

*La complejidad del mundo contemporáneo y la enseñanza de la historia**

Santiago Rivera, José Armando**

Resumen

Del desenvolvimiento de los hechos del momento actual ha derivado una situación enrevesada y complicada que tiene su origen en los sucesos históricos ocurridos a fines del siglo XX. Su acento incierto, paradójico y contradictorio sirve de marco al desarrollo de cambios históricos acelerados y caóticos que demandan la urgencia de otras formas de explicación a la realidad histórica. Mientras tanto, la enseñanza de la historia se aferra a transmitir contenidos en forma descriptiva-narrativa, con el dictado, la copia, el dibujo y el calcado; no hay explicación reflexiva, pues el aprendizaje es meramente memorístico. En consecuencia, su renovación debería abordar los acontecimientos desde una práctica pedagógica más reflexiva, analítica y crítica, a partir de la problematización de los temas históricos, contextualizados en el ámbito de los cambios del mundo contemporáneo.

Palabras clave: enseñanza de la historia, mundo contemporáneo.

Abstract

Of the development of the facts of the current moment it has derived an intricate and complicated situation that has their origin in the historical events happened at the end of the XX century. Their uncertain, paradoxical and contradictory accent serves from mark to the development of quick and chaotic historical changes that you/they demand the urgency from other explanation ways to the historical reality. Meanwhile, the teaching of the history clings to transmit contents in form descriptive-narrative, with the dictation, the copy, the drawing and the one traced; there is not reflexive explanation, because the learning is merely memorization. In consequence, their renovation should approach the events from a more reflexive, analytic and critical pedagogic practice, starting from the problematización of the historical topics, contextualization in the environment of the changes of the contemporary world.

Key words: education of history, contemporary world.

* Trabajo terminado en enero de 2007, entregado para su evaluación en marzo del mismo año y para su publicación a finales de ese mismo año.

** Profesor Titular, Universidad de los Andes. Departamento de Pedagogía. Grupo de Investigación de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Email:asantia@ula.ve; jasantiar@yahoo.com

1. La complejidad de los cambios epocales

Los sucesos que ocurren luego de concluida la Segunda Guerra Mundial, muestran como rasgos habituales una nueva visión de la realidad de sentido y efecto globalizado, donde destaca, el prominente desarrollo de la ciencia y la tecnología, la globalización comunicacional, la expansión de las empresas europeas y norteamericanas, el surgimiento de la guerra fría entre EE.UU. y la Unión Soviética, entre otros aspectos.

En ese ámbito histórico, en las recién creadas Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA), fue un fundamental requerimiento gestionar un nuevo modelo educativo que formara a los niños, adolescentes y jóvenes, en el espíritu de la libertad, la democracia y la paz. La dureza del conflicto bélico exigió formalizar una educación con fines forjadores de una renovada conciencia social.

El reto del cambio educativo obedeció a que, según Gómez (2000), las condiciones de la posguerra demandaron una acción educativa que promoviera la reflexión sobre los acontecimientos ocurridos y sus nefastas consecuencias, con la finalidad de preparar, "... ciudadanos comprometidos con la defensa del sistema democrático liberal y capaces de insertarse en un sistema productivo cada vez más complejo..." (p. 18).

A fines de los años ochenta y comienzos de los noventa del siglo XX, ocurren la caída del Muro de Berlín, la fragmentación de Yugoslavia y el derrumbe de la Unión Soviética. Estos sucesos, opina Ferrer (1996), denunciaron al capitalismo como organizador del Nuevo Orden Económico Mundial, gracias al control político-militar y económico-financiero ejercido por los Estados Unidos de Norteamérica sobre el resto planetario.

Estrechamente relacionado con el desenvolvimiento de esta circunstancia, afirma Bodemer (1998), han emergido rasgos que han servido para calificar este tiempo histórico como circunstancia particular en la evolución histórica. Se trata de la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido que determinan que los hechos se desenvuelven en el marco de rasgos, tales como inseguridad, inestabilidad, imprecisión e incongruencia.

En ese acontecimiento también se ha magnificado el aceleramiento del tiempo y el asombro irrumpió como incidente normal y natural. También la sociedad global vive en forma cotidiana que los eventos en los diferentes lugares del globo terrestre se ocurren con los signos lo imprevisto, el desorden y lo incierto. Esta fisonomía ha hecho difícil explicar los sucesos con las teorías y metodologías tradicionales, por su parsimonia reflexiva.

En este escenario epocal, opina Garay (1999), se ha consolidado el positivismo como postulado científico que mantiene la objetividad, como su fundamento esencial, para razonar sobre los hechos históricos considerados momentáneos, singulares y específicos, desfasadas del pasado y del futuro. Así, el suceso histórico se ha entendido como un acto sin conexión con otros hechos y con su pasado; es decir, solo el presente.

Se trata de la presencia del enfoque positivista que concibe lo actual como lo observable, visible y vivido y cómo tal debe ser conocido, pero en forma superficial y ligera, porque es simplemente lo que se ve. Por tanto, no hay necesidad de reflexionar sobre algo que pronto dejará de ser presente para ser pasado. En efecto, lo más evidente es vivir el momento, dado el aceleramiento del sentido del tiempo, donde lo cotidiano aparenta avanzar rápidamente.

Ante ese accionar para conservar lo estable e inmutable, en el ámbito de la disciplina histórica, se hacen comentarios sobre el anuncio de su muerte, a pesar que existe una excelente discusión teórico-metodológica sustentada en su renovación paradigmática y epistemológica. Por eso, para Santana (2005), "...ahora que muchos funebros profetizan el entierro de la Historia, vivimos una etapa de fecundo debate teórico" (p.157).

El acto fúnebre que se insinúa tiene relación con la apreciación de que el tiempo se detuvo y que el pasado-presente-futuro, es una situación estática e inerte, que se desarrolla con una apariencia instantánea, como si fuese una fotografía del momento, sin dar significatividad a los acontecimientos anteriores. En otras palabras, el objetivo histórico es sencillamente el presente. ¿Para qué el pasado?.

La explicación positiva resulta nefasta para la enseñanza de la historia, en cuanto disciplina que reflexiona sobre la evolución de los acontecimientos, pues exige neutralidad y apoliticidad, a la vez que niega la acción crítica y reflexiva que revele la explicación la situación estudiada. El resultado, sencillamente el acontecimiento estudiado, debe ser observado y entender su existencia como un hecho natural y espontáneo.

Al respecto, Aranguren (2000), sostiene que esta versión de la historia como ciencia, responde a “la influencia de la corriente positivista y neopositivista, cuyos principios han negado la consideración de fundamentos teóricos, interpretativos y valorativos de las explicaciones históricas, afirmando que tales postulados interfieren en el carácter ‘objetivo’ que debe privar en un modelo de ciencia” (p. 160).

También piensa Aranguren (2000), que “en consecuencia, el paradigma positivista que soporta este proceso privilegia los aspectos formales del aprendizaje y la enseñanza al subrayar hechos, características, elementos, del fenómeno objeto de estudio sin plantearse qué o quien existe más allá de ellos” (p. 160). Por eso, la enseñanza se limita a explicar la situación histórica como fragmentos de la realidad y desvía el sentido del proceso.

La vigencia de esta visión de la ciencia histórica determina concebir que el tema histórico se asume desde una postura eminentemente contemplativa y se concibe como un conocimiento paralizado e imperturbable. Es una explicación histórica imparcial y reduccionista que consiste en retratar los hechos sin involucrarse en sus internalidades y, menos aún, indagar en las explicaciones que develen las fuerzas que le construyan.

Significa entonces contentarse con la circunstancia estudiada, pero sin avanzar hacia los argumentos que explican lo que sucede. Por tanto, se evita comprender el complejo mundo actual, de cambios violentos y acelerados, al dejar a un lado los procesos pretéritos que le dan origen; es decir, los hechos se contemplan, pero se evita avanzar más allá de lo que se ve a simple vista.

Opina Facundo (1990), que los sucesos que se desarrollan luego de la Segunda Guerra Mundial hasta el momento actual, ocurren con

un apresuramiento donde fácilmente se perciben la incertidumbre y las paradojas. Pero lo que si es cierto, es que se viven circunstancias cuyas vicisitudes son tan enredadas y conflictivas, que ameritan de explicaciones integrales, plurales y diversas, más allá de posturas estáticas e inmutables.

2. La enseñanza de la historia

La compleja realidad sociohistórica del mundo actual es un intrincado escenario que demanda una explicación que debe utilizar fundamentos teóricos y metodológicos más pertinentes con su desenvolvimiento acelerado y en permanente transformación. Eso responde, según Hernández (1998), a la necesidad de considerar otras perspectivas para abordar los incidentes históricos ágiles, entrecruzados, inseguros, inciertos e inestables.

Eso origina un gran dilema para la enseñanza de la historia tradicional centrada en narrar y describir los acontecimientos como verdades estables e inalterables. Un primer obstáculo para comprender las dificultades del momento, se encuentra en la práctica pedagógica, cuyo desarrollo curricular debe considerarse en el marco de la crisis educativa, de su descontextualización del momento y de sus respectivas repercusiones.

Fácilmente se puede destacar el desfase entre la finalidad educativa y los sucesos del mundo contemporáneo. Mientras se exige la formación de ciudadanos cultos, sanos y críticos, para que reflexionen sobre las circunstancias vividas en forma crítica y creativa, la actividad escolar transmite nociones y conceptos, referidos a temas históricos, como hechos-fragmentos aislados y desligados de su evolución histórica.

Además, no hay explicación argumentada sobre los hechos, pues se da prioridad a transferir un conocimiento superficial y somero, con una actividad rutinaria y monótona que se preocupa más por la memorización que por la reflexión crítica. En ese sentido, la educación tiene como prioridad asegurar simplemente que la generación actual conozca el acervo cultural que la sociedad actual ha heredado de las generaciones pasadas.

Al respecto, según Schmelkes (1999), esto coloca en entredicho a la relevancia de la educación, pues de esta forma su labor formativa se circunscribe a facilitar datos envejecidos que impiden conocer las razones que explican la existencia de los acontecimientos actuales. Eso obliga a prestar atención a la forma cómo se enseña y aprende la historia en las instituciones educativas.

En este ámbito escolar, se enseña histórica, con una actividad limitada a dar clase; comunicar un conocimiento de acento establecido, normativo y decretado; desenvolver diariamente la acción narrar/describir los actos históricos, con evidente preocupación hacia sus características, los personajes más destacados y la descripción de las principales características del suceso en si mismo.

Esta situación se aprecia en la aplicación de los programas escolares elaborados para guiar la enseñanza histórica. Para citar un caso, según Aranguren (1997), "...observamos en el programa de Historia de Venezuela una concepción ahistórica de esta ciencia, al explicar los fenómenos del proceso social de manera parcelada, acrítica y desvinculados de la dialéctica del contexto global donde se producen" (p. 14).

Más grave aún, la enseñanza histórica es neutral y explicada para desviar la atención sobre los aspectos políticos e ideológicos. Indiscutiblemente, eso contribuye a desacreditar su labor escolar porque, para Pernalet (1977), "dentro de todas las materias que se cursan en Educación Media, la Historia...goza de un descrédito asombroso. Los alumnos suelen decir que es fastidiosa, que se pierde el tipo estudiándola, que no sirve para nada..." (p. 8).

Una respuesta a esa interrogante debe comenzar por analizar qué, cómo, por qué y para qué se enseña la historia en la actualidad. El escenario donde esto ocurre, es la práctica escolar cotidiana; es decir, en la actividad diaria donde el currículo es desarrollado por los docentes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como está establecido en el programa escolar. En ese sentido, Vilera (2000), opina:

Por largo tiempo, la visión de la enseñanza nos narra una historia de transmisión, de instrucción, de modulaciones

discursivas –al tiempo que narra también una historia de pupitre, historia de la repetición, historia de la obediencia, historia del examen, ristrota del recreo, historia de los actos culturales, etc.– situaciones todas sometidas a una acción administradora de opción sistemática y dosificadora, legitimándose así, los rituales de la vida escolar a la par de la exigencia de aprender un cúmulo de contenidos teóricos especializados denominados ‘saberes pedagógicos’ (p. 11).

Desde este planteamiento, preocupa que enseñar historia se ajuste a enseñar la transmisión de contenidos programáticos, con el dictado, la copia, el dibujo y el calcado, de donde deriva el aprendizaje meramente instrumental y memorístico. Se trata de una enseñanza histórica que narra y describe datos de sucesos históricos y se desenvuelve con una orientación rutinaria, mecanicista y eminentemente teórica.

Se trata de una enseñanza histórica eminentemente abstracta, que explica los acontecimientos históricos con extremada insignificancia, superficialidad y someridad, dado que lo prioritario es asegurar la obtención sin activar los procesos reflexivos y menos los críticos y creativos. Una muestra contundente de esta situación, es la descripción realizada por Vilerá (2000), cuando al citar a Mitre-Saab (1997), dice lo siguiente:

Pregunta: ¿Qué hacen los Docentes que enseñan Historia?.

Respuesta: Cuentan Historias.

P: ¿qué dicen los libros de textos?.

R: Describen los hechos “tal como sucedieron”.

P: ¿Qué hacen los alumnos que aprende Historia?.

R: Hablan y escriben repitiendo lo que dijo el profesor y resumen los contenido del libro de texto (p. 16).

Esta descripción ejemplifica como los procesos de enseñanza histórica se aferran a transmitir contenidos en forma de relato somero que enfatiza en detalles abstraídos de las condiciones epocales y de la evolución histórica del contexto en que se inserta. Por eso inquieta que la enseñanza histórica permanezca sujeta a práctica escolares de fundamentos tradicionales, en circunstancias tan aceleradas y complicadas, como las del momento actual.

Indiscutiblemente se trata del fuerte apego a la vigencia y permanecía de una actividad habitual donde el tiempo parece estar detenido, pues la aplicación ligera del dictado, la copia, el uso exclusivo del texto, el cuestionario, entre otros, que constituyen el referente de los dispositivos pretéritos utilizados para enseñar historia. Esto es corroborado por Araujo de Briceño, García y Torres de Daboín (2000), cuando dicen:

...las experiencias demuestran que aún se persiste en enseñar esta disciplina a través de clases magistrales que en buena medida ofrecen un conocimiento con respuestas o planteamientos elaborados por el docente o tomados usualmente de un manual, o también a través de una larga colección de preguntas y respuestas cortas, que deben ser memorizadas (al caletre), aunque el alumno no comprenda su sentido verdadero (p. 66).

Esta realidad de la enseñanza de la historia, ocurre a pesar que en los escenarios académicos, se formulan planteamientos renovados en lo teórico y lo metodológico. Por cierto, en los diseños curriculares la historia se desarrolla con una concepción acumulativa de hechos, descriptiva y enciclopedista. Eso se demuestra, fundamentalmente, en los textos para enseñar historia donde el proceso histórico es una secuencia de etapas cronológicas.

La fragmentación positiva se hace evidente con la manifestación de los hechos históricos como parcelas aisladas e incoherentes, explicadas con contenidos estructurados con excesiva imparcialidad, pero sin develar las raíces y el proceso que sirve de explicación. Por el contrario, se transmite el “retrato de la realidad”, como verdad incontrovertible, inmutable y neutral. Esto responde, según Maestro (2001), a que:

Efectivamente la forma de entender el tiempo histórico en el siglo XIX tiene que ver por un lado con la concepción generalizada de la Física newtoniana que hace del tiempo una categoría exterior e independiente, con existencia propia, y por otro, con las exigencias de exactitud y científicidad que la Historia se propone en ese momento (p. 90).

Esta situación de la enseñanza de la historia encuentra como sustento teórico a la vigencia e ingerencia del pensamiento newtoniano del tiempo. Desde esta perspectiva, Maestro (2001), piensa que el tiempo ha sido concebido "...como un contenedor externo, medible y objetivo, lo que está 'antes de las cosas', donde ellas se colocan y se orden, componiendo un todo que solo así cobra forma" (p. 88).

Esto se ejemplifica con rasgos tales como: la presencia de la desintegración del conocimiento; la percepción lineal, mecánica y funcional del tiempo, la desconexión entre el presente y el pasado y el vacío del futuro, la pronunciada exigencia de la objetividad, el reclamo de la explicación histórica con la analogía positivo-negativo y se promueve una narración atractiva, bonita y entretenida.

Lo descrito se asocia con la necesidad de preservar la cultura neoliberal, cuyo propósito fundamental es asignar a la enseñanza de la historia, la tarea de transmisora, con el objetivo de desviar la atención de la ingerencia del capital para organizar la estructura económica y social de los pueblos. Aunado, se evita la discusión sobre el atraso, subdesarrollo y la dependencia a que los países capitalistas han sometido a los países pobres.

Por tanto, para Aranguren (1997), se intenta educar históricamente con una enseñanza fragmentada, cuya intención es deformar la visión de las condiciones sociohistóricas, con "...concepciones empobrecidas y deformadas de la ciencia y del mundo, privando un enfoque atomista de la realidad que desprecia la riqueza cualitativa de los procesos de pensamiento creador, necesarios para una educación transformadora" (p, 18).

Para concretar, la renovación de la enseñanza histórica debe asumir el cambio epistemológico, hacia la apertura científica que asuma la problemática histórica con otros fundamentos teóricos y metodológicos. En efecto, se hace necesaria una explicación que interroge a la situación objeto de estudio, demande la apertura a la diversidad de fuentes e involucre otros criterios sobre la temática asumida, con coherencia y pertinencia.

3. Hacia el cambio

Punto de partida para mejorar el desarrollo curricular de la enseñanza de la historia, debe considerar el desenvolvimiento de los acontecimientos históricos, luego de la segunda guerra mundial, durante la Guerra Fría y en el lapso desde los años noventa del siglo XX, hasta la actualidad. Estos hechos muestran que el proceso histórico se caracteriza por una extraordinaria agilidad cronológica que es necesario destacar.

Allí, es inevitable apreciar que ante la magnitud del efecto del Nuevo Orden Económico Mundial, se ha magnificado la deshumanización, la neutralidad de la ciencia histórica y el menoscabo de la explicación crítica sobre los hechos contemporáneos. Estos acontecimientos deben ser motivo de explicación con respuestas formativas que llamen la atención, pues demandan la conciencia crítica, debido a sus nefastas consecuencias.

Renovar la enseñanza de la historia, implica sumir una visión de conjunto y totalidad del momento que se vive y se siente en el escenario actual. Hoy, cuando se vive una situación que, de una u otra forma, involucra a la totalidad planetaria, cualquier ciudadano, en la amplitud de lugares del planeta, percibe que no está solo, sino que forma parte de una comunidad de acento mundial. Esta situación para Santos (2004):

...permitirá lo que ningún otro periodo anterior ofreció al hombre, es decir, la posibilidad de conocer el planeta extensa y profundamente. Esto, que nunca antes existió, se debe a los progresos de la ciencia y la técnica (mejor aún, a los progresos de la técnica debido a los progresos de la ciencia) (p. 29).

Urge modernizar su condición de ciencia ante el reto de facilitar un conocimiento más relacionado con la realidad construida por el capitalismo y sus efectos en su evolución y cambios históricos. Por tanto, implica superar la vigencia y permanencia de los fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales, cuyas repercusiones formativas, simplemente educan espectadores de los cambios vividos.

Esta situación obliga a tomar en cuenta una circunstancia novedosa. Se trata del caso de la televisión que, en su labor comunicacional, reproduce los casos históricos con una simulación casi exacta de su desenvolvimiento, como si se fuera un suceso del momento actual. Así, escenarios, actores y argumentos vivencian secuencias de acciones que reviven lo acontecido en el pasado, como ocurrió en lo real.

El impulso de la televisión tiene estrecha relación con los cambios ocurridos en la ciencia y la tecnología, que traducidos a la industria cinematográfica y televisiva, hacen posible reinventar los hechos con una puntual exactitud, tal es el caso de History Channel. Esa posibilidad científico-tecnológica, trae consigo que los hechos históricos pueden ser desvirtuados, pues se ofrecen con un mensaje sesgado del verdadero sentido histórico.

Algo parecido ocurre en el aula de clase, cuando el educador de historia condiciona su discurso a sus intereses personales, políticos e ideológicos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando apremia enseñar con sentido de diversidad, pluralismo y respeto a la opinión ajena. Es imprescindible ofrecer opciones didácticas para que los educandos estudien los temas históricos y elaboren sus propios puntos de vista.

Como en esta eventualidad, el ciudadano se desenvuelve en un ambiente democrático, debe ser prioridad estimarse a si mismo y respetar la opinión ajena. Eso hace indispensable no perder de vista que todo habitante amerita de un conocimiento histórico más conveniente con el momento que vive y se debe dar prioridad a comprender que lo real es construcción generada por actores sociales en tiempos y espacios sociales concretos.

Se trata de valorar el conocimiento resultante de una elaboración donde interactúan procesos simbólicos del mundo cultural, articulados con las prácticas sociales que diariamente despliegan los grupos humanos, bajo remozadas condiciones históricas. Por tanto, la enseñanza histórica debe valorar, según Schmelkes (1999), la importancia de comunicarse, enfrentar los problemas y resolverlos, preferentemente, en equipo.

Por eso es apremiante explicar y establecer las razones de la circunstancia histórica, al vez que romper con el circuito programa-libro de historia-profesor. Esta ruptura lleva consigo el propósito de superar la vigencia de la concepción de la historia positivista, que explica los acontecimientos en forma muy superficial, desde una pseudo-interpretación científica, sin el incentivo de la criticidad y la creatividad.

Para Claxton (1994), la teoría histórica debe manifestarse como un conocimiento activo y reflexivo. Eso traduce que ese conocimiento debe formularse en el contexto reflexivo de la resolución de problemas de la vida real, de tal manera que se facilite su asimilación y acomodación en la acción-reflexión-acción que habitualmente realizan los educandos en su condición de habitantes de una comunidad.

Así, se da un paso para superar la explicación científica de la historia, desde la visión parcelada del proceso histórico en etapas inconexas y discontinuas, donde se destaca la heroicidad de los próceres de la independencia y el pueblo como entendido como sencillo espectador de los hechos históricos. De allí que para Betancourt (1993), el cambio en la enseñanza de la Historia, derivara de los siguientes aspectos.

- 1. Comprender la realidad que vive el alumno, tanto a nivel de la trayectoria histórica, social y cultural de su comunidad, como a nivel de los grados de desarrollo de la comunidad internacional.*
- 2. Enriquecer el conocimiento y elaborar la comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano.*
- 3. Desarrollar en el educando ciertas habilidades cognitivas para el manejo de las fuentes informativas y actitudes intelectual y socialmente tolerantes.*
- 4. Contribuir a formar la personalidad de los estudiantes, al facilitar numerosas posibilidades de dar tantas respuestas a los hechos que se investigan.*

Lo descrito sirve para argumentar que en la práctica de aula, de acuerdo con Pérez (2002), enseñar historia debe utilizar la investigación original o de descubrimiento. Esta forma de enseñar

“Es aquella estrategia en la cual el estudiante, bajo la orientación del profesor o tutor, cumple rigurosamente los diferentes pasos de la investigación histórica, partiendo de fuentes originales para aportar nuevos conocimientos científicos” (p. 76).

La actividad pedagógica de la enseñanza histórica, con el apoyo de la investigación, asume como propósito convertir a la indagación como actividad habitual para estudiar los hechos. Es familiarizar a los estudiantes la metodología y la gestión de su aplicación en la resolución de problemas históricos, detectados en los contenidos programáticos, en la comunidad y/o en los medios de comunicación, llámese prensa, radio y televisión.

Precisamente, se pretende que la investigación habilite a los educandos para que por sus propios medios, busque, procese y transforme la información histórica. Al respecto, Pérez (2002), opina que “la investigación por confirmación es aquella estrategia en la cual el estudiante, bajo la orientación del maestro o profesor, cumple los diferentes pasos de la investigación histórica, ‘imitando’ el quehacer del historiador profesional” (p. 76).

La idea es que los estudiantes apliquen en el estudio de los temas históricos, la acción indagadora en forma abierta y flexible que conduzca a obtener un conocimiento amplio, diverso y plural sobre la temática estudiada. El propósito es indagar, examinar y develar las razones que originan la existencia del acontecimiento histórico estudiado. Eso representa la iniciativa de promover la investigación de los problemas históricos.

Esta perspectiva abre para la enseñanza histórica la oportunidad de contribuir, según González (2000), a que los alumnos desarrollen una mirada interrogativa donde “... puedan reflexionar, guiados por el adulto, en el planteo de hipótesis y en la búsqueda de elementos que permitan justificarlas o rechazarlas, para enfrentarse más efectivamente a las encrucijadas del presente”(p. 11).

La formulación de preguntas direccionará los procesos de indagación sobre los temas históricos, que deberá tomar en cuenta los saberes previos de los estudiantes, como también su sentido común sobre la forma como concibe las circunstancias históricas. Pero quizás

lo más relevante, pedagógicamente, es convertir el aula de clase en un escenario para la discusión y el debate intencionado. Al respecto, González (2000), piensa:

Asimismo es deseable que los investigadores se acerquen a las aulas y pongan a su alcance literatura apropiada que las contacte con las novedades científicas, que dejen estar circunscritos a los congresos y seminarios y bajen al periódico y al libro texto para dar cuenta de los avances y las transformaciones en la disciplina. Este contacto puede ser muy beneficioso para los estudiantes si queremos que adquieran la noción de la producción rigurosa, metódica y reglada del conocimiento histórico e instrumentos para pensar más eficazmente sobre la realidad social (p. 39).

En esa orientación, el propósito será realizar actividades de recolección, procesamiento y transformación de datos para lo cual puede recurrir a fuentes documentales de primera mano, como la prensa, libros, revistas e informes, entre otros aspectos. Así, se inicia el proceso de obtención de un nuevo conocimiento histórico que, indiscutiblemente, tendrá un significativo efecto en el entendimiento de la realidad sociohistórica que vive.

La enseñanza de la historia en el marco del mundo contemporáneo tiene que abocarse a deslastrarse y avanzar más allá de los efectos y repercusiones de la tradición pedagógica que ha empleado para contribuir a la alfabetización histórica del colectivo social, en el ámbito escolar. Es abocarse a dar prontas respuestas a la complejidad del mundo vivido, desde la práctica escolar con una enseñanza de la historia, capaz de:

a) Estudiar la situación sociohistórica del Nuevo Orden Económico Mundial, pues preocupa que la enseñanza de la historia, en las reformas curriculares mantenga contenidos programáticos envejecidos, neutrales y apolíticos, cuando la innovación paradigmática y epistemológica fortalece las explicaciones integrales, abiertas y plurales, a los hechos históricos, hoy día cada vez más frágiles y en rápida transformación.

b) Promover la contextualización de los objetos de estudio de la enseñanza de la historia, con la firme intención de aproximarse a la realidad cotidiana, descifrar su evolución histórica y sensibilizar a los estudiantes, en la explicación del momento vivido, en forma crítica y reflexiva. Así lo demanda la vigencia en la actividad pedagógica de acento tradicional, que genera efectos, tales como la indiferencia, apatía y desgano por el pasado.

c) Facilitar la enseñanza de la historia con fundamentos teóricos y metodológicos que habiliten a los estudiantes para obtener diversos datos sobre hechos históricos, procesar científicamente la información obtenida y transformar las informaciones en conocimientos, que les permita comprender la historia como una disciplina necesaria e imprescindible para explicar la realidad del momento que viven.

Bibliohemerografía

- Aranguren, C. (2000). *Aproximación a una teoría y epistemología de la didáctica de la historia. Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Fondo Editorial Tropykos.
- Aranguren, C. (1997). *La enseñanza de la historia en la Educación Básica*. Mérida: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Ediciones Los Heraldos Negros.
- Araujo de Briceño, M. C.; García M., C. B. y Torres de Daboín, E. (2000). *Diagnóstico del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia de Venezuela en la III Etapa de Educación Básica en el Municipio Valera, Estado Trujillo. Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Fondo Editorial Tropykos.
- Betancourt E., Darío (1993). *Enseñanza de la historia en tres niveles*. Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio
- Bodemer, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. En *Nueva Sociedad*. N° 156, pp. 54-69.
- Claxton, G. (1994). *Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Facundo Díaz, A. (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural? En *Educación y Cultura* N° 21. (64-69).
- Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial.* Segunda Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Garay S., L. J. (1999). *Globalización y Crisis ¿Hegemonía o corresponsabilidad?* Bogotá: Tercer Mundo Editor, S.A.
- Gómez, A. L. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy.* Sevilla (España): Díada Editora, S. L.
- González, A. S. (2000). *Andamiajes para la enseñanza de la Historia.* Buenos Aires: Lugar Editorial, S. A.
- Hernández A., M. A. (1998). *Transformaciones políticas globales. Globalización económica y regionalización. Globalización y regionalización. Su impacto en las soberanías nacionales.* Mérida: Universidad de Los Andes.
- Maestro G., P. (2001). *Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. La formación docente en el profesorado de Historia.* Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez E., G. M. (2002). *Historia regional. Investigación y enseñanza.* Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL.
- Pernalet, L. (1977). *Hacia una didáctica popular de la Historia.* Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. Cuadernos de Educación, N° 48.
- Santana P., J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos.* Barquisimeto (Venezuela): Fundación Buría.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Schmelkes, S. (1999). Reforma curricular y necesidades sociales en México. En *Investigación en la Escuela.* Año 14 N° 47, 3-16.
- Vilera, A. (2000). *¿Tiene sentido hoy en día hablar de enseñanza?. Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en la Escuela Básica.* Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Fondo Editorial Tropykos.