolana (Alvarado-Migeost, s/f.)

Frente a este imaginario de la identidad nacional, la historia que se enseña, aparte de recrearnos en un pasado glorioso, no ha servido para comprender y explicar la dinámica social de la cual se derivan las situaciones actuales, ni las diferencias presentes en la nación venezolana.

Nuestros textos de historia transmiten datos de una historia lineal, cronológica y memorística; además de una visión que niega el tiem-

po histórico presente como pasado y al futuro como presente. Del mismo modo, se desconoce que los hechos socio-históricos explican los acontecimientos de la realidad social en un contexto lleno de complejidades, donde los hombres poseen la capacidad de intervenir en su proceso de permanente transformación; es decir, la historia se enseña como una disciplina para describir y recordar un encadenamiento causal de acontecimientos ajenos al hombre como sujeto histórico.

A la luz de estas consideraciones, tenemos que dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué historia enseñar? ¿Cuáles deben ser sus fundamentos teórico-metodológicos? ¿Para qué enseñar historia? ¿Cómo enseñarla? ¿Qué modelo epistemológico y pedagógico debe fundamentarla?

Para establecer parámetros que permitan dar respuestas a estas interrogantes, debe partirse de una reflexión científica y metodológica del proceso de enseñar y aprender historia. La enseñanza de la historia es hoy un problema que amerita ser analizado desde la perspectiva de la ciencia histórica, del papel del docente y del educando, para lo cual debe entenderse que:

[...] hacer ciencia [...] resulta del plantearse problemas que en el conocimiento vulgar se pasan por alto, los cuales exigen definirlos con claridad, darles un cuerpo teórico coherente, solucionarlos sistemáticamente, con rigor [...] (Esté, 1993:278)

Se nos presenta aquí un problema que debe ser resuelto, tanto desde la perspectiva del conocimiento científico histórico, como del docente y del alumno.

2. El conocimiento científico histórico

Una ciencia revela madurez teórica cuando delimita su objeto de estudio, en correspondencia con la operatividad del método y un cuerpo de conceptos que fundamenten y expliquen las relaciones histórico-sociales. A este respecto, la ciencia histórica debe entenderse como un conjunto de métodos y técnicas que permitan promover un conocimiento escolar centrado en la lectura de la realidad social.

Esta actividad humana determina que la historia es una práctica científica que supone la implicación de los conocimientos con los problemas sociales como contenidos de enseñanza. Sólo así y no de otra manera, los procesos imbricados en la comprensión y el aprendizaje de los contenidos histórico-sociales, tendrán en el sujeto el agente de su propia ideologización, con fundamentos para llegar a construir un "pensamiento integrador" capaz de percibir,

[..] todas las dimensiones de cualquier problema o situación de la vida real, diferenciándose del punto de vista parcial y a menudo distorsionado [..]. (Batllori, 1990:13)

Indagando con docentes y alumnos sobre la historia que se enseña; las respuestas formuladas, en términos generales, señalan que la asignatura sólo requiere de explicaciones inteligentes y bien elaboradas, por parte de los primeros, y de memorización y repetición por parte de los segundos. Ello responde a una visión distorsionada de la historia, mediante la cual se relaciona su enseñanza con contenidos anecdóticos o con fechas, nombres de presidentes, batallas y datos irrelevantes. Lo cierto es que el alumno tiene dificultad en aprender historia, porque formamos individuos sin identidad histórico-social y la historia pasa a ser la asignatura menos preferida por los alumnos.

Se pretende, en consecuencia, que las finalidades de la enseñanza de la historia vayan dirigidas a cumplir una función ideológica como transmisora de valores, potenciando un modelo educativo dirigido a capacitar al individuo para aprender a leer la realidad, analizarla y participar en su transformación.

En el plano propiamente científico de la enseñanza, se trata de [...] aprender a pensar históricamente. (Míguez, 1992:15).

En este proceso, la historia cumple un papel crucial en la formación de una identidad colectiva y es evidente que su enseñanza debe supeditarse a la producción de valores y actitudes sociales, para lo cual la selección de los contenidos y objetivos curriculares debe corresponder a una concepción de la enseñanza de esta

ciencia como proceso centrado en problemas.

Una vez sentado este principio, no parece haber duda que habitualmente se recurre a ignorar la ciencia como tal y se manejan enfoques didácticos de aplicación, como los métodos propios de esta ciencia social. Simplificando este asunto, puede afirmarse que se han asumido metodologías de enfoques didácticos como los métodos propios de la ciencia histórica, tal es el caso generalizado de la histórico-global y la histórico-lineal.

Ambas metodologías hacen énfasis en el proceso didáctico, no así en la construcción científica del conocimiento histórico. Para una lectura científica de la historia debe tomarse en cuenta que el conocimiento histórico no es neutro y que los hechos históricos se presentan ya valorados e interpretados, porque han sido previamente seleccionados por el historiador como valiosos y significativos.

En la elaboración del conocimiento histórico, hay un proceso a cuya influencia resulta difícil que escape el historiador. Se trata de la relación que suele existir entre la teoría y la selección de datos, es decir, entre su filosofía y la lectura de la realidad; influirá también su concepción epistemológica y metodológica. De ahí las diferentes posiciones historiográficas. Los hechos por seleccionados, desde la perspectiva materialista o idealista, pueden incluso ser los mismos, pero son interpretados de manera diferente.

En este mismo orden de ideas, cabe destacar que en el conocimiento científico histórico se utilizan conceptos de gran abstracción que no tienen traducción en la realidad empírica inmediata, porque constituyen elaboraciones teóricas de los historiadores (revolución, nación, patria, país, estado). Asimismo, comprender la historia implica hacer un análisis sincrónico (interrelación de las variables en un mismo momento) y diacrónico (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo). (Carretero, 1993:104).

Por otra parte, la enseñanza del conocimiento histórico supone la utilización de elementos temporales (periodización), cuya comprensión no puede darse por garantizada. Existen dificultades para comprender la utilización de simples instrumentos cronológicos que permitan situar diferentes acontecimientos históricos en distintas áreas. Esta dificultad persiste, en caso de estimar el momento temporal y la duración de distintos acontecimientos históricos.

En el caso de los textos escolares y los programas de historia de Venezuela, éstos deben reflejar los requerimientos de la ciencia histórica, clarificando su objeto de estudio, métodos, estrategias de análisis y conceptos. Igualmente, debe precisarse y explicarse el tipo de ciencia que se quiere enseñar para predecir y controlar, para comprender y dar sentido, o para develar críticamente y transformar los fenómenos humanos de la sociedad en la que se vive.

Todo esto debe llevarnos a erradicar la enseñanza de la ciencia histórica confusa y dispersa, basada en la secuencia de hechos descontextualizados y en la concepción mediatizada de la sociedad.

Esta reflexión no debe conducirnos a una divagación abstracta sobre textos y programas de historia. Por el contrario, propone un reencuentro con los programas y textos escolares en sus concreciones específicas asumidas con rigor científico (contenidos, objetivos, estrategias y evaluación), a objeto de reflejar una ciencia histórica que permita la formación de individuos capaces de asumir su proceso histórico, mediante la búsqueda de explicaciones y respuestas a situaciones que expresen su conciencia histórica.

[...] La conciencia histórica apoyada en los conocimientos históricos es la que proporciona a los hombres las respuestas a las preguntas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y de su futuro. (Gojman, 1994:61).

¿Qué implicaciones tienen estas reflexiones tanto en el educador como en el educando? Veamos:

3. El conocimiento escolar y el conocimiento científico de la historia

La calificación del conocimiento científico proporciona una herramienta necesaria para analizar el conocimiento escolar y estudiar qué

puede ser útil y a la vez viable, para capacitar a los alumnos de manera que puedan leer la realidad social y participar en su transformación.

El conocimiento escolar, aunque tiene como punto de referencia el conocimiento científico, no es conocimiento científico en sí. Lo que acontece habitualmente en la enseñanza, es que la imagen de la ciencia transmitida muestra profundas divergencias entre la actividad escolar y el marco de referencia propiamente científico.

Es común presentar como científico, lo que no merece tal calificación; de hecho, lo que ocurre es una "transposición didáctica" deformante del conocimiento científico (Gil, 1994:20). En este sentido, la enseñanza de la ciencia debe concretarse a prácticas o actividades implicadas en el proceso didáctico y a las actividades de razonamiento y solución de problemas concretos.

En términos generales, puede afirmarse que el problema fundamental radica en una escasa coherencia entre las situaciones de enseñanza-aprendizaje y la construcción de un conocimiento científico como ha quedado arriba indicado. Es cierto entonces que,

[...] la ciencia del profesor se encuentra entre la ciencia del científico y la ciencia del alumno. Es decir, no parece que tenga sentido basar la enseñanza de la ciencia, de manera primordial, en los propios contenidos científicos, al margen de las estrategias de razonamiento implicados en

el uso del método científico [...]. (Carretero, 1993:94).

Lo anterior amerita que el docente en historia tenga claros y precisos los conocimientos de la ciencia que imparte; sólo así la teoría científica histórica tendrá plena efectividad al entroncarse y vivificarse en su "yo" y en el de sus educandos. Debe estar capacitado para entender que la historia centra su preocupación en la formación de individuos para la transformación de la sociedad y la creación del hombre por sí mismo, con el interés en el presente y en la planificación hacia el futuro. Este historiador-docente debe estar comprometido con la sociedad a la cual sirve, debe ser capaz de proponer alternativas para el cambio y de innovar en la creación de los conocimientos, con la finalidad de llegar a cada uno de los elementos del todo social.

Por ello, la clave para que los aportes de la ciencia histórica se materialicen y no queden como meros enunciados normativos, es la acción práctica del historiador-docente en el aula y fuera de ella; no permitiendo que se le reduzca a un mero administrador de un curriculum o aplicador de instrumentos como el programa. El proceso enseñanza-aprendizaje en el cual está inmerso, no puede convertirlo en un memorizador con una rutinaria manera de dictar clase y repetir hasta el cansancio modelos pedagógicos vacíos de motivación y afianzamiento, transmitiendo mecánicamente contenidos según las exigencias del programa, sin la proble-

matización del conocimiento y los saberes, sin abrir espacios que generen pensamiento creador para la cultura, la ciencia y la vida. (Tamayo, 1992:23-24).

La alternativa para el docente de historia, debe ser asumir un compromiso en la acción con actitud científica frente a la realidad de la crisis social, económica y política en que se encuentra. En opinión de Fals Borda (1970:79), esta cuestión implica:

[...] la convergencia de dos planos: el de la conciencia de los problemas que observa y el del conocimiento de la teoría y conceptos aplicables a esos problemas.

Se requiere, entonces, que el historiador-docente asuma el proceso de enseñar como un proyecto ético-moral, que exprese otra manera de pensar y de vivir consecuentemente con una praxis política dirigida a la afirmación del hombre. La enseñanza que imparta debe estar basada en enseñar a aprender y a pensar históricamente y ésta no puede darse sin una relación directa y vivencial con la realidad social. Entre sus aportes están poner de relieve la necesidad de que el educando piense la realidad histórica del pasado en forma vivida, que ésta influye en el presente y tiene significación en la planificación del futuro.

Como no hay lecturas de la realidad social únicas y acabadas, el historiador-docente debe romper con la tradicional función de transmisor de "verdades absolutas" y asumir el pa-

pel de facilitador de situaciones problemáticas y conjeturables, eliminando el carácter enciclopedista y teorístico de la enseñanza, cuyos conocimientos impartidos corresponden a imágenes de un pasado con contenidos conceptuales, que los alumnos no logran comprender, ni generan en ellos el interés por la ciencia histórica.

Esto generalmente ocurre con los conceptos de estado, patria, nación, democracia, libertad, pueblo y país, que contribuyen a la formación de una supuesta "identidad nacional". Obviamente, la reducción de la enseñanza a contenidos conceptuales presentados como acabados, supone una representación de la historia muy alejada de la comprensión de la realidad social.

Para Carretero (1993:103-104), la implicación didáctica de estas cuestiones, amerita por parte del docente tener en cuenta que al manejar un concepto abstracto, los alumnos pueden estarlo comprendiendo en términos concretos; por consiguiente, debe utilizar ejemplos específicos y emplear sus propias herramientas didácticas para superar obstáculos.

Esta reducción de la enseñanza de la ciencia a contenidos conceptuales, siguiendo las estrategias didácticas de transmisión y recepción, proporciona una visión deformada de la ciencia; aparte que los alumnos no alcanzan

A este respecto, algunas investigaciones han encontrado que los alumnos tienden a pensar que los datos históricos son objetivos e independientes del historiador, que los hechos históricos existen por sí mismos y que la interpretación de los historiadores los modifica escasamente.

Para promover en los alumnos el conocimiento escolar crítico, es necesario darle a conocer que la ciencia histórica no consiste en un conjunto de conceptos y relaciones entre ellos, sino también en una serie de procedimientos metodológicos que el historiador utiliza para elaborar su posición.

De allí la necesidad de informarle a cerca de las distintas metodologías empleadas por el historiador, sobre la manera en que las posiciones historiográficas ofrecen versiones diferentes del conocimiento histórico y que a la verdad histórica se llega confrontando las teorías y éstas con la praxis histórico-social.

En este orden de ideas, los alumnos presentan grandes dificultades para comprender la periodización, pues tienen la tendencia a entender que las diferentes situaciones sociales son inimitables y no logran establecer conexiones con la realidad social. A ello se añade, que los contenidos históricos que se transmiten sufren deformaciones debido a influencias ideológicas y políticas, por cuanto generalmente corresponden a las visiones históricas de las minorías o grupos sociales que controlan el poder político y económico.

[...] a comprender siquiera los conceptos fundamentales y reiteradamente enseñados. (Gil, 1994:22-23).

No parece haber duda que estas visiones deformadas del conocimiento científico, son producto de currículos carentes de significados para los alumnos, centrados en una ciencia "neutra" socialmente descontextualizada. Además con incidencias negativas en la comprensión de la naturaleza de la ciencia y, por ende, en la capacitación de los alumnos para saber leer la realidad y poder participar en su transformación.

Es evidente que el conocimiento y el aprendizaje de la historia deben concretarse a la representación de la realidad social entendida,

[..] como un universo dialéctico y contradictorio, encuadrado en coordenadas espacio-temporales, susceptible al cambio y a la intervención transformadora. (Castán, 1992:82).

A la luz de este principio, el problema didáctico consiste en asociar los contenidos y saberes a los problemas sociales, los cuales deben constituir el objeto de estudio en la enseñanza de la historia, desarrollando en los alumnos las capacidades cognitivas, afectivas y actitudinales.

En este sentido, las bases filosóficas del ideal pedagógico para formar al ciudadano de la Venezuela del tercer milenio contempladas en el Normativo de Educación Media Diversificada y Profesional (Ministerio de Educación, 1991:10), le asignan al docente la responsabilidad de cumplir con la función formativa del estudiante. Por esa razón debe poseer una plena conciencia ética de su de-

ber ante la sociedad, como formador de las cualidades humanas de la nueva generación.

Este ideal pedagógico pareciera coincidir con lo que estamos proponiendo, pero la formación de la conciencia histórica no se logra sin el aporte de una educación renovada, que no será posible si los docentes no se transforman. Por consiguiente, para la solución de los problemas planteados se requiere con urgencia.

[...] transformar la práctica común de formación docente para que realmente se convierta en un proceso de formación-transformación que le devuelva al docente su liderazgo moral [...] y haga de él un auténtico profesional capaz de aprender permanentemente y, por ello, capaz de facilitar el aprendizaje autónomo de sus alumnos. (Pérez-Esclarín, 1995:7).

Por otra parte, para que el alumno aprenda a actuar en situaciones reales aplicando el conocimiento científico histórico, aparte de convertirse el aula en un lugar para la reflexión y para aprender a reflexionar. Los contenidos y objetivos del currículo deben explicitar las intenciones didácticas con sus implicaciones epistemológicas y pedagógicas; incorporando los cuerpos organizados del conocimiento científico y los procesos metodológicos y heurísticos propios de la ciencia histórica, además de los valores y actitudes que se pretenden promover. De esta manera, les corresponde:

- Reflejar una concepción de la educación centrada en objetivos con características cualitativas del proceso educativo.
- Guardar relación con la realidad que afecta el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad.
- Vincular los conocimientos de la ciencia histórica a situaciones sociales reales, para aprender a utilizarla en la actuación y comprensión sobre su realidad.
- Organizar las unidades temáticas, a partir de la realidad social concreta enmarcada en la totalidad de la sociedad venezolana del presente que tiene sus explicaciones en el pasado.
- En fin, poseer como eje articulador el conocimiento y explicación de lo social partiendo de la historia problematizadora, para mejor comprender y actuar transformadoramente en su realidad.

En razón de lo antes expuesto, la historia que debemos enseñar es la historia – conocimiento concebida como práctica científica. Ello requiere definir el objeto de la ciencia histórica como la realidad social, utilizando como método y metodología el método dialéctico-histórico. Como recurso pedagógico, esta historia utiliza la periodización de los procesos didácticamente y es fundamentalmente explicativa. El conocimiento de la realidad social es asumido como proceso; entendido éste, como la transformación

cualitativa y cuantitativa de los hechos históricos en el tiempo y en el espacio, en un análisis sincrónico y diacrónico y como evolución de una serie de fenómenos o procedimientos. Es también una historia interactiva, donde se interrelacionan la ciencia histórica, el docente, el alumno y la realidad social, en forma tal que permitan esclarecer que la enseñanza de la historia debe conducir a lograr la formación de individuos capaces de asumir el compromiso en la transformación de su realidad social, hacia mejores niveles de vida y la vida misma. De ahí que la enseñanza de esta ciencia debe ser activa y el aprendizaje significativo.

Conclusión

Este trabajo ha sido concebido como una contribución al debate en torno a los problemas de la enseñanza de la historia que, a nuestro juicio, derivan de una visión deformada del papel social y ético que le corresponde cumplir a esta ciencia.

Esperamos que estas aportaciones generen la necesaria confrontación, a fin de que el debate permita profundizar en la problemática abordada y alcanzar conclusiones colectivas que, aunque no definitivas, ayudarán a obtener respuestas sobre el relevante significado científico-social del papel de la enseñanza de la ciencia histórica en la sociedad. Queda, pues, esta discusión abierta, inconclusa, a la espera de otras aportaciones.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado-Migeot, Judith (s/f). "Los componentes y las imágenes de la identidad nacional en los libros de textos de la escuela venezolana". París V. Universidad René Descartes (mimeo).
- Batliori, R. y J. Pagés (1990). "El diseño curricular en Ciencias Sociales. Estado de la cuestión". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 1. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carrera Damas, G., (1985). "Diez puntos sobre la enseñanza de la historia de Venezuela". Caracas. *Revista Tierra Firme*, No. 11.
- Carretero, M., (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Aique didáctica.
- Castán, G. y otros (1992). "Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales". Barcelona. *Aula de Innovación Educativa* No. 8.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid. Editorial Tecnos.
- Esté, M., y Depool (1993). "El sujeto y el objeto en la confrontación metodológica cualitativo-cuantitativo". *Valencia Revista Ciencias de la Educación*, Año 4, No. 7.
- Fals Borda, O., (1970). "Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis". En: *Ciencias Sociales: Ideología y Realidad Nacional*. Buenos Aires. Edit. Tiempo Contemporáneo.
- Gil Pérez, D. (1994). "Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico". Sevilla. *Investigación en la Escuela* No. 23.
- Gojman, S. (1994). "La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro". En: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- Ministerio de Educación (1991). *Normativo de Educación Media Diversificada y Profesional. (Diseño Curricular de Ensayo)*. Caracas.
- Míguez, E.J. (1992). "Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina". Buenos Aires. *Propuesta Educativa* No. 7. Flacso.
- Pérez-Esclarín, A. (1995). "Formar para transformar". Maracaibo. *Diario La Columna* (9 de marzo).
- Tamayo Valencia, A. y B. Martínez (1992). *Ética y Educación. Aportes a la polémica sobre los valores*. Bogotá. Edit. Magisterio.