

**Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y
aprendizaje de la historia: currículo, memoria y
educación**

**Pedagogical reflections on the teaching and learning
of history: curriculum, memory and education**

Luis Rodolfo López-Morocho

Fé y Alegría - Ecuador
luisr.lopezm@outlook.com

Miguel Angel Macias-Moreno

Unidad Educativa Ismael Proaño Andrade - Ecuador
mianmamo1990@hotmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.235

RESUMEN

Esta investigación se orienta a discutir el abordaje pedagógico de la historia al interno del contexto educativo formal. Para lo cual se han identificado algunas nociones claves de la filosofía de la historia como la memoria, analizada a partir de la perspectiva del pensador francés Paul Ricoeur, específicamente en su cuestionamiento al uso y abuso de la misma, así como del olvido en el despliegue de la enseñanza en el escenario escolar; en la misma línea argumental se expresan los planteamientos de Walter Benjamin sobre el concepto de historia, como un campo concreto de disputa por el relato y por la hegemonía de la narración, y por la necesidad de saltar el tipo de historiografía que configura una historia de los grandes personajes, por otra que visualice los colectivos relegados u ocultados. Finalmente, con estas discusiones preliminares que sirven de base se pasa a analizar el currículo ecuatoriano de 2016, específicamente en la asignatura de Historia, donde se han ido materializado estas nuevas perspectivas en la enseñanza de la historia o a su vez se han prescindido de ellas.

Palabras clave: historia, memoria, educación, currículo, filosofía

Cómo citar este artículo:

APA:

López, L., & Macias, M. (2020). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: currículo, memoria y educación. 593 Digital Publisher CEIT, 5(5-2), 18-28. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.235>

Descargar para Mendeley y Zotero

ABSTRACT

The objective of this investigation is the studying of learning process throw formal education history. For this I have identified some key concepts of “philosophy of history” like memory, analyzed from Paul Ricoeur’s thinking, focused in his questioning of the use and abuse, in the other hand, the oblivion ant their implication in the scholar field, in this way, I have expressed Walter Benjamin’s arguments about the history concept , like a fight space for the story and the hegemony of story, and for the need to change great characters’ history for other point of view that consider the relegated or hidden groups. Finally, from this analysis I have analyzed the 2016 Ecuadorian situation specifically history class, where these concepts have been applied or not.

Key words: history, memory, education, curriculum, philosophy

Introducción

En el presente artículo se pretende reflexionar acerca de la problemática encontrada en el texto de Ricoeur que relaciona sus aportes sobre la memoria con la educación. Concretamente el autor plantea que “toda sociedad tiene la responsabilidad de la trasmisión transgeneracional de lo que considera sus logros culturales” (Ricoeur 2003, 86), y en este sentido surge la pregunta ¿Qué criterios deben utilizarse para elegir estas memorias?

Esta pregunta interseca varios campos de análisis entre los que destacan la educación, la historia, la memoria, la identidad y el poder. De este modo, la investigación estará estructurada en dos partes, en la primera se reflexionará sobre la problemática antes planteada valiéndonos, principalmente, del diálogo entre los aportes de Benjamin a la historia y los de Ricoeur sobre la memoria, y en la segunda, fruto del diálogo anterior, se analizarán brevemente los planteamiento del currículo ecuatoriano de la asignatura de historia en bachillerato para apreciar hasta qué punto se han tomado en consideración los aportes del enfoque de análisis histórico contemporáneo y cómo se ha realizado su aplicación práctica en los libros de texto.

Desarrollo

Acerca de la Memoria y la educación

Dentro del campo de la reflexión sobre la historia, la memoria juega, sin duda alguna, un papel fundamental. En el presente trabajo no abordaremos la titánica tarea de, al estilo griego, intentar responder a la pregunta ¿Qué es la memoria?, ni desde una perspectiva genealógica averiguar ¿Cómo emerge la concepción de memoria presente en la contemporaneidad?, ya que sobrepasan las intenciones de la presente investigación. En este contexto, entenderemos la memoria, siguiendo a Ricoeur, de forma muy relacionada con el recuerdo, pues es “momento objetual de la memoria” (Ricoeur 2003, 20). El recuerdo a su vez se entenderá como “objeto de una búsqueda llamada, de ordinario, rememoración, recolección” (Ricoeur 2003, 20).

Es importante en este punto mencionar que en el acto de hacer memoria intervienen dos elementos de carácter distinto que a su vez se encuentran interrelacionados, por un lado, está la memorización y por otro la rememoración. El primero haría referencia a las “maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer” (Ricoeur 2003, 83) y por tanto estaría directamente vinculado con la educación, mientras que el segundo “acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que esta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó” (Ricoeur 2003, 83).

De este modo en la educación se pueden dar ambos, pues uno haría referencia a una trasmisión de carácter más teórico, mientras que la otra sería mucho más práctica, vivencial y significativa. Ricoeur vincula solamente la memorización a la escuela, y esto se entiende por cuanto en la escuela tradicional, de la cual aún perviven muchas prácticas, se privilegiaba la mera trasmisión memorística, abandonando totalmente la experiencia del individuo, “Repetimos oraciones ya hechas. Se aprende de memoria: libros enteros [...] sus niños repiten como loros. Cultivan una sola facultad, la memoria” (Ranciére (1987) 2007, 41). En la actualidad nuevos planteamientos venidos de lo que en pedagógica se conoce como escuela nueva, intentan rescatar también aprendizajes vivenciales. En todo caso hay que reconocer que el aula de clase no es necesariamente un lugar privilegiado para vivir acontecimientos en el sentido que plantea el autor.

El aprendizaje está directamente vinculado con la memoria y por tanto la relación entre profesor y estudiante juega un rol fundamental toda vez que “conciernen los ejercicios de memorización inscritos en un programa de educación, de paideia” (Ricoeur 2003, 85). El modo principal como se ha realizado este proceso viene dado por la recitación de una determinada lección aprendida de memoria, que se utiliza, por lo menos, desde la Edad Media:

En el ámbito de la enseñanza, que no es más que

una parte de la paideia, como veremos dentro de poco, la recitación constituyó durante largo tiempo el modo privilegiado de transmisión, controlado por los educadores, de textos considerados, si no como fundadores de la cultura enseñada, al menos como prestigiosos, en el sentido de textos que sientan cátedra, crean autoridad (Ricoeur 2003, 86).

Ricoeur no ve algo necesariamente negativo en este aspecto, pues se refiere al ejercicio de la memoria que además responde a la necesidad y responsabilidad de toda sociedad “de la trasmisión transgeneracional de lo que considera como sus logros culturales” (Ricoeur 2003, 86). El autor no ignora la problemática que existe en quién y qué se trasmite, “según un conocido adagio evocado por Hannah Arendt: *Potestas in populo, auctoritas in Senatu*. La cuestión eminentemente política estriba en saber quién es el «senado», quiénes son los «ancianos», y de dónde procede su autoridad” (Ricoeur 2003, 86). Sin embargo, la sortea brevemente manifestando que la educación se despliega más acá de ese problema y que cualquiera que sea la respuesta a este enigma que Rousseau llamaba “laberinto político” (Ricoeur 2003, 86), toda sociedad debe educar por cuanto, por un lado es necesario transmitir los logros culturales como ya se ha mencionado y por otro “aprender es, para cada generación, ahorrar, como sugerimos antes, el esfuerzo de aprender todo de nuevo cada vez” (Ricoeur 2003, 86).

La memoria está vinculada con el pasado y este a su vez no refiere directamente a la historia, es importante mencionar que si la memoria se libera “del servicio del pasado” (Ricoeur 2003, 94) se convierte en imaginación. De hecho, Ricoeur se percata de que muchas de las críticas a la memoria en el campo educativo vienen dadas por la exaltación del genio, en contraposición de la figura del asno, que sería el resultado de que en la escuela “no se hacen, dice Montaigne, más que asnos cargados de libros” (Ricoeur 2003, 95).

De este modo, el autor coincide con las críticas contemporáneas a la memoria en educación, por un lado, identifica el abuso por exceso que se

da en la escuela tradicional, donde se memoriza sin sentido alguno, mientras que en algunas propuestas de escuela nueva o activa, se ve una ausencia total de la misma, a lo que Ricoeur también crítica “podemos, pues preguntarnos si en este momento la crítica de la memoria memorizante no se extralimita en su objetivo. Al abuso por exceso con Bruno responde el abuso por defecto con J.-J. Rousseau” (Ricoeur 2003, 95).

Al hablar sobre la memoria es necesario también mencionar un elemento directamente relacionado que interseca también al ámbito educativo, este es el olvido. La memoria de hecho aparece como una suerte de respuesta a la imperante necesidad de “no olvidar nada” (Ricoeur 2003, 95), pero acaso como se pregunta Ricoeur “¿el uso mesurado de la memorización no implica también el uso mesurado del olvido?” (Ricoeur 2003, 95). Justamente el olvido hace notar la imposibilidad del memorismo, o memoria memorizante en palabras de Ricoeur.

Sea en la vida cotidiana o en la escuela, no podemos recordar el gran abanico de experiencias que hemos vivido, ni los conocimientos que nos transmiten. Justamente con esta premisa es fundamental considerar como debemos usar adecuadamente la memoria y aplicada en el campo educativo ¿qué elementos olvidar y cuales guardar en la memoria? Para acercarnos a esta problemática es imprescindible en primer lugar tratar ciertas consideraciones de la filosofía de la historia con respecto a la memoria.

La denominada memoria colectiva, que a fin de cuentas se identificaría con la misma memoria, constituye el lugar de arraigamiento de la historiografía, donde se pueden visibilizar diferentes memorias. La pregunta por tanto antes, o quizás al mismo tiempo, que pertenece al campo educativo, refiere al campo historiográfico, pues para transmitir ciertas memorias antes estas deben estar siendo ejercidas, contadas, visibilizadas.

En este sentido se ha evidenciado que la historia tradicional que estamos acostumbrados a contar resalta el papel de los héroes y las grandes gestas, desde un estilo griego. Sin embargo,

hay que mencionar que “lo que fue gloria para unos, fue humillación para los demás” (Ricoeur 2003, 109). Aquí surge una paradoja sobre la historia que contar, “demasiada memoria aquí, no suficiente memoria allí” (Ricoeur 2003, 109). Y de forma paralela el riesgo de una memoria e historia manipuladas donde se produce “una manipulación concertada de la memoria y del olvido por quienes tienen el poder” (Ricoeur 2003, 110).

Estas relaciones de dominación no pueden obviarse por cuanto aquí la memoria no solamente tiene la necesidad del olvido, sino que es instrumentalizada para recordar y olvidar ciertos elementos que a su vez desembocan en “la problemática de la memoria y la identidad, tanto colectiva como personal” (Ricoeur 2003, 111).

Ricoeur manifiesta que la identidad es frágil por varios motivos, entre ellos está su difícil relación con el tiempo. La memoria permite la conformación de la identidad en conjunto con aquello que llamamos presente y futuro. Además de esto se encuentra el papel del otro frente al yo, con el cual también vamos construyendo memoria y en ocasiones es considerado como una amenaza y por tanto “un peligro para la propia identidad, la del nosotros como la del yo” (Ricoeur 2003, 112). En todo caso la identidad y la memoria se interrelacionan porque la primera se constituye a través de la función narrativa de la segunda. Y en esta relación aparece también la figura de la ideología “como guardián de la identidad” (Ricoeur 2003, 113). De hecho, para Ricoeur, esta gira directamente en torno al poder por cuanto “lo que la ideología tiende a legitimar es la autoridad del orden o del poder -orden, en el sentido orgánico entre todo y parte; poder, en el sentido de la relación jerárquica entre gobernantes y gobernados-” (Ricoeur 2003, 114).

La ideología en relación vertical con la identidad y la memoria sería la encargada de convertir a la historiografía en “la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente” (Ricoeur 2003, 117). De este modo lo que se consigue es poner la historia al servicio del cierre identitario

de la comunidad. Ahora bien, nuevamente parece el interrogante de que criterio utilizar para mostrar las historias que se cuentan, pues estas siempre estarán inscritas en un entramado de poderes y cierta ideología. La respuesta de Ricoeur, siguiendo a Todorov, abandona el campo epistemológico para inscribirse en un plano ético:

El trabajo del historiador, como todo trabajo sobre el pasado, no consiste nunca solamente en establecer hechos, sino también en escoger los más destacados y significativos de entre ellos, y en relacionarlos luego entre sí; pero este trabajo de selección y de combinación está orientado necesariamente por la búsqueda, no de la verdad, sino del bien (Ricoeur 2003, 117-118).

Evidentemente este campo nos refiere al reto moral, al deber de la memoria que “nos proyecta mucho más allá de una epistemología de la historia, hasta el corazón de la hermenéutica de la condición histórica” (Ricoeur 2003, 118). En este sentido, la interrelación entre memoria e historia parece materializarse en una suerte de guardiana del pasado pues el decir tú recordaras implica también, tú no olvidaras. Ahora el criterio para este recordaras a juicio de Ricoeur tiene que estar basado en la justicia, entendida esta como virtud que “por excelencia y por constitución, se dirige hacia el otro” (Ricoeur 2003, 121).

El deber de la memoria coincide por tanto con el deber de hacer justicia. Aquí la noción de deuda juega un rol fundamental, en primer lugar, es necesario no confundirla con un tipo de culpabilidad, pues está más relacionada con una suerte de herencia, esto es “debemos a los que nos precedieron una parte de lo que somos” (Ricoeur 2003, 121). Esto se traduce en que el deber de la memoria no se reduce solo a guardar una huella material del pasado, sino de los hechos del pasado por cuanto los otros que ya no están, pero estuvieron, son el centro de preocupación. De entre los otros que debemos recordar es fundamental resaltar a las víctimas, en cuanto prioridad moral que vincula la alteridad y la justicia.

De este modo Ricoeur vincula magistralmente

tres conceptos clave que se vinculan al problema educativo antes planteado, a saber, son Historia, poder e identidad. Para profundizar más las interrelaciones entre ambos es necesario acudir a un pensador que ha ejercido una influencia incuantificable en el pensamiento contemporáneo, Walter Benjamin.

Benjamin, historia y memoria

Cuando hablamos de Walter Benjamin sin duda alguna podemos rememorar algún aporte sustancial que se ha realizado sobre la base de su pensamiento y concretamente de sus conceptos a innumerables campos de estudio, de hecho “disciplinas muy generales o, al contrario, muy especializadas han, ciertamente, adoptado, discutido, trabajado esos conceptos” (Didi-Huberman 2006, 119).

Dentro del estudio histórico ciertamente marcó un punto de inflexión y en el campo filosófico “se han comentado profundamente las tesis Sobre el concepto de historia” (Didi-Huberman 2006, 119). Para los fines del presente ensayo nos limitaremos a resaltar ciertos conceptos que interpelan directamente a la memoria y han ejercido una influencia incuantificable en el enfoque de la historia contemporánea y, en consecuencia, también en sus orientaciones didácticas-curriculares, “las tesis de Filosofía de la Historia tienen un objetivo pedagógico, expresamente político” (Buck-Morss 1989, 316).

Uno de los tantísimos aportes del pensamiento de Benjamin a la historia se encuentra en el cuestionamiento de la finalidad que se suele asignar a la historia y está íntimamente ligado a la noción de progreso que Benjamin desarma de manera magistral en su famosa tesis IX:

Hay un cuadro de Paul Klee llamado *Angelus Novus*. En ese cuadro se representa a un ángel que parece a punto de alejarse de algo a lo que mira fijamente. Los ojos se le ven desorbitados, tiene la boca abierta y además las alas desplegadas. Pues este aspecto deberá tener el ángel de la historia. Él ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde ante nosotros aparece una cadena de datos, él ve una única catástrofe que amontona incansablemente

ruina tras ruina y se las va arrojando a los pies. Bien le gustaría detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destrozado. Pero, soplando desde el Paraíso, una tempestad se enreda en sus alas, y es tan fuerte que el ángel no puede cerrarlas. Esta tempestad lo empuja incontenible hacia el futuro, al cual vuelve la espalda mientras el cúmulo de ruinas ante él va creciendo hasta el cielo. Lo que llamamos progreso es justamente esta tempestad (Benjamin 2012, 310).

Esto implica que la historia no tiene ni un inicio ni un fin preestablecidos, sino que por el contrario existen rupturas en las múltiples líneas históricas, donde hay unas que se han visibilizado, generalmente las de los grandes personajes y héroes, y otras que se han ocultado, las de las víctimas, los perdedores, los oprimidos, ... El progreso posee una contradicción en su mismo núcleo, avanzamos, pero ¿hacia dónde? Sin la noción de finalidad esta pregunta carece de significado. En este sentido la misión del historiador es “cepillar la historia a contrapelo” (Benjamin 2012, 309) y esto quiere decir, entre otras cosas, visibilizar aquello invisibilizado, “revelar la piel subyacente” (Didi-Huberman 2006, 119), aquello oculto de la historia, de hecho, se trata de un problema nuclear en la reestructuración completa de la historicidad como tal.

El campo educativo está interpelando por estos planteamientos principalmente por cuanto “el proceso de transmisión cultural aparece como un cortejo triunfal en el que los dominadores de hoy pasan sobre los que hoy yacen bajo tierra” (Buck-Morss 1989, 316). En otras palabras, no existe una transmisión de una historia a contrapelo en el campo educativo, sino que lo que se transmite es el conocimiento planteado por la historiografía oficial. En este punto, al igual que se pudo inferir de Ricoeur, para que otra historia se cuente en el aula, primero esta debe ser visibilizada por los historiadores, misión en la que están ocupados, relativamente, hace poco tiempo, y que por sí solo plantea ya una multiplicidad de dificultades y problemáticas. Sin embargo, es claro que “este cometido del materialista histórico es vital para la pedagogía revolucionaria” (Buck-Morss 1989, 316).

De este modo la ya antiquísima metáfora en la enseñanza de la historia que manifiesta que debe enseñarse para no cometer los mismos errores del pasado debe resignificarse por cuanto desde una perspectiva Benjaminiana “no es que el pasado arroje su luz sobre el presente o el presente su luz sobre el pasado” (Buck-Morss 1989, 319) sino que el mismo presente se une con el pasado en un sentido de deuda semejante al planteado por Ricoeur. De este modo la educación debe orientarse hacia esta praxis haciendo visible lo invisible de los acontecimientos del presente, “Benjamin describía el aspecto pedagógico de su trabajo: educar en nosotros el medio creador de imágenes para mirar dimensionalmente, estereoscópicamente, en las profundidades de las sombras históricas” (Buck-Morss 1989, 320).

La historia oficial ha perdido o mejor dicho, es carente de una fuente de sanación o de reparación, dimensiones que si se encuentran en otras formas de escritura de la historia, por citar dos casos de un director de cine chileno, que a partir de documentales hace hablar a los otros personajes a simple vista no importantes en la historia de la dictadura de Pinochet, para lo cual debería remitirse a dos filmes: *El botón de nácar* (2015) y *Nostalgia de la luz* (2010), trabajos de Patricio Guzmán, en ellos se cuenta la historia desde los desaparecidos y sus familias; en trabajos como este se encuentran las emociones y el culto a las víctimas sobre los cuales se levantan el cortejo triunfal de los vencedores queda en entredicho, pues desde hace mucho tiempo la historia se transmite en los colegios como un conjunto de datos y hechos que no empatan con la parte emotiva de los estudiantes.

Es precisamente en estas situaciones donde cobran radical importancia los aportes de Walter Benjamin, “cepillar la historia a contrapelo”, abandonar la idea de progreso, dejar de considerar que hemos caminado hacia el mejor de los mundos y que vamos hacia allá, y que una cosa es causa necesaria y suficiente de otra y que los hechos se desprenden como un pasar de rosario.

Los historiadores cada vez más asumen el rol de hacer justicia a esos aspectos relegados de la

historia, a esos sujetos anónimos; es el caso de Carlo Ginzburg representante de la microhistoria italiana y la historia indiciaria cuando en *El queso y los gusanos* (1976) saca del anonimato a Menocchio un personaje que se enfrenta al tribunal de la Inquisición y luego es conducido a la hoguera, el relato elucida un rostro no oficial de la Iglesia Católica, desde un personaje en apariencia nimio para la historiografía, no es Giordano Bruno, Galileo Galilei o Santa Teresa, es un molinero que sabe leer, no se encuentran ideas luteranas puras, sino una suerte de lectura o comprensión popular de varios aspectos de la divinidad de Cristo y otros varios temas; Menocchio sería una suerte de arquetipo de una doctrina difuminada en el populacho, en palabras de Ginzburg un indicio para reflejar aspectos de la vida común de las personas que vivían en este pueblo.

Crear que las cosas han sucedido como nos lo relatan es de por sí un equívoco, pues en el fondo únicamente en el momento actual con el avance de las tecnologías hay las posibilidades de captar un hecho en “tiempo real” y cómo se está desarrollando, pues una dificultad para captar algo como verdad es saber que en tiempos anteriores el historiador no estaba inmerso y escribiendo directamente cómo las cosas sucedían, sino que hay una distancia insalvable entre el momento de efectuación del hecho y el espacio para la escritura, primero hay una experiencia del hecho y luego su respectivo registro escritural, en ese lapsus sin duda hay varios aspectos que se desdibujan, detalles que se obvian y el mismo límite del lenguaje que no logra capturar un acontecimiento en su complejidad. Por tanto, hay dos tiempos: el de los acontecimientos y el de la escritura o registro de los hechos, y un tercero el de la difusión de la historia. Entonces aquello que un historiador debe ofertar a sus lectores es las herramientas para familiarizarse con una experiencia ajena, con vivencias extrañas al lector.

De este modo, como popularmente se cree, no solamente las ideologías sirven para falsificar la historia o falsear la historia, sino las mismas ideas adquiridas de verdad y de historia. Debido a que, si se considera que únicamente es histórico

aquello que está plasmado en los manuales de historia que muchas veces se enseñan en las escuelas y los colegios; efectivamente se debe ir a esas fuentes y enterarse de esa historia, pero es menester colocar en consideración el cúmulo de acontecimientos que son obviados o prescindidos por un historiador, sea por gustos personales o por motivos de presión social, y por ser un hijo de su tiempo.

En síntesis, al escritor de la historia le corresponde una actitud de humildad y de saber que su enunciación siempre está condicionada por su propia época y preguntas, pero al mismo tiempo por el lugar específico desde cuál escribe. Y deberían ante todo ser muy respetuosos, porque sabe que la realidad histórica como tal lo excede y sólo puede enfocar desde ciertas perspectivas y no capta la totalidad, sino un fragmento, aunque lo que pretendería es abrazar la mayoría de los hechos y con total objetividad, empero, no es más que un mirada parcial y focalizada.

En este sentido, también autores como Michel de Certeau, sacerdote jesuita e historiador francés, ha plasmado vastos campos de reflexión en su libro: *La escritura de la historia* (1878) y en otros tantos como: el tomo primero de *La invención de lo cotidiano* (1980), *La fábula mística* (1982); en la apuesta teórica se orienta a pensar los aspectos muchas veces irrelevantes por los historiógrafos de la historia monumental, es por esto que, para comprender aspectos teóricos del pensador mencionado se requiere en gran medida remitirse a otros pensadores que de manera latente lo influyeron: Walter Benjamin, Nietzsche y otros tantos, lo cual direccionaría la investigación hacia campos bastante ricos, que no profundizaremos en el presente trabajo; basta con mencionar esa gran necesidad de incluir en la narrativa o relato histórico los personajes ausentes, en palabras Michel, el otro y el Otro.

Frases como “La historia hace hablar al cuerpo que calla” (de Certeau, 2010, pág. 16) son de una profundidad y dignas de interpelar sus nexos con otros autores como Spinoza y su idea del cuerpo y lo que este es capaz. Pues la historia “universal” o los relatos oficiales se han forjado ciertamente con el ensalzar la imagen-cuerpo de los héroes,

en detrimento del pueblo-cuerpo de los sujetos anónimos de la cotidianidad, de los otros.

Tomando como eje estos enormes y aparentemente sencillos aportes centrados en Benjamin y Ricoeur se procederá a continuación a relacionarlos con un caso práctico, en este caso se ha elegido el nuevo currículo ecuatoriano que precisamente toma ciertas líneas del enfoque histórico contemporáneo con el objeto de analizar cómo se han intentado aterrizar estos aportes en la práctica educativa.

La enseñanza de la historia desde el currículo ecuatoriano

El Estado Ecuatoriano entiende el currículo como “la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros” (Mineduc 2016, 4). En otras palabras, se encarga de responder a la pregunta ¿a dónde se dirige el país en materia de Educación? En este sentido, con el fin de contextualizar la propuesta integral, el perfil de salida o egreso buscado para los estudiantes del país gira en torno a tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad, “establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria” (Mineduc 2016, 8).

En este punto es curioso apreciar el distanciamiento de un perfil basado en contenidos para acercarse más bien a una suerte de perfil ciudadano. Desde luego, el solo análisis de este perfil es materia de otra investigación, para el presente trabajo solo nos limitaremos a enunciarlo como marco de referencia.

El currículo se encuentra organizado por las denominadas áreas del conocimiento. La disciplina de historia se enmarca en el área de Ciencias Sociales en conjunto con la Filosofía y la Educación para la Ciudadanía. Para el presente análisis hemos tomado específicamente la asignatura de Historia, donde analizaremos principalmente el enfoque que se deja ver en

sus lineamientos curriculares. Es importante mencionar que nos centraremos en los puntos obtenidos del diálogo entre Ricoeur y Benjamin con su respectiva correlación o no con el nuevo currículo.

El enfoque del currículo de historia plantea que “sea incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la historia y la historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc” (Mineduc 2016, 50). Por tanto, se puede apreciar claramente en estos presupuestos resonancias, tanto con los planteamientos de Benjamin, como con los de Ricoeur. Se visibiliza por un lado un intento de visibilización de los ocultos que se puede conectar con algunas aristas de la historia a contrapelo. En esta misma lógica se encuentra su contribución al perfil de salida que fomenta el valor de la justicia por cuanto “apunta al respecto de los derechos humanos, los principios y valores ciudadanos en la construcción de la identidad humana y de un proyecto social colectivo, equitativo y sustentable” (Mineduc 2016, 51) que se puede vincular con los aportes de Ricoeur en aspectos tales como los de deuda y justicia social desde su respuesta ética a la trasmisión de conocimientos.

El currículo de historia dentro de su fundamentación también tiene referencias a la puesta en cuestión del entramado de poderes que se ejerce a la hora de contar la historia y en este sentido plantea que es necesario diferenciar “la realidad de la construcción intelectual del conocimiento con el fin de poder relativizar los contenidos de las narraciones históricas, productos de la subjetividad e intereses sociales” (Mineduc 2016, 53). Para palpar estas problemáticas, se resalta la importancia del uso técnico y ético de las fuentes. De este modo se plantea brindar herramientas críticas a los estudiantes para advertir de esta situación y minimizarla en la medida de lo posible.

Respecto a un enfoque teleológico de la historia no aparecen aportes directos, sin embargo, se pueden visibilizar ciertas alusiones al mencionar que “el estudio del pasado sólo tiene sentido porque busca reconfigurar un presente y un

“futuro otro”, en la convicción profunda de que otro mundo es posible” (Mineduc 2016, 186). Aquí se visibiliza el abandono de una visión progresiva de la historia, sin embargo, al mismo tiempo se plantea que la historia permite apreciar “de dónde venimos, cómo hemos llegado a ser lo que somos, y dónde queremos llegar” (Mineduc 2016, 186) donde queda evidenciado paradójicamente una visión teleológica de la historia. En este punto es necesario considerar que desde el mismo debate histórico permanece aún cierto grado de escepticismo con respecto a la posibilidad de no narrar una historia sin una visión de finalidad, pues la misma concatenación de ciertos procesos históricos confiere cierto grado de teleología. En lo que respecta al currículo de historia, para apreciar si la visión es teleológica se hace necesario observar la aplicación de las destrezas con criterio de desempeño en los libros de texto.

Una vez que aterrizamos ya en la organización y secuenciación de los contenidos de la asignatura de historia podemos encontrar lo que en el documento se denominan ejes temáticos (Mineduc 2016), que son en orden de presentación: los orígenes y las primeras culturas de la humanidad; de la Edad Media a la Modernidad; América Latina: mestizaje y liberación; y Economía: Trabajo y sociedad.

Lo primero que llama la atención es que algunos de ellos siguen una secuencia clásica de la historia, popularizada por pensadores como Hegel (1980), sin embargo, se plantea por el mismo currículo que la distribución y progresión de estas secuencias puede variar y es totalmente abierto, “las instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía podrán ofertar algún área adicional a las planteadas en el presente currículo” (Mineduc 2016, 18). De este modo podemos decir que en la organización de los ejes existe una linealidad clásica, sin embargo, la institución educativa puede variar el orden de estos según su contexto. Sin embargo, en los libros de textos entregados por el Estado, se aprecia nuevamente una estructuración historia totalmente lineal. Ahora, la pregunta que surge es ¿qué historia se enseña?

Como ya se ha mencionado, la intención del currículo es la de tener una visión que parta del contexto del Ecuador y por tanto de Latinoamérica y por otro lado visibilizar a las personas ocultadas en los procesos históricos. Sin embargo, a la hora de analizar las destrezas con criterio de desempeño nos encontramos con algunas tales como “Reconocer la influencia de los griegos, sobre todo en el Imperio romano, en el Imperio bizantino y, casi dos mil años después, en la Europa del Renacimiento” (Mineduc 2016, 189) que representan la historia al modo clásico. En este punto cabe mencionar que se han incorporado algunas otras como “Contrastar los conceptos de historia e historiografía con el fin de diferenciar la realidad de la construcción intelectual” (Mineduc 2016, 188) que por otro lado ocupan un espacio muy reducido frente a las grandes historias que se cuentan y que no faltan: neolítico, paleolítico, Mesopotamia, Grecia, Roma, Edad Media, Renacimiento, Reforma, Contrareforma, Revolución Francesa. Por tanto, se aprecia también una historia contada desde una perspectiva europea aun cuando se mantenía que “el currículo de Ciencias Sociales se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental” (Mineduc 2016, 51). No obstante, vale la pena mencionar que se han incorporado algunas destrezas que obedecen a esta orientación, tales como “Indagar la biografía y el protagonismo sociopolítico de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña y Rigoberta Menchú en los procesos de liberación de Ecuador y América Latina” (Mineduc 2016, 193) llamando la atención que todos los contenidos contextuales históricos comienzan después de la llegada de los españoles a América, encontrando un total vacío en el bachillerato respecto a lo que historia precolombina refiere.

Cómo último punto es necesario destacar que se ha visibilizado a la mujer a lo largo de la historia, por tanto, se encuentra un gran esfuerzo de resalte de ciertos personajes insignias invisibilizados como Hipatia, Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Rigoberta Menchú, la declaración de la mujer y la ciudadana, ... No obstante, el enfoque seguido paradójicamente es el de la historia de héroes,

o en este caso, heroínas, que parecen olvidar la comunidad detrás de ellas. De este modo aparece una suerte de interrelación entre la clásica historia de los vencedores vista desde Europa con leves pinceladas del “rescate” de ciertos sectores como las mujeres, afroecuatorianos, indígenas..., que entran en lo que podemos llamar lo políticamente correcto. Aquí cabe preguntarse si realmente existe un cambio de enfoque o solamente una leve modificación de la clásica historiografía. En este contexto es inevitable que venga a la mente la pregunta acerca de “¿Cómo es posible que las políticas educativas que hoy celebran y promueven la inclusión social —en buena parte definidas bajo el slogan de que “otro mundo es posible”— terminan contribuyendo a la profundización de racionalidades y prácticas neoliberales?” (Veiga-Neto 2013, 17).

Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido reflexionar en torno a la problemática encontrada en el libro de Paul Ricoeur, *Historia, memoria, olvido*, particularmente en lo relativo a sus aportes sobre la memoria y su uso en la educación. Este pensador ha brindado varios puntos de reflexión, uno de estos inscritos en la necesidad de saber que hay una distinción entre la memoria memorizante y la rememoración, abogando por una implementación de la memoria en su capacidad de hacer justicia y de poder transmitir los logros culturales de una época a otra; además, todo análisis de la memoria implica la comprensión del lugar del olvido, en este sentido, ha quedado fijado que en la educación hay elementos que se buscan resaltar y difundir y otros por su parte que deben ser olvidados o relegados, con esto se apertura al debate del uso político que se realiza de la memoria y el olvido y por ende de la historia en la educación.

La historia se materializa en distintos espacios de registro, pero la escritura ha sido, sin duda alguna, la más destacada e implementada en los procesos educativos, de ahí la importancia del análisis de los manuales y libros de texto utilizados para el aprendizaje y enseñanza de la historia en cuanto asignatura de un currículo. Con todo esto, debe tomarse en consideración lo argumentado

por Walter Benjamin, esto es, la necesidad de alejarse de la ficción de bondad del progreso, y por ende de la teleología, identificar el tipo de historiografía que se ha tornado hegemónica, que regularmente recae en un ocultamiento de otros colectivos, constituyéndose en la historia de los vencedores y, por último, hacer ese intento de cepillar la historia a contrapelo del relato fijo y oficial.

Al realizar el análisis del currículo 2016 de Ecuador se ha rastreado por lo menos dos aspectos que se han implementado de las perspectivas de Ricoeur y Benjamin. Primero el reconocimiento de la necesidad de reconocer a otros protagonistas y actores de la historia; segundo, el relacionado al intento de alejarse de la teleología que en últimas queda asignado a la responsabilidad de las instituciones educativas, pues el currículo en su organización sigue un modelo lineal y teleológico. Con todo esto aun debemos preguntarnos ¿Se han posibilitado las condiciones necesarias para que los docentes estén en capacidad de cepillar la historia a contrapelo, es decir, enseñar otra forma de historia cuándo, entre otras cosas, han sido signados por un tipo de educación marcada por sus propias huellas epocales?

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2012). Obras. Libro 1. Volumen 2. Sobre el concepto de historia. Madrid: Abada.
- Buck-Morss, S. (1989). Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes. Madrid: Navalmorero.
- de Certeau, M. (2010). La escritura de la historia. México: Universidad Iberoamericana.
- Didi-Huberman, G. (2006). Ante el tiempo . Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Gبران, K. (1990). El vagabundo. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ginzburg, C. (1999). El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI . Barcelona: Muchnik Editores, S.A.
- Hegel, G. (1980). Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Madrid: Tecnos.
- Mineduc. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Quito: Ministerio de Educación Ecuador.
- Rancière, J. ((1987) 2007). El maestro ignorante. Buenos Aires: Zorzal.
- Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. España: Trotta.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación . En M. Ruvituso, Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano 1 (págs. 10-20). Buenos Aires: UNIPE.