

## La crisis de la enseñanza de la historia en Nicaragua

Josefina Vijil Gurdíán\*

*Resumen.*- El presente artículo ubica el origen de la crisis que enfrenta actualmente la enseñanza de la Historia en Nicaragua en la concepción de historia escolar subyacente en el sistema educativo y en los fines y objetivos atribuidos a esta disciplina como legitimadora del poder de turno, y propone re orientar el análisis del problema desde un enfoque pedagógico y didáctico. La autora defiende el principio de que la asignatura de Historia escolar es necesaria y pertinente en la formación de los niños, niñas y jóvenes, pero no solamente porque enseña fechas, nombres y hechos históricos, sino porque permite la construcción de competencias y capacidades necesarias para el proceso de aprendizaje, inicia en el método y la lógica del historiador, en la investigación, el análisis, motiva a buscar en el pasado las explicaciones para el presente, pone en contacto con diferentes fuentes históricas, promueve el respeto a las diferencias, enseña la relatividad de la verdad y es una oportunidad para formar a las y los constructores del porvenir en los valores de tolerancia, justicia, solidaridad, libertad y democracia.

Todos los años en septiembre, "mes de la Patria", una suerte de angustia cíclica invade el país: "los jóvenes no conocen su Historia", "no están claros qué es lo que se celebra", "la clase de Historia es un fracaso", "es necesario reformar los programas y los textos". Diversos sectores de la sociedad manifiestan su preocupación y proponen diferentes medidas para solucionar el problema. Cuando termina el mes, terminan las angustias y quedamos a la espera del año que viene.

Más allá de las preocupaciones temporales que se ocupan de una sola de las dimensiones del problema, quizás la menos importante, que es la de la cantidad, la calidad o la veracidad de los conocimientos declarativos de los y las estudiantes, lo cierto es que todos los sectores coincidimos en afirmar que la clase de Historia de la escuela primaria

y secundaria del país está en crisis. Para llegar al fondo del problema es preciso enfocarlo desde una perspectiva pedagógica y didáctica: mientras hay miles de maestros y maestras enseñando, mientras se están destinando muchos recursos de los padres y madres de familia y del Estado para la enseñanza de la Historia, hay miles de niños, niñas y jóvenes no aprendiendo.

Este problema tiene múltiples causas externas e internas al sistema educativo. Podemos referirnos a la situación socio económica del país, de las familias, de las escuelas, a libros de texto deficientes, a un programa excesivamente cargado mientras se destina en los pensum un horario muy breve, entre otros. Sin embargo, pensamos que el problemas de fondo se encuentra en cómo concebimos la asignatura de Historia y sus objetivos. Existe una

---

\*Docente IDEUCA y asesora del Proyecto Fe y Alegría

*representación social*<sup>1</sup> dominante en Nicaragua que influye en las *concepciones*<sup>2</sup> de las personas y en los paradigmas subyacentes a los programas de estudio. Esa *representación social* considera la asignatura de Historia como una disciplina de estudio que está constituida por un conjunto de eventos del pasado protagonizados por grandes personalidades. La utilidad que se le asigna es la de la promoción de la identidad nacional, del patriotismo y la erudición (Vijil, 1998).

Identificado así el problema de fondo, parece necesario reflexionar, debatir y reconstruir la validez y la pertinencia de este tipo de enseñanza y de este tipo de aprendizaje de la Historia.

Para abordar este problema, es necesario hacer algo de historia.

### **Historia de la asignatura de Historia**

La historia de la disciplina histórica en la escuela primaria es reciente. Hasta el siglo XVIII no había Historia en el sentido en que la entendemos hoy. La Historia Sagrada y el Catecismo eran los ámbitos en los que se abordaba y se evocaba la Historia.

Quizás como reacción a la Revolución Francesa, nace a principios del siglo XIX un interés por la Historia y, en ese momento, la erudición y la reflexión sobre la Historia reciente comienzan a mezclarse. Durante la segunda mitad del siglo XIX aparece una disciplina que se constituye a la vez como ciencia y como objeto enseñable, o como objeto a enseñar. La Historia comienza a ser puesta en discurso y entra en la escuela.

En el tercer tercio del siglo XIX comienza a surgir el paradigma de la Historia positivista o metódica, que emerge como ciencia y propone un método, una postura intelectual que rompe con el compromiso ideológico de la filosofía de la historia. La Historia "ciencia positiva" tiene una voluntad de ruptura en cuanto al estatuto del historiador (que no debe tener ninguna militancia política); en cuanto al tipo de historia producido (la historia puede ser estudiada sin preocuparse de las conclusiones); y en cuanto a los métodos (se apoya en documentos "positivos", cuya validez es comprobada).

Esta concepción de la Historia basada en los hechos, en la Historia "narrativa", no encontró ningún problema para adaptarse a la escuela. La construcción de programas y la elaboración de textos fue coherente con el tipo de concepción de educación predominante en la sociedad y en el sistema educativo de la época, una concepción transmisiva, en la cual el aprendizaje era considerado como la asimilación y el almacenamiento de conocimientos en los cerebros de los alumnos. De esta manera los positivistas hacen entrar sus concepciones en la escuela,

*"La escuela se da el lujo de presentar lo que se enseña como el resultado de lo que se sabe" (Allieu, 1995:132).*

Durante largo tiempo, el discurso del maestro representó la única forma de enseñanza histórica en un acuerdo perfecto entre la didáctica de la Historia y la Historia ella misma, considerada como el discurso organizado de los hechos del pasado. Es por esta razón que la

concepción positivista de la Historia es una Historia adaptada a las necesidades de su época.

Los fines e intereses ideológicos atribuidos a la clase de Historia y la fuerte inercia institucional y humana del sistema escolar, han permitido que esta concepción persista hasta fines del siglo XX, a pesar de que en los años 1929-1933 se operó una ruptura epistemológica en el seno de la disciplina "sabia"<sup>3</sup>, fenómeno que se hace evidente en los años cincuenta. La producción histórica, como toda elaboración de conocimientos, no puede concebirse fuera de su tiempo. De 1810 a 1910, la ciencia vio explotar casi todas sus antiguas concepciones. La idea que lo real no puede ser capturado, totalmente englobado y que la visión que se tiene de esto cuenta tanto como lo que creíamos haber reconstituido, fisura seriamente el paradigma positivista. Es en ese momento que nace la escuela de los Anales. Se trata de un cambio de punto de vista. De los hechos puestos en memoria pasamos a la problematización del pasado.

A partir del nacimiento de la escuela de los Anales y de la posterior escuela llamada Nueva Historia, se hace muy difícil para la escuela transformar sus concepciones de la historia escolar y hacer una transposición didáctica<sup>4</sup> de "esa" Nueva Historia, pues la institución escolar y los maestros tienen problemas para concebir la enseñanza de esa ciencia.

*"El desfase entre la visión del pasado transmitida por la escuela y la realidad de la vida contemporánea aparece tan patente que nos encontramos*

*con la urgencia de hacer una puesta al día" (Giolitto, 1986:27).*

### **La asignatura de Historia escolar en Nicaragua**

Hablar de educación en Nicaragua es referirnos a una historia de confrontación y de polarización. Ha existido en este país, de parte de cada gobierno, una actitud de eliminación y de deslegitimación con relación al gobierno que les ha precedido. La historia reciente demuestra la voluntad explícita de hacer desaparecer todo lo que constituye el capital educativo acumulado en el país.

La clase de Historia no escapa de esta suerte. Al contrario, ha sido utilizada como el campo por excelencia para ejecutar esta tradición. Los objetivos definidos por las distintas reformas educativas le asignan a esta materia o disciplina de estudio un rol como «formadora de patriotismo» que se identifica cada vez con la fidelidad a la ideología del grupo político y social dominante en el país. Se trata de enseñar la "historia institucional", que, según Ferro (1992), reina porque expresa o legitima una política, una ideología o un régimen.

La clase de Historia fue introducida en la escuela primaria nicaragüense a partir de los programas de estudio de 1877 con el nombre de "Historia Profana", diferente de la Historia Sagrada que había sido la única enseñada anteriormente.

Las características generales que ha presentado la enseñanza de esta disciplina en nuestro sistema escolar, son las siguientes:

- En sus modalidades y en sus cambios, ha seguido el ritmo de los frecuentes cambios políticos del país; las reformas han estado determinadas más por intereses políticos que por necesidades pedagógicas. Cada cambio de gobierno ha significado casi siempre la destrucción de la obra anterior y la formulación de nuevos programas, muchas veces improvisados.
- Se utiliza un método llamado «progresivo» que consiste en ir de lo más simple a lo más complejo.
- Se trata de enseñar determinados contenidos, de trasladar una información y una interpretación de los hechos históricos. Con el cambio de programas, las temáticas generales se han mantenido casi iguales. Lo que cambia en cada caso es la interpretación que se hace de los sucesos y los personajes históricos a los que se destaca o se injuria.
- Los programas son impuestos oficialmente a todos los centros educativos.
- En términos de horario de clase, esta materia ocupa un lugar secundario, salvo durante el periodo de la Revolución Liberal.

En nuestra tesis doctoral (Vijil, 1998), analizando las concepciones de maestros y maestras y los programas de estudio desde 1877, probamos que las finalidades atribuidas a esta disciplina de estudio desde fines del siglo pasado siguen siendo los mismos: forjar la identidad nacional, legitimar la ideología del partido político que detenta el poder en cada período y promover la

erudición.

Tenemos múltiples evidencias de esto, aquí tomaremos algunos ejemplos:

*"Yo aconsejo a los maestros que en Historia de la Patria, sus lecciones traten de los hechos y la luchas notables a través de conversaciones, tratando de hacerlas animadas y de despertar el interés y la curiosidad de los niños. Que estos relatos se hagan de manera cronológica escogiendo los hechos, especialmente aquellos que inspiren sentimientos patrióticos y que traigan a la inteligencia de los alumnos un concepto exacto de lo que son la Patria y sus deberes" (Memoria de Instrucción Pública, 1904 - 1905, in Molina, 1953:137).*

*"Cuando enseñamos Historia a los pequeños, lo hacemos con la finalidad de desarrollar sus sentimientos patrióticos y de formarlos en las virtudes cívicas; la Historia es una admirable escuela de patriotismo" (Decreto No. 18, 1949: 1 y 2 in Ministerio de Instrucción Pública, 1954).*

*"(Los Programas de Ciencias Sociales tienen como finalidad) introducir al alumno a la comprensión y el análisis de nuestro desarrollo histórico y de la importancia de la lucha heroica sandinista contra la intervención norteamericana y en la transformación socio económica que ha comenzado con el triunfo revolucionario del Pueblo" (Programas de Estudio del área de Ciencias Sociales, segundos programas transitorios, 1981:1)*

*"(Uno de los objetivos del área de Ciencias Sociales en el nivel primario es que el estudiante) desarrolle valores morales, cívicos y de convivencia social que lo conduzcan a amar y respetar a Dios, la Patria, la familia (...)" (Programas de Estudio de Educación Primaria. Cuarto Grado, Ministerio de Educación, 1993).*

*"(Con el estudio de la asignatura de Estudios Sociales se pretende que el estudiante) exprese sentimientos de amor a Dios, a la Patria y a la Humanidad a través de sus actuaciones cotidianas" (Programas de Estudios Sociales, Tercer Grado, Ministerio de Educación, 1996)*

Más importante quizás que lo enunciado por los programas es lo que podemos inferir en cuanto a las finalidades atribuidas por el sistema a las clases de Estudios Sociales o Historia, de las prácticas de los y las docentes en las salas de clase. Analizando más de 500 ejemplares de exámenes elaborados y corregidos por maestros y maestras de cuarto grado de primaria de escuelas primarias públicas, nos encontramos con preguntas que nos permiten inferir que lo más importante que el niño debe "aprender" son fechas, nombres, hechos históricos y a valorar las "acciones de progreso" de los gobiernos de turno. Tenemos los siguientes ejemplos de preguntas formuladas a niños de entre 8 y 11 años de edad (4to grado de primaria), entresacados de la tesis de Vijil (1998):

*"En \_\_\_\_\_ Anastasio Somoza le dio Golpe de Estado al Presidente Sacaza" (Examen S11, cuestión I).*

*"¿Cuál fue el acontecimiento más importante de la época de los 30 años de gobierno conservador? (Examen S7, cuestión II 2).*

*"¿Por quién fue redactada el Acta de la Independencia?" (Examen S2, cuestión III a).*

*"Enumere los presidentes que gobernaron en la época de 1912 a 1936" (Examen S9, cuestión II a).*

Resulta interesante observar cómo se califican las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, un maestro pone la siguiente pregunta:

*"Enumere dos obras sociales de progreso realizadas por el Gobierno de la Señora Violeta de Chamorro" (Examen S2, cuestión I a).*

La respuesta que él espera que pongan los niños es:

*"Terminó con la Guerra y amplió ciertas libertades democráticas"*

Los niños que dieron esa respuesta obtuvieron la máxima calificación, sin embargo niños que dieron respuestas que tienen más significado para ellos como por ejemplo "*quemó las armas*" o "*inauguró parques*" obtuvieron una calificación negativa.

De la misma manera, algunos maestros ponen como pregunta:

*"Qué hizo el gobierno de Zelaya para mejorar la administración pública" (Examen S6, cuestión I b).*

La respuesta esperada por el maestro era: "*Se redactaron códigos y regla-*

mentos". La mayor parte de los niños expuestos al examen dieron respuestas absurdas tales como "colegios y nuevos reglamentos", "hizo juramentos y sacramentos", "hizo registros", "compuso las calles". Por supuesto, esas respuestas fueron sancionadas negativamente. Este último ejemplo nos parece muy iluminador, en el sentido de cuestionarnos sobre la pertinencia, el significado y la utilidad de este tipo de conocimientos para niños de 4to grado de primaria. Claro que las repuestas de los niños fueron absurdas y sin sentido, pero eso es lógico: las originó una pregunta absurda y sin sentido.

En última instancia ¿qué pretendemos al enseñar Historia o Estudios Sociales en la escuela primaria y secundaria? y ¿qué sentido y qué utilidad tiene enseñar eso?

Para responder a esas preguntas, resulta necesario identificar lo que entendemos por historia escolar.

### **La historia debe construir el porvenir**

La historia escolar no es una simplificación de la Historia "sabia" sino, de alguna manera, una construcción autónoma a un cierto grado y también subordinada a las necesidades de la educación general, como lo dice Moniot *et al.*:

*"La historia escolar es uno de los terrenos de la configuración de la Historia, no menos activa que otro, con sus provocaciones propias, que están social y culturalmente situadas y que son originales y específicas. Las representaciones de la*

*historia y su enseñanza, que son obras de configuración que siempre se reinician, se vuelven más manifiestas todavía" (Moniot et al., 1994:6).*<sup>5</sup>

El saber histórico escolar se reconstruye, para hacer la transposición didáctica, a partir de los postulados de la Historia "sabia", pero también de los principios y valores morales universalmente aceptados y de las características culturales de la sociedad a la que pertenecen tanto el maestro como los alumnos. Este saber "escolar" esta compuesto de hechos, de palabras, de conceptos, de "saberhacer", de interrogantes, de problemas y de una manera de razonar.

No se ha hecho la diferencia entre Historia "sabia" e historia escolar, y la concepción actual que predomina y las finalidades que se le han asignado a la última, no se adecuan al menos a dos elementos fundamentales de lo que consideramos constituye el objetivo último de la enseñanza de la Historia y de la enseñanza escolar en su conjunto, que es la promoción del aprendizaje. Estos elementos son:

1. **Las necesidades de aprendizaje** de la Historia que tienen los niños, niñas y jóvenes para el éxito de su formación y de su vida. Esas necesidades no están referidas a conocimientos, hechos aislados, fechas o nombres de personajes, sino al desarrollo de habilidades, capacidades, valores, competencias, construcción de conocimientos y nociones importantes y pertinentes para su edad, como por ejemplo la noción de tiempo, de espacio.

No queremos decir que "las historias" (anécdotas, biografías, hechos históricos) no sean importantes, pero de lo que se trata es de conferirles un nuevo estatus, para que ellos ya no sean la única razón por la cuál enseñar Historia. Como afirma Giolitto, ellos deben permitir a los estudiantes que

*"descubran la realidad profunda, estructural de la cuál ellos son el signo, el síntoma" (Giolitto, 1986:31).*

Estamos de acuerdo con Ricoeur cuando dice:

*"Si la Historia rompiese todo vínculo con la capacidad básica que tenemos para seguir una historia y con las operaciones cognitivas de la comprensión narrativa, perdería su carácter distintivo dentro del concierto de las ciencias históricas: dejaría de ser Historia" (Ricoeur, 1983:169).*

**2. Las posibilidades de aprendizaje** de los niños, niñas y jóvenes en cada etapa de su desarrollo. Por ejemplo, en la educación primaria no se justifica el énfasis que los programas y libros de texto ponen en la cronología, cuando la investigación internacional, especialmente la desarrollada en las numerosas obras de Jean Piaget, demuestran cómo antes de los 12 años muy difícilmente los niños han construido la noción de tiempo, ya no digamos la de tiempo histórico que es aún más complejo. La temporalidad de la Historia sobrepasa largamente la sola idea del pasado. El tiempo histórico no es solamente un tiempo lineal, geométrico, donde los hechos minucio-

samente etiquetados vienen a ordenarse en orden cronológico. El tiempo histórico puede dilatarse, contractarse en tiempo largo, tiempo corto, larga duración, momentos.

Las fechas son la fuente de numerosas confusiones y, más aún, el éxito de su memorización no debe crear ilusión sobre la profundidad de la representación del pasado que tiene el alumno. He aquí uno de los principales problemas que plantea a los maestros y alumnos la clase de Historia tal y como esta concebida. ¡Sin embargo! los programas de estudio insisten tanto sobre el aspecto cronológico...

Otro problema lo constituyen las fuentes: de naturaleza distinta, comúnmente son poco accesibles para el niño: escritura, lengua, vocabulario de los textos, objetos aislados de su contexto y privados de significación (ejempló, las colecciones de los museos).

Las nociones subyacentes a la historia son otro obstáculo. La historia aborda problemas políticos, sociales, ideológicos cuya complejidad sobrepasa el nivel de la enseñanza de la escuela primaria. Los conceptos que implica la Historia normalmente son percibidos muy vagamente y siempre por referencia a la vida cotidiana del niño. Por eso, la especificidad de una época histórica no es comprendida en todos los casos.

Estos dos problemas no son considerados por el sistema educativo al concebir y planificar la clase de Historia y, sin

embargo, deberían cuestionarnos, meternos en conflicto, llevarnos a buscar soluciones, pero los ignoramos y continuamos como si nada. Los resultados son: fracaso escolar, fobia a la Historia, aburrimiento y, en el mejor de los casos, aprendizaje de tipo "memorización".

La Historia, a pesar de los desafíos que plantea, tiene una importancia y una vigencia cada vez mayor en la formación de los niños, niñas y jóvenes. Pero no la historia que solamente enseña fechas, nombres y hechos históricos, sino la Historia que los inicia en el método y la lógica del historiador, la Historia que promueve la investigación, la búsqueda de información, la lectura, el análisis; la Historia que motiva a buscar en el pasado las explicaciones para el presente, enseña a tener una mirada crítica y pone en contacto con diferentes fuentes históricas; la Historia que ayuda a descubrir y a explotar la traza del pasado, permite construir la noción de tiempo y espacio, fortalece el respeto a las diferencias, la tolerancia, muestra la relatividad de las cosas y de la verdad, los diferentes puntos de vista, el sentido de pertenencia y el descubrimiento de las propias raíces. En fin la Historia concebida como una oportunidad para construir competencias y capacidades necesarias para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, los cuatro pilares del aprendizaje propuestos por el informe Delors (1996).

Se trata al mismo tiempo de una Historia que no esté contra el hecho histórico, ni contra la cronología, pero que no haga de éstos el centro y la finalidad última de su enseñanza y aprendizaje. Estos tienen un lugar en la

escuela porque dan al maestro la ocasión de apasionar a los alumnos y permiten construir la armadura cronológica necesaria, al interior de la cual pueden insertarse otros hechos más generales, más complejos y menos precisos en términos de fechas (hechos culturales, económicos y sociales).

Los personajes históricos tienen también un lugar, porque no debemos privar a los niños del placer que les provoca la evocación de la vida más o menos fabulosa de las grandes personas. Es también posible poner en comunicación a esos personajes con el contexto en que viven alumnas y alumnos. Se puede intentar hacer aparecer las estructuras profundas, culturales, económicas y sociales de las cuales esas gestas son reveladoras.

La narración de acontecimientos históricos, de anécdotas y de biografías puede también hacerse desde otras disciplinas: español, matemáticas o ciencias naturales. Estos pueden constituirse en contenidos transversales<sup>6</sup> de las otras asignaturas.

La Historia integrada junto con la Geografía en un curso que podría llamarse Ciencias Sociales o Estudio del Medio, como sucede en muchos otros países, puede servirnos para hacer una integración natural del ser humano: de su persona, de esa persona con su medio geográfico y de esa persona con su medio histórico.

La clase de Historia es también una oportunidad para ayudar a los niños y niñas a construir su propia noción de tiempo, de tiempo histórico y de espacio, ayudando con esto a facilitar otros aprendizajes en otras disciplinas.

Es una oportunidad para confrontar a niños, niñas y jóvenes a diferentes puntos de vista, de iniciarlos al debate, al respeto por las diferencias, a la relatividad de la verdad, de propiciar la tolerancia.

Los textos de apoyo para esta asignatura son también un desafío. Los actuales han merecido muchas críticas, y no es para menos, por la manipulación ideológica que hacen, pero sobre todo, porque son una simplificación extrema de otros libros para adultos, cuando lo que se necesita es de complejizar la manera de abordar la ciencia histórica. No necesitamos textos que cuenten los acontecimientos de manera sencilla y simple. Necesitamos textos que sean instrumento de apoyo para la investigación, para la exploración de fuentes primarias, para la confrontación de diferentes puntos de vista, para la construcción de las nociones de tiempo, de tiempo histórico y de espacio. Necesitamos que los textos dejen de ser textos y se conviertan en material didáctico que facilite la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sea esta entendida individualmente o con otras disciplinas dentro del marco de las Ciencias Sociales o el Estudio del Medio.

Es importante que tengamos consciencia de los problemas que enfrentaremos si deseamos hacer estos cambios necesarios. En primer lugar, debemos aceptar que tenemos problemas con la concepción de historia escolar y la manera en que se han definido sus finalidades, sus programas, sus textos y sus formas de enseñarla. Una vez esto aceptado, debemos investigar, analizar y entender a fondo el problema.

En segundo lugar, debemos comenzar por impulsar todo un trabajo de toma de consciencia y de cambio de representaciones sociales y de concepciones individuales (lo que no es más que generar un proceso de aprendizaje colectivo e individual) en torno a la historia escolar y sus finalidades. Además deberemos transformar los fines y objetivos asignados por el sistema político y por el sistema escolar, a la historia escolar. Esto implica una reforma profunda del sistema educativo.

### **¿Sirve para algo esta historia en la escuela?**

La clase de Historia plantea un gran reto al sistema escolar y a los historiadores. El modelo que la ha regido se encuentra en crisis y el cambio de época que estamos viviendo nos exige reflexión, cambio e innovación.

Dejando a un lado tabúes y temores, tenemos que enfrentar el problema y preguntarnos ¿lo que estamos haciendo en la escuela primaria bajo el nombre de "historia" o de "ciencias sociales" sirve para algo a los y las niños y jóvenes y a la sociedad?

Una de las críticas que se hace a la educación actual es que los conocimientos que se promueven en la escuela solo sirven para continuar en la escuela, para promover de año y para, al final, obtener un diploma. No sirven para la vida.

Esta problemática es cada día más aguda por cuanto el desarrollo vertiginoso de la ciencia, de la cibernética, de la informática y la velocidad con que se producen nuevos conocimientos y se

vuelven anacrónicos los anteriores, cuestiona en su médula un sistema escolar que se preocupa solamente por transmitir conocimientos. ¿De qué sirve llenarse la cabeza de conocimientos, de teorías, de certezas que se cuestionan, se transforman, que mañana no servirán de nada? No es posible interiorizar todos los conocimientos que cada día son más en número, pero también son más relativos, cuestionables, efímeros. Como lo señala Delors (1996), una de las principales tensiones que están en el centro de la problemática del siglo XXI, es la que existe entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.

Necesitamos formar niños, niñas y jóvenes que sean capaces y competentes de hacer frente al nuevo siglo y a sus retos, de resolver problemas nunca antes vistos y, al mismo tiempo, ir transformando sus conocimientos en un proceso continuo de asimilación y acomodación, de equilibrio y desequi-

librio, que es en definitiva estar en un continuo aprendizaje.

Se trata de repensar la asignatura de Historia y ponerla en tela de duda y, de esta manera, cuestionar al sistema educativo: sus intereses ideológicos y políticos, los fines y objetivos que se plantea, los paradigmas del aprendizaje y de las distintas disciplinas. En fin, todo lo que lo sustenta debe ser re discutido, renovado y debe evolucionar en concordancia con las exigencias de los nuevos tiempos, con el fin de contribuir a la promoción de una educación de calidad para todos, que nos permita construir una sociedad más justa que supere la exclusión y ofrezca a todas y a todos la oportunidad de gozar de una vida digna y plena. No olvidemos que

*"La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación" (Delors, 1996: 12).*

#### Notas

1. Consideramos las representaciones sociales como principios generadores de tomas de posición ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones (Doise, 1990). Son determinadas socialmente y constituyen la construcción colectiva que los miembros de un grupo utilizan para comprender la realidad, los procesos y las teorías.
2. Consideramos las concepciones como un tipo de conocimientos particular propio a cada individuo, que ha sido construido en sus interacciones con su medio ambiente y con los demás. Constituyen la estructura de conocimientos subyacentes que utiliza para razonar frente a diferentes situaciones de su vida cotidiana. Estas concepciones son también estables en la memoria semántica a largo plazo. Por esta razón, tienen necesidad de ser activadas y actualizadas. Las concepciones son actualizadas por representaciones particulares y solamente a través de ellas pueden ser inferidas.
3. Nos referimos a la Historia de los historiadores, a la ciencia histórica, que es diferente de la asignatura de Historia.
4. Transposición didáctica es el trabajo que de un objeto de saber a enseñar hace un objeto de enseñanza (Chevallard, Y., 1985).
5. Traducción libre del Francés.
6. Definimos estos contenidos transversales como lo hace Lucini: "se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación. (Son, en consecuencia,) aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con el consumo, la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, etc." (Lucini, 1998: 30).

**Bibliografía**

- ALLIEU, N., (1995) De l'histoire des chercheurs a l'histoire scolaire. In Develay, M. (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF, Paris
- CHEVALLARD, Y., (1985) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage, Grenoble
- DELORS, J., (ed.). (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, Madrid
- DOISE, W., (1990) Les représentation sociales, In Ghiglione, R., Bonnet, C. y Richard, J.F. (1990). *Traité de psychologie cognitive 3 : cognition, représentation et communication*, Bordas, Paris
- FERRO, M., (1992) *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Payot, Paris
- GIOLITTO, P., (1986) *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*, Armand Colin Bourrelier, Paris
- LUCINI, G., (1998) *Hacer la reforma. Temas transversales y educación en valores*, Anaya, 5ta edición, Madrid
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, (1954) *Colección de Leyes, Decretos Reglamentos de Educación Pública de 1918 a 1954*, Managua: s.e.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (1981) *Programas de estudio del área de Ciencias Sociales. Segundos Programas Transitorios*, Ministerio de Educación Pública, Managua
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (1993) *Programas de historia para la Educación Primaria*. Managua: s.e.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (1996) *Programas de educación primaria, área de Estudios Sociales. Tercer Grado. Serie enseñemos y aprendamos activamente*. Ministerio de Educación, Managua
- MOLINA, C., (1953). *La enseñanza de la historia en Nicaragua*, México
- MONIOT, H. et al., (ed.). (1994) *L'histoire en partage. Le récit du vrai*, Nathan, Paris
- RICOEUR, P., (1983) *Historia y narración*, Encuentro, Madrid
- VIJIL, J., (1998) *Les conceptions de l'apprentissage de l'histoire chez des enseignants de l'école primaire au Nicaragua*, Tesis doctoral, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Lovaina la Nueva