

La ética y la enseñanza de la historia¹

Myriam Zemelman Grünwald

Universidad de Chile

El sentido ético de la asignatura

La ética se relaciona con la búsqueda del bien común: el bien mío y del otro – y de los otros- con quienes vivo en comunidad. Precisamente en este sentido apunta, por ejemplo, la convicción de Humberto Giannini de que la experiencia moral y la reflexión ética se sustentan sobre el diálogo: “Nos importan los otros. Este es el meollo del asunto [...] Un sujeto, fuera de la relación dialogal, resulta una hipótesis inverificable. Esta es la convicción, el presupuesto clave [...] Anhelamos una comunidad más real, una convivencia más profunda que nos confirme no sólo como prójimos sino como semejantes, a pesar de nuestros conflictos y diferencias...”²

La enseñanza de la historia entrega al alumno el conocimiento que le permite ver más allá de su propia realidad y comprender que, en tiempos presentes y pretéritos, otros grupos culturales han construido sus sociedades de acuerdo a concepciones diferentes. Lo pone, justamente, en contacto con el otro y los otros. El joven aprende así a dialogar y a contraer una responsabilidad frente a esas realidades tan distintas. El auténtico diálogo requiere el respeto por lo diferente: las tribus africanas no corresponden a un estadio inferior en el desarrollo de la humanidad; son distintas, pero no inferiores.

Para acercarse y conocer al otro, el alumno debe, en primer lugar, identificarse a sí mismo como un sujeto histórico, como un actor social de un proceso que está en permanente construcción. Como resultado del constante devenir de la historia, el hombre es un ser inacabado. Y es justamente en ese diálogo con los demás –en el

plano de la ética— que ese devenir transcurre. El educando constituye parte del proceso de reconocimiento mutuo, de diálogo, que se extiende hacia el pasado y también hacia el futuro.

La curiosidad por la forma de vida del otro, por culturas diferentes, motiva al alumno hacia el conocimiento de la historia, despertando en él compromisos de solidaridad e interés por comprender otras visiones de mundo. El joven no puede quedar indiferente, pues va asumiendo un compromiso histórico. Esta postura ética lo compromete con los otros y lo lleva a adoptar un compromiso con la preservación del planeta. Le permite ver, por ejemplo, que la explotación de los bosques de la Amazonia, si bien puede hoy beneficiar a unos cuantos, trae consecuencias planetarias. Ayuda al alumno a comprender y, por tanto, a poder criticar todas las acciones legislativas y económicas que produzcan el mal —no el bien— del otro. Tanto en el ámbito de lo local, como nacional y mundial.

La enseñanza de la historia apunta a potenciar los valores de convivencia y de tolerancia cultural; a la aceptación del otro como igual pero diferente, sin por ello perder en este encuentro la propia identidad. El aceptar al otro y compartir con él por sobre las diferencias culturales es lo contrario de la integración o asimilación forzosa de un grupo por otro más poderoso. La disyuntiva entre cultivar y fortalecer el diálogo o, por el contrario, forzar la asimilación, se ha expresado de manera permanente en la relación histórica entre el pueblo chileno y el pueblo mapuche.

El estímulo de la tolerancia significa enfrentarse con los rasgos de discriminación, clasismo y racismo que aún perduran en nuestra sociedad. Hoy, por ejemplo, la equidad es entendida por muchos como sinónimo de ‘caridad’, lo que implica que el otro no es visto como un igual, sino como alguien que no es ‘plenamente capaz’ o que es, a lo sumo, ‘relativamente capaz’. La ética del reconocimiento conduce, indiscutiblemente, a la valoración del sistema democrático. Citando nuevamente a Giannini: “todos —en el sentido de ‘no importa quién’ o de ‘cualquiera de los miembros de una comunidad histórica’— somos interlocutores válidos: sujetos. Y por esa razón cada cual tiene derecho a la palabra [...] Tiene la palabra. Y un lugar en el diálogo civil. Esta es una condición *sine qua non* de la vida democrática...”³ Una condición que debe cumplirse —agregamos— en una democracia real, democracia que considera la participación y la toma de posiciones en todos los niveles que corresponda.

La enseñanza de la historia persigue el desarrollo de un espíritu crítico. El análisis de experiencias presentes y pasadas estimula este tipo de pensamiento que fortalece la capacidad para crear y recrear la propia cultura, teniendo como meta el bien de la comunidad y de la humanidad. El bien propio y el bien del otro no tienen por qué ser antagónicos. Más bien se trata de un bien compartido y nacido del diálogo, lo cual impide los juicios de valor que descalifican o caricaturizan a las culturas diferentes.

El bien común se empieza a construir desde la comunidad más próxima al educando: su escuela, su población, su comuna. Y alcanza hasta la comunidad mundial. Esta última se expresa, por ejemplo, en los planteamientos y esfuerzos de organismos como la Organización Mundial de la Salud, la FAO, la UNESCO, y otras como éstas. La comunidad internacional se ha expresado en la sanción a la violación de los Derechos Humanos y a veces de manera muy activa, tal como ocurrió, por ejemplo, con el aislamiento mundial que sufrió el régimen de *Apartheid* en Sudáfrica. La comunidad mayor es la humanidad.

¿Por qué se escogen ciertos contenidos en determinados momentos históricos?

Dado que las asignaturas de historia y ciencias sociales le permiten al alumno entrar en contacto con el pasado, tradicionalmente se escogen de este pasado ciertos contenidos que contribuyen a formar en el educando valores que persiguen perpetuar la configuración de una determinada sociedad. La selección y orientación de los contenidos de la asignatura se realiza, las más de las veces, fuera de un contexto de auténtico diálogo civil. Es decir, es una decisión que no surge de un debate realmente democrático, porque la autoridad educacional no somete a una discusión más abierta los contenidos que propone. De esta manera, los valores que se busca fortalecer reflejarán la visión de aquellos sectores que controlan el aparato de gobierno.

Si, por ejemplo, los problemas políticos que visualizan como prioritarios los grupos dirigentes son los de la unidad y la integración nacional, entonces, obviamente, destacarán aquellos hechos y personajes del pasado que creen puedan potenciar ese espíritu de unidad e integración. La relevancia otorgada a Portales se vincula, justamente, con esta idea. Baste recordar que durante la dictadura los retratos de Portales proliferaron por doquier. Se inventó la ‘Llama de la Libertad’, el ‘Altar de la Patria’, etc.

Y naturalmente que se silencian procesos y hechos históricos que puedan contribuir a desarrollar un espíritu crítico en los alumnos y se privilegia, por el contrario, la repetición memorística de datos. Como planteara alguna vez Juan Gómez Millas, esto último equivale a “convertir la historia en una guía telefónica”. Y ello referido tanto a la historia nacional como a la historia universal.

En la enseñanza media la relación entre las necesidades de los sectores dirigentes y los contenidos de las asignaturas de ciencias sociales queda patente en el Decreto 300. Allí se observa la dependencia que guardan los programas de educación cívica y de economía política con la ideología imperante al momento de la dictación de dicho decreto.

Orientaciones como las que hemos señalado llevan a una visión de la historia sin actores sociales. La comunidad no aparece aquí como sujeto histórico, sino que lo son sólo ciertos y determinados personajes. Se produce un divorcio entre una historia oficial y otra real, y una contradicción entre la historia enseñada en la escuela y la tradición oral. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se habla a los niños mapuches acerca del 'Desastre de Curalaba'. De acuerdo con la idea predominante de formar una identidad nacional sin respetar las diferencias étnicas, el niño mapuche debe repetir la interpretación que señala lo ocurrido en Curalaba como un desastre, cuando para su pueblo constituyó, en realidad, una victoria.

¿Quién o quiénes deciden lo que aprenden los educandos en un momento específico?

La historia que enseñamos en la escuela rebosa de silencios y silenciamientos. En esa historia no aparecen, por ejemplo, las mujeres, los campesinos, los negros, las huelgas, sucesos como la masacre ocurrida en Ranquil, en 1934, y muchos otros hechos y procesos. La historia social ha sido silenciada, salvo cuando se trata de la historia de la elite, quedando fuera, por ejemplo, entre otros, el conocimiento de la magnitud real que alcanzara en nuestro país la esclavitud negra; el carácter de los movimientos de 1851 y 1859; e, incluso, personajes como Isidora Goyenechea, quien contribuyera materialmente a la Guerra del Pacífico, poniendo a disposición del Estado chileno los barcos de la Compañía Carbonífera de Lota, hecho prácticamente desconocido.

Al final, los contenidos programáticos no contribuyen a que el niño comprenda su propia identidad. Lo único que se le ha mostrado son algunas páginas de la historia social de la elite. Algo de lo que esa historia social oculta puede ser hallado en algunas obras literarias y artísticas, pero más allá de eso, nada.

Obviamente, quienes deciden son los que detentan el poder político y los grupos de interés que se encuentran detrás de éste. Hoy, son los 'grupos fácticos'. Es muy difícil cambiar contenidos programáticos que, por los motivos expuestos, son sesgados.

Análisis de los filtros por los que deben pasar los contenidos de la asignatura.

Un primer filtro está constituido por la tradición cultural dominante. En nuestra situación, hay que referirse al catolicismo, la Ilustración y el positivismo como componentes centrales —o ejes en torno a los que se articula— la formación cultural chilena.

Luego, está el filtro del poder político establecido. Detrás de ese poder, como hemos señalado, se encuentran los grupos sociales dominantes.

Un tercer filtro lo conforman los autores de textos que tratan de acomodarse a los contenidos programáticos que son entregados desde el Ministerio de Educación. De esta manera, esos autores esperan que sus textos sean aceptados y, por ende, vendidos. Los autores que cuentan con el reconocimiento oficial imprimirán sus propias concepciones y prejuicios en los textos autorizados. En los cuatro tomos de la Historia de Chile de Frías Valenzuela, por ejemplo, para el análisis de las huelgas de comienzos de siglo se destinan cuatro o cinco líneas. No se explica el porqué de la represión del ejército y de las 'guardias blancas'. Recuerdo una frase textual que dice: "después de la huelga de Valparaíso, hubo mil muertos y al día siguiente se reanudaron las faenas". Como se puede apreciar, aquí los muertos no tienen nombre. En cambio, cuando el mismo autor analiza la inmigración alemana a Llanquihue, entrega con lujo de detalles los nombres, profesiones, sitio de origen, etc. de quienes se establecieron en Frutillar, Llanquihue y otros lugares. Naturalmente, de lo que acabamos de mencionar se desprende que en esos textos sólo los grupos de la oligarquía y de la elite tienen identidad. Los otros constituyen tan sólo una masa.

Otro filtro es la filosofía del establecimiento educacional. Es muy distinto tratar una determinada materia en un colegio en que predomina una filosofía elitista que en otro donde existe una concepción más democrática de la sociedad y del mundo; en un colegio que prepara a los alumnos para el 'éxito', que en otro que quiere prepararlos para 'la vida'; en un establecimiento donde el objetivo fundamental es reforzar la tradición, que otro donde se busca preparar para el cambio. En definitiva, uno donde impera la tolerancia y el diálogo que otro donde se impone, sin discusión, una historia oficial llena de silencios.

Por último, está el filtro constituido por el profesor de la asignatura. Éste enfatizará aquellos aspectos de la materia que más se avengan a sus propias concepciones y posturas políticas, filosóficas y religiosas. Aquí cobra particular relevancia la formación profesional del maestro y, por ende, la calidad de las instituciones formadoras del magisterio. Filosofías autoritarias y dogmáticas dificultarán en el profesor el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre su quehacer profesional, por lo que éste tenderá a repetir de manera acrítica los textos y programas. No realizará una interpretación creativa de ellos.

Por el contrario, una formación que estimule el análisis crítico de las fuentes, de los acontecimientos históricos, de las interpretaciones dominantes, de los textos oficiales, etc. permite al educador cumplir con los programas, pero enfocándolos desde diversos puntos de vista, de tal modo que se convierte en un verdadero mediador entre la experiencia de los alumnos y los contenidos, haciendo que el nuevo conocimiento sea significativo para el niño y permitiéndole expresar sus propias

opiniones. Mirada la labor del profesor desde este punto de vista, una clase jamás podrá ser repetida de igual forma ante dos cursos diferentes, porque el diálogo entre maestro y alumno cambia en cada contexto.

Una enseñanza autoritaria y dogmática –ya sea que provenga de los contenidos que la autoridad imprime a los programas, o bien del carácter de los textos, o de la actitud predominante en el establecimiento, o, por qué no, del mismo profesor – pasará por sobre la ética porque no considera al joven como un ser igual aunque diferente, capaz de construir un conocimiento propio a partir de sus experiencias. Una enseñanza de ese tipo convierte al niño en una especie de marioneta o de robot que debe responder mecánicamente a aquello que se le ha enseñado, tenga o no sentido para él.

¿Cómo esperamos que los alumnos se representen el pasado?

La visión del pasado que presentamos a los alumnos puede corresponder a una historia descriptiva en la que los acontecimientos políticos cobran un lugar central, pero donde no se hacen evidentes los conflictos y los personajes, los que aparecen como monumentos deshumanizados. Puede ser una idealización maniqueísta del pasado. O una historia donde los hechos trascendentales aparecen en forma ordenada pero segmentada, como en una clasificación: los hechos políticos, los económicos, los culturales, etc. Ello caracteriza a la mayoría de nuestros textos.

Estimamos que la forma adecuada de mostrar y discutir la historia llevará a los alumnos a representarse el pasado como un proceso de larga duración. Y un proceso donde existen de manera integrada los factores culturales, religiosos, económicos, etc., lo que permite comprender los hechos coyunturales como expresiones del proceso. El presente se entenderá, en consecuencia, como parte de ese mismo proceso. Por tanto, se espera que el alumno perciba la historia como un continuo.

¿Qué valor otorgamos a la asignatura para que los alumnos puedan construir una visión de mundo a partir de sus propias realidades?

Dentro del currículum escolar, la historia es una de las asignaturas que más puede contribuir a la construcción de una visión de mundo por parte de los alumnos. Cada alumno de un curso tiene experiencias y vivencias únicas, las cuales no pueden calificarse de positivas o negativas porque simplemente son. Y cada alumno decodificará lo que la asignatura le entrega, de acuerdo con su propia percepción de la realidad.

¿En qué sentido la asignatura permite construir visiones de mundo en que los conceptos éticos estén presentes? Si analizamos un proceso histórico cualquiera, por

ejemplo, la Independencia de América, y excluimos de éste la participación o el pensamiento de los grupos que la historia oficial ha silenciado, estaremos contribuyendo a crear una visión de mundo intolerante y discriminatoria. En cambio, si tratamos el tema como un problema que vive una sociedad plural y analizamos los pro y los contra que el proceso de independencia tuvo para unos y otros –por ejemplo: indígenas, mestizos, criollos y españoles- podremos contribuir a que el alumno vaya tomando conciencia de que él, en su propio tiempo histórico, también vive en una sociedad plural donde existen intereses contrapuestos, y en la cual no van al unísono los cambios políticos con los sociales y económicos, ni con los culturales. Que se cruzan y entrecruzan distintos tiempos históricos, y que muchos de los conflictos de ayer siguen hoy presentes. Mientras algunos grupos sociales viven en una sociedad materialmente desarrollada, otros conservan valores y costumbres de una sociedad rural. Lo plural se manifiesta en diversas herencias culturales, así como en los desequilibrios y diferencias sociales. Al interior de una sociedad compleja no marchan al mismo ritmo las diferentes realidades, de manera que puede coexistir un fuerte proceso de crecimiento material con un atraso enorme en lo jurídico, lo social y lo político, etc.

Función que cumple la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la geografía en el mundo globalizante, violento, individualista y deshumanizado.

El alumno puede llegar a comprender que el mundo actual, en que predomina el neoliberalismo, es parte de un proceso que no va a ser permanente. Que frente a lo global es indispensable reafirmar la identidad cultural, la que tampoco es sinónimo de folclor.

El mundo actual es violento, pero ¿por qué? La asignatura permite analizar las causas de la violencia. Por ejemplo, a través del estudio de la economía o de la geografía económica es posible conocer la desigualdad en la actual distribución del ingreso. Por otro lado, a partir de toda la historia surgen los ejemplos que evidencian momentos en los cuales se han acentuado las diferencias, redundando en la discriminación o violencia contra algunos.

El mundo actual es individualista y deshumanizante, porque se han roto las naturales redes sociales y culturales. La persona se transforma en una cifra estadística donde la afectividad y la solidaridad no son un valor. Producto de un sistema liberal, las relaciones se deshumanizan. Vale decir, el valor del ser humano ya no se encuentra en sí mismo, sino en su funcionalidad al sistema.

Frente a ello se hace indispensable fomentar los valores de respeto hacia las diferencias culturales, sociales, étnicas, de género, etc. La enseñanza de la historia puede colaborar al fortalecimiento de tales valores, enfatizando en el conocimiento

y la tolerancia de la diversidad que siempre ha predominado, tanto en las sociedades pretéritas como en las actuales. Una comunidad más real y una convivencia más profunda sólo pueden alcanzarse en la medida en que la búsqueda del bien común a través del diálogo prevalezca por sobre los conflictos que nos comprometen. Esa búsqueda pasa por el reconocimiento mutuo y el respeto hacia lo que nos hace distintos.

NOTAS

- ¹ Ponencia presentada en la II Jornada Nacional de Metodología de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- ² Humberto Giannini. *Del bien que se espera y del bien que se debe*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones, 1997, pp. 29 y 35.
- ³ *Ibíd.*, 20.