

Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables*

Jocelyn Reinoso H.
Universidad del Desarrollo (UDD)
Santiago de Chile
E-mail: jreinoso@udd.cl

Resumen: El presente artículo aborda una serie de razones pedagógicas, sociales y profesionales en las que se fundamenta un marco teórico, epistemológico y didáctico, en la formación y desempeño de los docentes que atienden a estudiantes provenientes o insertos en contextos socio-económicos vulnerables. Se señala que las consideraciones para la construcción de este marco deberían incluir orientaciones constructivistas, de la teoría socio-crítica y finalmente, de las nuevas tendencias en la enseñanza de la Historia que posicionan esta disciplina desde una óptica problematizadora de los fenómenos, hechos sociales y relaciones de poder. Este marco se postula como una forma de resignificación de las vivencias, tanto de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables, como de los docentes que trabajan con ellos.

Palabras clave: contextos vulnerables, marcos epistemológicos y didácticos, enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, resignificación de sentidos.

Abstract: This article presents a series of pedagogical, social and professional reasons supporting the elaboration of a theoretical, epistemological and didactical framework in the formation and performance of teachers who work with students coming from or inserted in socio-economically vulnerable contexts. The idea is suggested that considerations for the construction of the said framework should include constructivist guides, as well as others coming from a socio-critical theory and the new trends in History teaching which view this discipline as the study of historical phenomena, social facts and power relations from a problem-forming perspective. This framework

* Fecha de recepción: 01-02-2010.

Fecha de aceptación: 30-07-2010.

presents itself as a path to re-signify life experiences both of students coming from vulnerable contexts and teachers working with them.

Key Words: vulnerable contexts, didactical and epistemological frameworks, teaching of History and Social Sciences, re-signify senses.

Resumè: Cet article aborde une série de raisons pédagogiques, sociales et professionnelles sur lesquelles se fondent un cadre théorique, épistémologique et didactique concernant la formation et le travail des enseignants qui s'occupent des étudiants provenant ou insérés dans des contextes socioéconomiques vulnérables. Il y est indiqué que les considérations pour la construction de ce cadre devraient comprendre des orientations constructivistes, d'autres concernant la théorie sociocritique et finalement de nouvelles tendances de l'enseignement de l'Histoire qui positionnent cette discipline à partir d'une approche de problématisation des phénomènes, des faits sociaux et des relations de pouvoir. Ce cadre présuppose une forme de resignification des expériences aussi bien des étudiants provenant de contextes vulnérables que des enseignants qui travaillent avec eux.

Mots-clés: contextes vulnérables, cadres épistémologiques et didactiques, enseignement de l'Histoire et les Sciences Sociales, resignification des sens.

Introducción

Nuestra educación obligatoria atraviesa una grave crisis de identidad y de sentido que se ha intentado resolver, preferentemente, con políticas focalizadas, sectorizadas y altos apoyos económicos. La persistencia de esta realidad se ha aludido, por una parte, a la mantenimiento de enfoques tradicionalistas por parte de los docentes del sistema, a la falta de desarrollo cognitivo y de competencias en los alumnos, y al atraso social y cultural respecto a cómo enfrentar los nuevos desafíos de la educación del siglo XXI. Pero, por otro lado, progresivamente se han comenzado a incorporar las razones de tipo estructural que han contribuido a un déficit, o al menos estancamiento, en la calidad de la educación como es el problema de la desigual distribución de ingresos.

Tal como lo señala la CEPAL “...A pesar del vigoroso crecimiento económico y el significativo aumento del gasto social, los índices de concentración de los ingresos continúan señalando a Chile como uno de los países más desiguales de la región.” (2004), lo que inevitablemente ha generado una serie de correlatos, entre los cuales se cuenta la desigual distribución de los recursos educativos y el capital cultural en el sistema. Si a esto añadimos la escasez de marcos epistemológicos pertinentes y contextualizados con los cuales interpretar esta compleja realidad, en el interior de las salas de clases tenemos un panorama al menos preocupante.

En virtud de enfrentar estas dificultades, los actuales marcos curriculares han intentado, en sus diseños, salvar la precariedad cognitivo-cultural que provoca esta desigualdad; sin embargo, por alguna razón, la transformación en el diseño e intenciones curriculares no se ha visto traspasada a la sala de clases y, por el contrario, los resultados académicos de nuestros estudiantes siguen siendo deficientes en las áreas categorizadas como clave para el desarrollo de las competencias actuales, especialmente en Lenguaje y Matemáticas.

Sin embargo, pasa otro tanto en las Ciencias Sociales y Naturales, que comparten una situación similar en cuanto al escaso número de competencias desarrolladas, en estas áreas, en nuestros estudiantes.

Esta constatación se ha vivido entre los diversos actores del sistema educativo como una progresiva pérdida de sentido, desmotivación y desconfianza en los procesos que impulsa y los resultados que produce la enseñanza escolar obligatoria; sensación que visualizan más fuerte y directamente experimentada, profesores y estudiantes. Sin embargo, recientemente, este sentimiento se ha generalizado y llegado a los apoderados y autoridades públicas, sensibilizando, incluso, al conjunto de la sociedad civil que, sin saber cómo intervenir, desconociendo las claves de articulación y

modificación del sistema, ha hecho oír sus quejas, particularmente en forma de apoyo a las sucesivas movilizaciones estudiantiles y docentes que ha enfrentado nuestro país, especialmente desde el 2006.

En la práctica, tanto los obstáculos estructurales, económicos y sociales, como el de la pérdida de confianza en la enseñanza obligatoria han enfrentado a los docentes a dos situaciones problemáticas: primero, la que impone su labor profesional, que ya no sólo se restringe a la enseñanza de su disciplina y a hacerse comprender por sus alumnos y alumnas; y, segundo, ser capaz de generar resultados aceptables, aun cuando se reconoce la existencia de las condicionantes estructurales señaladas. Esta doble exigencia está causando una serie de desajustes que han generado la contraposición de sentidos en docentes y estudiantes. La aceptación y el arraigo de estas percepciones han tenido éxito, entre otras cosas, por la falta de marcos epistemológicos con los que interpretar y representarnos la complejidad actual, los cambios, las desigualdades, los intereses, las relaciones sociales y todas aquellas interacciones que caracterizan la vida en sociedad.

En este contexto consideramos que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, debido a su naturaleza humanista, política e ideológica, puede constituirse en una alternativa útil y relevante para interpretar la realidad, ayudando a evitar los contrasentidos que se expresan principalmente en la sala de clases. Sin embargo, para lograr estas prerrogativas, esta enseñanza debe estar guiada por un marco epistemológico y didáctico, que provea de sentido y conciencia crítica tanto al docente como a sus estudiantes, un marco debidamente declarado y consensuado por la comunidad de actores en que se instale.

Para tales efectos, se presentan algunas aproximaciones que enfatizan la presencia de elementos epistemológicos, didácticos y ético-profesionales en el desempeño de los docentes que trabajan

en contextos vulnerables, los cuales deberían estar orientados preferentemente por una teoría socio-crítica de la realidad, por nociones constructivistas de la educación y por una visión de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que problematice e interprete el mundo desde una óptica renovada y transformadora de la realidad social a la que se pertenece. Vale decir, consciente de los problemas y desigualdades del sistema, pero que también otorgue herramientas para intervenir en su mejora a través de una enseñanza pertinente, contextualizada y significativa que permita el desarrollo de las habilidades analíticas, discursivas y proactivas de los estudiantes frente a la realidad; que los comprometa tanto con su aprendizaje, como con su entorno. El objetivo de este artículo ha sido generar aproximaciones para la construcción de un marco epistemológico-didáctico, pertinente, significativo y relevante, para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en contextos vulnerables.

1. Lo que dicen los estudios de resultados en contextos escolares vulnerables

Para poner en perspectiva la importancia de intervenir epistemológicamente en la generación de marcos didácticos adecuados para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en contextos socio-económicamente vulnerables, es necesario tener en cuenta algunos ejemplos.

El primer caso planteado describe la situación de 4 liceos de dependencia municipal, en Santiago de Chile, que han presentan promedios SIMCE 2006 (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) entre 9 y 20 puntos por debajo de los promedios obtenidos por otros liceos pertenecientes a las mismas condiciones socio-económicas. A esto, se agrega el que presenten un índice de vulnerabilidad escolar estimado en un 78,85%, mientras que un 15,15% de los estudiantes convive con algún grado de deprivación

social y/o de disfuncionalidad familiar. En este caso, se establece una alta correlación entre resultados y nivel socio-económico de los estudiantes, más que del tipo de dependencia al que pertenece cada liceo.

A esto se agrega que en todos los subsectores evaluados, por nivel socio-económico y dependencia, se observa la misma tendencia: los resultados son más altos mientras mayor es el grupo socioeconómico de los establecimientos (SIMCE 2007, www.simce.cl). De hecho el SIMCE 2006 muestra cómo los estudiantes de los grupos socio-económicos bajo y medio bajo, obtienen 62 puntos menos como promedio que los del grupo socio-económico alto.

El segundo caso se apoya en el estudio cualitativo (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003), llevado a cabo en 14 escuelas básicas de nuestro país con concentración de alumnos de bajo nivel socioeconómico, pero consideradas, al mismo tiempo, escuelas efectivas, en las que se observan los componentes esenciales que han hecho posible, en esos establecimientos, la consecución de muy buenos resultados académicos en sus alumnos, a pesar de las condiciones de origen y diversas carencias que presentan estos estudiantes.

A pesar de no presentar puntajes de mediciones SIMCE, en las llamadas escuelas efectivas, el estudio se centra en caracterizar las prácticas de aula, las que se destacan por una marcada orientación, por parte de los profesores, hacia los aprendizajes relevantes y significativos; alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje; atención a la diversidad, utilización de distintas metodologías y recursos; constante supervisión y retroalimentación sobre el trabajo de los alumnos; uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido; alto sentido del rigor y prácticas consistentes; buenas relaciones profesor-alumno, marcadas por la autoridad pedagógica y no por el autoritarismo; utilización de materiales didácticos con sentido formativo y una gestión institucional centrada en lo

pedagógico. Mientras que en el primer caso se sabe que estas prácticas son de tipo tradicionalista, centradas en aprendizajes academicistas, con escasa relevancia y pertinencia, y baja adecuación a la realidad de los estudiantes, entre otras cosas.

A primera vista parece ser que las diferencias entre ambos tipos de establecimientos, que atienden una población escolar muy similar, se deben a las formas de abordar la enseñanza de las diversas disciplinas en el interior de la sala de clases, pero poco se dice respecto a los procesos previos que deben vivir los docentes antes de enseñar sus disciplinas. El problema de la construcción de sentidos, los soportes epistemológicos que guían la acción didáctica docente, la resignificación de la realidad social y escolar de este tipo de estudiantes, son sólo algunas de las consideraciones previas que los docentes deben tener en cuenta para conseguir que un adecuado modelo de interpretación de la realidad, ajustado a las necesidades e intereses de sus alumnos, sea efectivamente transmitido en la sala de clases a través del proceso de transposición didáctica. Esta definición inicial, deberá incluso considerar las influencias que estos modelos puedan sufrir, tanto por los cambios externos, como por las aportaciones que generen los actores del sistema, especialmente los estudiantes, quienes se constituirán en los principales críticos y reconfiguradores de éstos.

2. La escuela debe hacerse cargo de la construcción formalizada y crítica de sentidos

El proceso de construcción de modelos interpretativos de la realidad, sea esta escolar, social, laboral, profesional, etc., se encuentra directamente relacionado con el proceso de construcción de sentidos y representaciones a través de los cuales poder leer e interpretar el mundo. Ambos procesos deben entenderse como recursivos, y no lineales o sucesivos, sino que mutuamente influidos por las reconfiguraciones que sufra cada uno, en un estado de

permanente ajuste, desajuste y reajuste que se vive a nivel cognitivo, pero también afectivo y emocional en las personas, a medida que éstas se enfrentan a nuevas situaciones o problemas en el transcurso de sus vidas.

En este sentido, según Billard (2002) la escuela asegura la entrada en la cultura y en la sociedad civil, es un sitio específico que no se asemeja a ningún otro y donde se tienen todas las posibilidades de apoderarse del mundo, es decir, de aprehenderlo mediante la utilización de las herramientas cognitivas que poseamos. En tal caso, la cultura no sería algo que se transmite o que se recibe, sino más bien se entra personalmente en ella y se la reconstruye por cuenta propia. Sin embargo, ¿de dónde provienen las herramientas con las que aprehendemos este mundo?, ¿desde dónde lo pensamos y reconstruimos? La tendencia actual nos orienta a pensar que estos marcos provienen de nuestras preconcepciones y juicios desarrollados a partir de la influencia inevitable de la familia, la sociedad, el entorno, las amistades, los medios de comunicación y la escuela. Pero, ¿se es consciente de todas estas influencias?, ¿hasta qué punto nuestras representaciones son ‘nuestras’?

Es muy difícil establecer una frontera infranqueable entre nuestras concepciones acerca del mundo y las que poseemos a partir de lo que piensan y opinan otros, siendo esto lo menos problemático del caso. El problema en concreto se presenta cuando no tenemos conciencia acerca del significado real que poseen nuestras representaciones y en qué medida éstas dependen más del sentido común que del resultado de la reflexión consciente e intencionada de la realidad.

Pero la presencia y dominancia del sentido común parece ser más fuerte. Morin (1997) lo atribuye a una crisis de los fundamentos en el contexto de la complejidad real de las sociedades, resaltando que, por lo mismo, todo conocimiento necesita hoy, más que nunca, reflexionarse, reconocerse, situarse y problematizarse.

Por esto se requiere otorgar un nuevo énfasis a los procesos de construcción de sentidos, uno más consciente y declarado, que se explicita y se fundamente a través de un diálogo social consensuado, en el que todos podamos tomar parte. Este planteamiento resulta central para abordar los procesos de enseñanza que se estimulan en la escuela, ya que es precisamente esta carencia de sentidos reflexionados uno de los elementos que más juega en contra al momento de generar aprendizajes en los estudiantes. McLaren (1997), apunta a la construcción de una teoría social posmoderna, la que denomina posmodernismo de oposición, que supone una acción educadora crítica, intervencionista y transformadora que exige ver la diferencia situándola en conflictos históricos y sociales concretos que atraviesan diversas significaciones. Esta postura obliga tanto a una comprensión analítica como dialéctica, especialmente porque hemos llegado a una época peligrosa de nuestra historia política, cultural y educativa, una época en la que los resultados y el poder se han convertido en los dos imperativos de la Democracia Capitalista, y esto demanda de los requisitos éticos el acto de la crítica (McLaren, 1998).

Una postura que cobra total vigencia, especialmente cuando muchos docentes se encuentran ante la trágica disyuntiva de educar o socializar (Barrio, 2005), más aún cuando nos referimos a contextos deprivados social, económica y culturalmente. En este caso, el lenguaje y la generación de discursos se vuelven una herramienta eficaz para la generación de nuevas representaciones que permitan a los jóvenes decodificar los mensajes a los que se encuentran expuestos, e interpretar el mundo, develarlo. Estamos sugiriendo aquí que el lenguaje se constituye en un mecanismo de poder; que además de servirnos para entender la realidad, nos sirve para dominarla. De modo que el aparente diálogo que se da entre los diferentes actores en la escuela y la sociedad no hace más que disfrazar con dificultad lo que se ha transformado simplemente en una serie de juegos de poder.

Debemos precisar esta afirmación. La presencia del poder es consustancial a toda relación e interacción humana y social, el problema no es su existencia, ya ni siquiera su distribución, sino más bien la identificación de los flujos de poder. Lo que docentes y estudiantes deben ser capaces de detectar es precisamente el sentido de estos flujos y la posición que ellos ocupan en esta trama.

Para lograr esto, Barrio (2005) señala que primero se debe conocer y después comunicar. Primero hay que situarse en la dimensión semántica de la palabra, y luego la faceta pragmática: entendernos sobre la base de que hemos entendido algo en serio; sólo así es posible un diálogo significativo. Cuando un docente tiene verdadero interés por lo que enseña, encuentra siempre compañía, y entonces puede mantenerse en el alma del alumno a través de la conversación significativa, del diálogo. El autor agrega a esto que los jóvenes experimentan la necesidad instintiva de distinguir la realidad del juego, de la ficción, de la mentira, del engaño.

Plantear una visión nítida y exigente de la realidad, que siempre compromete, posee un inmenso poder descubridor, de suma importancia para el desarrollo de la persona, lo que puede convertirse en la base para la generación de representaciones, ya no guiadas por el sentido común, sino por marcos epistemológicos que posibiliten una mirada consciente e intencionada de la realidad y los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela.

Por todas estas razones es que la construcción de representaciones en las escuelas que atienden alumnado vulnerable debe ser intencionada críticamente, ya que en estos contextos la construcción de sentidos ha estado guiada preferentemente por el impacto afectivo-cognitivo que causan las experiencias de marginalidad, exclusión, pobreza, violencia, delincuencia, entre otras, todas las que tienden a la generación de representaciones sesgadas, en las que predominan los resentimientos, las frustraciones y la impotencia de quienes las viven, contribuyendo a generalizar la

percepción de pérdida de control e incapacidad de intervención en la propia realidad. Finalmente, el panorama se traduce en inacción e inercia, inexistencia de propuestas de transformación, desesperanza y pesimismo, en el mejor de los casos; perpetuación y entrada temprana en los círculos de violencia y delincuencia, por la mayor parte de ellos.

Siendo conscientes de estas posibles consecuencias, la escuela adquiere centralidad, porque se constituye en el único espacio posible y distinto de la familia, los vecinos, conocidos y amigos, cuyas lecturas también se encuentran sesgadas y cargadas de emocionalidad en lugar de reflexión, para resignificar la realidad, desde una mayor formalización de los modelos y marcos para interpretarla.

3. El rol de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en contextos vulnerables

Teniendo presente la importancia de contar con marcos referenciales epistemológicamente refrendados para interpretar el mundo cabe preguntarnos ¿qué rol debe desempeñar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la comprensión de nuestra realidad? Y más específicamente ¿cómo se debe realizar el proceso de enseñanza de estas disciplinas para que se logren establecer estos marcos que movilicen la acción y la reflexión de estudiantes y docentes en la escuela y el mundo?

Se pueden identificar claramente dos formas preferentes de ver y enseñar la Historia. Existe una percepción social que identifica el saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado, y otra que, guiada por un exagerado contemporaneísmo, en función de la falta de perspectiva, induce a visiones presentistas de cualquier fenómeno del pasado (Prats, 2001).

En otros casos se ha señalado que las finalidades moral y socializadora, tradicionalmente atribuidas a la enseñanza de la

Historia, resisten el cambio, lo que explicaría el poco impacto de las propuestas realizadas desde la renovación pedagógica y, más recientemente, desde la teoría socio-crítica hacia un enfoque que problematice los hechos y situaciones vividas. Y aún hoy existe una tendencia a reivindicar la dimensión cívica de la enseñanza de la Historia (Pagés, 2007), que se ha considerado de alguna manera una disciplina escolar al servicio del civismo. Esta última postura puede no ser del todo estrictamente conservadora, especialmente si se es capaz de ver el potencial emancipador que esta concepción trae consigo, específicamente en lo relacionado al empoderamiento de las sociedades civiles y el fortalecimiento de las democracias, en caso de ser este el enfoque que se le diera a su enseñanza.

En este sentido se han levantado algunas voces que intentan renovar esta visión. Lautier (en Pagés, 2007), al presentar su propuesta epistemológica de la Historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina, clasificándolas explícitamente en educativas, éticas y cívicas, en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes y, en consecuencia de la educación para la ciudadanía. Resaltando los problemas del aprendizaje de la Historia, en cuanto a su función política y el escaso valor que los jóvenes le otorgan como modelo para interpretar la realidad presente.

Esto es importante porque la enseñanza de la Historia y otras Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, desarrolla el sentido de identidad, tolerancia, pertenencia y compromiso social, junto con la posibilidad de realizar una lectura política, ideológica y epistemológica del mundo y la sociedad en la que se desarrolla el individuo. Problematizar, identificar discursos, tendencias, enfoques e intenciones, ampliar el radio de acción y socialización, generar propuestas de intervención o transformación de los entornos directos, entre otros, son sólo algunos de los beneficios que puede generar este posicionamiento.

Sin embargo, estas intenciones chocan constantemente con la realidad. Anteriormente, el mismo Pagés (2000) señalaba, con

relación a la Formación Inicial Docente, en particular el de Historia en el caso español, que la universidad sigue considerando aún que para enseñar en secundaria y bachillerato es suficiente con el dominio teórico y metodológico de un campo del saber. De esta forma los profesores terminan identificándose más con la disciplina que con su enseñanza, especialmente en lo que dice relación con su dimensión intencionada, proceso que involucraría al menos algún tipo de transposición didáctica. Y esta es una realidad que nuestro sistema educativo también comparte.

De modo que la transmisión de estos marcos, al ser sumamente difícil de generar en la formación docente, es aún más difícil de realizar en la sala de clases cuando el profesor ya está egresado y ejerce profesionalmente sus labores educativas. Si esto es así en todo el sistema, cabe esperar que la situación sea aún más problemática entre los docentes que se desempeñan en contextos vulnerables, con alumnos deprivados social, económica y culturalmente, cuyas instituciones escolares suelen carecer de gestiones organizativas que faciliten la enseñanza; y más aún cuando la enseñanza de la Historia es percibida únicamente como una serie de datos, fechas y personajes que deben ser inalterablemente memorizados.

Por otra parte, la selección de los contenidos históricos y la estructuración de la Historia en el currículum escolar, es otro de los choques de realidad con los que deben enfrentarse docentes y estudiantes, procesos que generalmente en nuestros países se encuentran fuera del ámbito de intervención de los actores educativos sobre los que recaen estos diseños y, por el contrario, se encuentran fuertemente influenciados por los discursos políticos oficialmente legitimados en un momento determinado y altamente prescriptivo.

Del mismo modo que ocurre con las visiones que se tienen de la Historia, Prats (1997) señala que los diseños curriculares que incluyen explicaciones acabadas y cerradas de la Historia sin develar cómo se ha llegado a ellas, son bastante inadecuados, pero lo son

más aún aquellos diseños de Ciencias Sociales que hacen uso de información histórica para apoyar explicaciones ideológicas de hechos contemporáneos. Una alternativa para evitar este engaño epistemológico es considerar la Historia no como un conocimiento auxiliar de otras Ciencias Sociales, ni como una matriz erudita de interpretación de cualquier tema y, menos aún ser argumento para la ideologización acrítica del alumnado, sino más bien abordarla desde una vertiente más problemática que no excluya los componentes políticos, intencionales y contextuales que han llevado a la creación y difusión de un cierto tipo de discurso histórico.

Ahora bien, si por un lado se debe reconocer que la Historia es una de las disciplinas más proclives a caer en manipulaciones ideológicas, igualmente se tiene que asumir que la enseñanza de la misma no se encuentra nunca desprovista de esta dimensión. La clave se encuentra en aclararlo y declararlo de manera abierta y asumir una postura ideológica y epistemológica respecto a su enseñanza con énfasis en el análisis, que sea capaz de develar las relaciones de poder que operan en la sociedad. Una Historia que favorezca el desarrollo de los alumnos, tanto en los aspectos intelectuales como actitudinales.

De la misma forma importa el método, vale decir, la forma en que se construye el conocimiento histórico que, a la larga, puede resultar de mayor utilidad que la memorización descontextualizada de un dato, una fecha o un personaje instalado en alguna, seguramente heroica, pero distante batalla del pasado. Esto se sostiene en función de que la producción de conocimiento histórico, como del resto del conocimiento, siempre obedece a situaciones particularizadas, rodeadas de elementos sociales que lo condicionan y caracterizan inevitablemente, determinan lo que se conoce y cómo se conoce, legitiman los saberes y descartan otros, procesos que siempre se presentan en el desarrollo y construcción del conocimiento.

Es decir, se debe promover que los alumnos logren entender por qué se resaltaron, investigaron, registraron y estudiaron ciertos

hechos y no otros en un determinado período. Aquí se juega la intencionalidad de la producción del conocimiento histórico, variable que influye directamente sobre la enseñabilidad del mismo, la que de manera alguna se encuentra desprovista de intenciones políticas e ideológicas que por lo general se transmiten tácitamente al estudiante. Es este uno de los principales fenómenos que debe ser abordado por el profesor de Historia, mediante la revelación de sentidos y orientaciones de la narración histórica, haciendo consciente al alumno de la naturaleza epistemológica e ideológica de los hechos, períodos o relaciones que estudia y, claramente, de cómo esas claves eventualmente siguen operando en el presente.

Igualmente, al margen de la continuidad de pautas de reproducción cultural, social o políticas que se puedan identificar en los relatos históricos, el método de apreciación histórica adquiere mayor valor y relevancia en el presente en la medida que éste se apoye en un marco epistemológico que contribuya a realizar una lectura analítica y crítica de la realidad social a la que pertenecen nuestros jóvenes.

De no ser así, se producen fenómenos tales como la apatía y desinterés de los estudiantes en la disciplina, la memorización excesiva como única estrategia de aprendizaje, el retraso o falta total de desarrollo de competencias de pensamiento superior, generado por la descontextualización de los conocimientos, la escasa relevancia y pertinencia que adquiere la disciplina y, por ende, bajos aportes en la significatividad y resultados de aprendizaje. Y ante las situaciones consideradas irrelevantes los jóvenes se manifiestan, prestando oídos sordos a las clases que imparte el profesor, el que, al no comprender cabalmente ni los fundamentos de su disciplina, ni los de su labor pedagógica y didáctica, ni mucho menos la complejidad de la realidad social en la que se encuentra inserto, termina por ajustarse al modelo tradicional de enseñanza, porque le resulta mucho más cómodo y conocido, menos problemático de enfrentar

que la masa de estudiantes a los que debe educar y socializar diaria y simultáneamente en los contextos vulnerables.

Profesores y alumnos que, cubiertos con el velo de la ignorancia, se distancian en sus lenguajes, objetivos y modelos de interpretación de la realidad no consiguen resignificar los espacios, ni generar procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación que mejoren los resultados. Lo que tampoco los sitúa en un buen lugar para intervenir o modificar sus entornos directos ni para desenvolverse adecuada y provechosamente en el sistema social. Se constituye en un doble fracaso en el sistema, en los actores docentes y en los actores estudiantes. Y en un fracaso generalizado en la sociedad.

En concreto, la ausencia de una conciencia de la génesis transpositiva, en este caso del saber histórico, que incide en una deficiente enseñanza de la Historia (Mattozzi, 1999) y las Ciencias Sociales, ha contribuido a mantener esta ignorancia y distanciamiento entre profesores y estudiantes, ya que la trilogía enseñanza-aprendizaje-evaluación, que se encuentra íntimamente relacionada a la trilogía profesor-estudiante-disciplina, se encuentra desarticulada o simplemente no se considera al momento de diseñar las unidades didácticas que abordarán el conocimiento histórico. Y si no se produce la transposición didáctica del conocimiento histórico no existe posibilidad real de generar una vinculación significativa entre la disciplina y el estudiante a través del docente.

Estas consideraciones se realizan desde la perspectiva del fortalecimiento de una profesionalidad eficaz, la que en su desarrollo debería contemplar las relaciones y las diferencias entre el saber experto y el saber escolar, las características peculiares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la centralidad de la mediación didáctica como la actividad de construcción de itinerarios afectiva y cognitivamente significativos (Pagés, 2000), pero también crítica a través de la cual resignificar la realidad.

Sanmartí (2005), aunque se plantea desde la didáctica de las Ciencias, señala acertadamente que para comprender los fenómenos reales se requiere identificar múltiples variables y la complejidad de sus interrelaciones. Desde una aproximación sistémica se insiste en que el problema didáctico consiste en cómo conseguir que los aprendizajes sean útiles a los estudiantes para interpretar los hechos socialmente relevantes que los rodean, y al mismo tiempo como favorecer que los modelos iniciales, de los que éstos parten, evolucionen.

Es entonces, cuando se deben tener en cuenta las finalidades del acto educativo en entornos vulnerables, las que, en todo caso, deben estar guiadas por este marco epistemológico-didáctico de la Historia y las Ciencias Sociales, susceptible de tornar los contenidos disciplinares en relevantes, útiles y significativos a los alumnos, tanto para su inserción escolar como social. En este esfuerzo, no sólo se beneficia el potencial cognoscitivo de los estudiantes, sino también las interpretaciones y representaciones que los docentes poseen de su disciplina, la enseñanza de la misma y su rol como educadores y actores sociales relevantes en un contexto social y escolar que requiere, más que ningún otro, de la acción consciente y comprometida de sus participantes.

4. Reflexiones finales: resignificación de la realidad y rol docente en contextos vulnerables a través de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Esta propuesta se ha estructurado pensando en los aportes reales que los docentes podemos realizar en aulas concretas de nuestro país, más allá de los recursos financieros, que en este caso tampoco están de más, pero que por sí solos no han podido ni podrán generar los cambios educativos sustanciales que exigen los tiempos actuales, y en especial nuestros alumnos más necesitados.

Si bien sabemos que parte de los escasos avances en educación se deben a la desigual distribución de los recursos económicos que

degenera en una desigual distribución de los recursos educativos en el sistema escolar chileno, tampoco podemos desconocer que ésta, aunque parte estructural de los problemas, no es la única fuente que perpetúa y retroalimenta la exclusión social, económica y política. La falta de referentes teóricos, conceptuales y analíticos para entender y vivir en el mundo es parte consustancial de nuestra pobreza estructural y es responsabilidad de los actores educativos, especialmente de los docentes, hacernos conscientes y cargo de este problema que, a la postre, también se ha vuelto estructural.

La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, orientada por un marco epistemológico y didáctico, fundamentado en aportes del constructivismo, la problematización de los fenómenos históricos y la teoría socio-crítica, puede establecerse como una acción transpositiva real, concreta y al alcance de los docentes, capaz de impactar de manera significativa la formalización de las representaciones de los estudiantes que provienen de contextos socio-económicamente vulnerables, ayudándolos con esto, no sólo a mejorar sus resultados de aprendizaje, sino también, y tal vez de manera más profunda, a transformar la percepción que ellos poseen de sí mismos, de su rol en la sociedad y de las posibilidades de intervención que pueden generar en su entorno directo para salir de, o modificar los círculos de exclusión, pobreza y marginalidad en los que viven.

Se ha apuntado que los fracasos en el sistema educativo no obedecen a un único actor en el sistema, sino que es responsabilidad de todos los que de otra forma nos relacionamos con él. De la misma forma, los buenos resultados de la enseñanza no son nunca fruto de un solo profesor, sino de una acción conjunta de todos los que participan en este proceso. Por esta razón, resulta de suma importancia que el conjunto de docentes que se desempeñan en contextos educativos socio-económicamente vulnerables, se tornen conscientes tanto de las características del entorno en que se encuentran insertos sus

estudiantes, como en particular de la relevancia que puede adquirir la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en ambientes deprivados social y culturalmente.

En síntesis, si como docentes queremos provocar cambios en nuestras prácticas de aula y, con ello, cambios en el nivel de desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes, debemos antes, haber realizado los cambios en nosotros mismos a partir de la modificación de nuestras propias pautas interpretativas de la enseñanza, de nuestro rol docente y del espacio y lugar que ocupamos en la sociedad.

Del mismo modo, visualizamos la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, basada en fundamentos didácticos y epistemológicos específicos, como una alternativa viable y directa para enfrentar la marcada desigualdad socioeconómica de la población, que en nuestros países requiere no sólo de una redistribución de los beneficios materiales, sino en igual sentido del capital social, cultural, científico y de autonomía política (Aranguren, 2002), ya que el conocimiento problematizado de la Historia en la enseñanza escolar, demanda de la apropiación de conceptos y categorías de análisis para comprender el desarrollo social, tanto en sus continuidades como en sus rupturas, conflictos y consensos, intereses y poder. Todo ello, supone pensar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales como un espacio de conflictos simbólicos, políticos, epistemológicos y didácticos, que contribuye a comprender, interpretar y actuar en el mundo real.

Referencias

- ARANGUREN, C. (2002). "Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia". **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Enero-diciembre. pp. 129- 142.
- BARRIO, J. (2005). "Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa". **Revista Educación y Educadores**. vol. 8. pp. 161-171.

- BELLEI, C., MUÑOZ, G., PÉREZ, M. y RACZYNSKI, D. (2003). **Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?** UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, en www.asesoriasparaeldesarrollo.cl.
- BILLARD, J. (2002). “Escuela y sociedad”. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Enero-diciembre. pp. 167-186.
- McLAREN, P. (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna**. España: Paidós.
- McLAREN, P. (1998). “La pedagogía crítica en la era del capitalismo: un desafío para la izquierda educativa”. **Revista Kikiriquí**. pp. 23-29.
- MATTOZZI, I. (1999). “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Enero-diciembre. pp. 27-56.
- MORIN, E. (1997). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa.
- PAGÉS, J. (2000). **La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia**. III Seminario de arqueología y Enseñament. 16-18 noviembre del 2000. Barcelona.
- PAGÉS, J. (2007). “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad en la enseñanza del pasado”. En R. Ávila, M. López, E. Fernández de Larrea (eds.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la Globalización**. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- PRATS, J. (1997). “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica”. **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia**. Número 12.
- PRATS, J. (2001). **Enseñar Historia; notas para una didáctica renovadora**. Colección Recursos Didácticos. Junta de Extremadura. Consejería de Educación. Ciencia y Tecnología: Mérida.
- SANMARTÍ, N. (2005). “La unidad didáctica en el paradigma constructivista”. En D. Couso, E. Cadillo, G. A., Perafán, y A. Adúriz-Barvo. (eds.). **Unidades Didácticas en Ciencias y Matemáticas**. Bogotá: Ed. Magisterio.