

**DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA EN LA PRAXIS EDUCATIVA
UNIVERSITARIA****DIDACTIC FOR UNDERSTANDING HISTORY IN UNIVERSITY EDUCATIONAL PRAXIS****Gladys Calatayud**gladyscalatayud@uc.edu.ve

Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Valencia, Venezuela

Recibido: 30/01/2019 - Aprobado: 26/06/2019

Resumen

El objetivo del presente artículo es develar cómo se puede promover una didáctica para la comprensión de la Historia en la praxis educativa universitaria en virtud de que se observan dificultades en el aprendizaje y comprensión de esta disciplina en los estudiantes. Para tal fin se utilizarán dos referentes epistemológicos, a saber: el Círculo de la Comprensión de Gadamer (1960/1998) y la Teoría de la Interpretación de Ricoeur (2006). Así la comprensión se da como un proceso circular donde la explicación aparecerá como una mediación entre estadios o fases del proceso de comprensión, manifestado en una correlación entre análisis y síntesis respectivamente, la contextualización, la interdisciplinariedad, la dialéctica del pasado-presente, universalidad y parroquialidad en el proceso epistemológico de la Historia.

Palabras clave: Didáctica, Comprensión, Praxis educativa, Educación Universitaria, Historia.

Abstract

The objective of this article is to reveal how a didactic for the understanding of History can be promoted in university educational praxis by virtue of difficulties in learning and understanding this discipline in students. For this purpose, two epistemological references will be used, namely: the Gadamer Circle of Understanding (1960/1998) and the Theory of Interpretation of Ricoeur (2006). Thus the understanding is given as a circular process where the explanation will appear as a mediation between stages or phases of the process of understanding, manifested in a correlation between analysis and synthesis respectively, contextualization, interdisciplinarity, the dialectic of the past-present, universality and parochiality in the epistemological process of history.

Keywords: Didactics, Comprehension, Educational Praxis, University Education, History.

A manera de Introducción

La construcción del conocimiento en las ciencias sociales y en especial en Historia ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las preocupaciones didácticas y en los intereses que se condensan en torno a la educación como fenómeno social. Esta preocupación obedece a la apatía y desmotivación que manifiestan los estudiantes en todos los niveles del Sistema Educativo Venezolano en cuanto al aprendizaje de los contenidos de esta área de conocimiento con énfasis en lo histórico. Partiendo de la consideración de que la realidad social no se manifiesta, ni es aprehendida por el sujeto de una manera inmediata, sino que es el producto de un proceso reflexivo y crítico que implica el desarrollo de la conciencia subjetiva del discente en el proceso de construcción del conocimiento de dicha realidad. *"El sujeto se ubica en primera instancia ante la cosa- realidad- desde la percepción de lo concreto, desde lo vivido, lo conocido, lo práctico, desde su ontología de ser sujeto histórico"*. (Kosik, 1976:8). Esto indica que, para facilitar el proceso de construcción del conocimiento de lo social, es importante establecer un vínculo con el mundo concreto del sujeto que pretende conocer, y así pasar a la comprensión de dicha realidad. La construcción del conocimiento implica la articulación de dos elementos fundamentales: el sujeto cognoscente y el objeto conocido, una dialéctica *"entre el mundo interior del sujeto, la razón, el pensamiento, sus valores; y el mundo exterior, el de la realidad espacio-temporal"* (Sierra, 1984:2).

En las ciencias sociales, esta relación adquiere una particularidad compleja, ya que, esta dualidad o separación resulta un tanto apirética, en virtud de que el objeto de estudio, es el producto de las relaciones intersubjetivas en un

contexto socio histórico, lo que imprime al objeto un carácter muy subjetivo a la vez. Al respecto, Beltrán (1985) se refiere al mismo como:

Un objeto de conocimiento, además reactivo a la observación y al conocimiento de lo social. Un objeto de una complejidad inimaginable, y para el colmo compuesto de individuos, sabiendo además que quien mide, comprende, describe o explica, lo hace necesariamente desde posiciones que no tienen nada de neutras (p.8).

En este mismo orden de ideas es útil expresar que “*la comprensión en las ciencias humanas, tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras*” (Ricoeur, 2006:84), y el objeto es el resultado de construcciones teóricas preinterpretadas. Es por ello que resulta complejo el estudio de los contenidos de estas ciencias.

El abordaje paradigmático y epistémico sobre el objeto de estudio determina la construcción del conocimiento y su comprensión. De allí la necesidad de la reflexión epistemológica en la acción docente, que permita llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas en que se inspiran los contenidos que se tratan en el aula de clases, especialmente las relacionadas con dicha construcción. En este sentido, el proceso de comprensión depende en gran medida de la transposición didáctica que permita modificar un contenido de saber para adaptarlo a la enseñanza, así el saber sabio se transforma en saber enseñado y, por ende, en saber comprendido y con significado, pero esto indudablemente depende de la praxis que el docente realiza. (Cfr. Chevallard, 1997:20).

El gran desafío para los docentes es generar un proceso de comprensión social y promover la reflexión y criticidad en los estudiantes en el marco de una

praxis didáctica pertinente y coherente con la realidad actual. Para Burón (1997):

La comprensión exige captar la estructura del fenómeno u objeto, ubicarlo en su contexto a fin de delimitar un significado coherente con su naturaleza situacional y en interacción con las redes existentes, tanto dentro del individuo como fuera de éste, es decir, tanto las apreciaciones subjetivas como las sociales (p.46).

La comprensión en el acto educativo parte de la aprehensión que el discente pueda realizar del objeto de estudio, y de la vinculación que este pueda establecer con el contexto donde se desenvuelve, así como las interacciones sociales inmersa en dicho contexto. Dada la trascendencia de este proceso es que se realizará la disertación sobre este fenómeno, apoyándose en lo expuesto por Gadamer y Ricoeur, quienes hacen un estudio profundo de cómo se da dicho proceso.

¿Por qué la necesidad del estudio de la Comprensión de la Historia en el ámbito universitario?

Como profesora de historia a nivel universitario, preocupa observar cómo los estudiantes manifiestan poco conocimiento sobre los contenidos en esta área de estudio, a pesar de que existe un continuo en la pensa de estudio desde el nivel primario hasta el universitario en el sistema educativo venezolano. Un acercamiento con la realidad sobre la praxis educativa universitaria, específicamente en secciones de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC), permitió evidenciar que curricularmente las asignaturas historia y geografía se abordan en forma separadas, produciéndose una desconexión entre ellas, lo que resulta

contradictorio con el paradigma holístico que debe orientar los procesos educativos, en aras de favorecer la formación del estudiantado bajo una concepción crítica y analítica. Asimismo, esta desconexión dificulta la estructuración del análisis temporo-espacial, lo que es menester para el proceso de significación contextualizada de la realidad social. Es importante destacar, que las informaciones que no tienen significado para el individuo se olvidan fácilmente y obstaculizan la comprensión sobre lo social y de todos sus referentes, y es lo que sucede con los saberes de lo histórico que se intentan mediar como simple acumulación de hechos, datos, fechas y personajes, es decir, sustentado en lo cronológicos y memorísticos sin un significado real para el estudiante.

Desde el punto de vista metodológico, se observa que se mantiene la tendencia hacia el uso del modelo enciclopédico o tradicional que se fundamenta en la retórica como estrategia de mediación de aprendizajes, donde el discente asume una postura pasiva, se convierte en un “objeto “ y depositario de los conocimientos y contenidos que el docente considere transmitir, traducándose este proceso en lo que Freire (1992) denomina la “Educación Bancaria”, caracterizada por la antidualogicidad, la memorización mecánica de los contenidos, poca reflexión y criticidad sobre lo que acontece en el aula de clase , poco uso de la representación gráfica para vincular los contenidos teóricos de la historia, como mapas, gráficos u otras fuentes iconográficas. Esta situación se traduce en obstáculo para la promoción de la comprensión en esta área de conocimiento.

Desde el ámbito epistemológico, la práctica educativa en las asignaturas que comprende la enseñanza de estudios de las ciencias sociales se fundamentan en el enfoque positivista, el cual enfatiza la disciplinariedad, traducándose esto

en el estudio de la realidad socio-histórica de manera parcelada, afectando la comprensión integral del objeto de estudio, construyendo pseudoconcreciones de la misma; y no como un todo indivisible como realmente es, orientándose el proceso hacia la construcción de conocimientos fragmentados y descontextualizados, respondiendo al discurso de la modernidad que creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado (Cfr. Mignolo,2007:25) , y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, trascender la epistemología de la modernidad, que va en contra de la aceptación de la validez de los conocimientos construidos desde la episteme autóctona.

Situación ésta que ha sido evidenciada a través de las observaciones empíricas realizadas en el contexto de la FaCE-UC, donde a través de preguntas orientadas a la diagnosis en cuanto al manejo y conocimientos de las categorías básicas se evidencian serias deficiencias en los estudiantes que ingresan a la facultad, con el agravante a esta realidad observada, que los mismos han cursado dichas asignaturas en el nivel primario y secundario, pero con muy escaso logro de competencias en esta área de conocimiento, que permitan la comprensión de los procesos socio- históricos. Partiendo de la tesis de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, y que sólo se aprende verdaderamente lo que se comprende, es que se hace necesario repensar la praxis del docente de Historia, a fin de que se puedan estructurar los elementos que conformen una Didáctica para la comprensión. Dada la trascendencia de la explicación y la comprensión en la praxis educativa universitaria para la aprehensión de los contenidos impartidos en esta área del conocimiento es que se realiza la presente disertación desde los discursos realizados por Gadamer y Ricoeur en relación con estos procesos de la Didáctica

Sobre el círculo hermenéutico de la comprensión de Gadamer y la praxis educativa universitaria

En el círculo de la comprensión de Gadamer (1998) intervienen varios elementos que lo determinan; en primer lugar, el *dasein* “el ser ahí”. En la praxis educativa, el estudiante como individuo presenta una carga axiológica, cognitiva y emocional, que hace que éste tenga unos prejuicios, opiniones y valores, con los que participa en el proceso de aprendizaje, y que lo pueden facilitar o dificultar. Este *dasein* determina la postura e intencionalidad sobre la cual me ubico en los procesos epistemológicos, nuestra disposición de ánimo o modo de interactuar con los contenidos educativos.

En este sentido, el comprender se manifiesta como el poder-ser del *dasein*, es decir, la capacidad del individuo para concienciar sobre sus propias posturas ante el objeto del conocimiento, y permitirse escuchar a dicho objeto, significa hacer uso de la *epojé* e ir con actitud abierta sobre la cosa misma. “*El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo*”. (Gadamer, 1960:330). Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Evidentemente, esto no es tarea fácil en Historia, dada al inmanente carácter subjetivo del objeto de estudio. Un objeto de estudio que se caracteriza por no ser coetáneos con la dimensión temporo-espacial del estudiante, en el sentido, de que se analizan por lo general contenidos que pertenecen a tiempos remotos- no vividos por el estudiante- exigiendo de parte del docente una praxis educativa que promueva en primer lugar la atención sobre el contenido y la posterior aprehensión del mismo. El docente debe motivar y explicar su discurso de manera tal que el estudiante quede capturado por este objeto, a fin de minimizar sus prejuicios y maximizar el poder-ser que se mencionó anteriormente.

Un segundo elemento a considerar es que “*el movimiento de la comprensión discurre del todo a las partes y de nuevo al todo*”. (Gadamer, 1998:63). Poder confluir todos los detalles de ese todo, a través de la explicación del entramado de elementos que lo conforman, es el criterio fundamental para el logro de la comprensión, y la falta de confluencia de éstos significa el fracaso de esta tarea. El estudiante debe poder vincular todos los elementos que conforman el discurso del docente cuando explica, sino logra confluir dichos elementos la unidad significativa del discurso se hace incomprensible. Ahora bien, la gran interrogante es como desde la mediación de la acción docente se puede promover dicha comprensión.

El docente como mediador de aprendizajes orienta su acción hacia el logro comprensivo del objeto a través de la explicación, no obstante, muchas veces no se alcanza tal fin, ya que se dificulta la producción de participación en el significado común, en el sentido de que lo que quiere expresar el docente, no es capturado como tal por el estudiante.

En la práctica educativa es inmanente la dialéctica docente-discente y entre ellos un nexo vinculante que es el lenguaje, del cual dependerá el acuerdo en la cosa, -en nuestro caso los hechos históricos-, es decir, lograr un acuerdo común en la significación y representación de las realidades sociales que transmite el docente, una fusión de horizontes, la del intérprete, para este caso – el estudiante- y el contenido del discurso. En esta actividad, *e/lenguaje* que utilice el docente durante su explicación resulta trascendental en la construcción de significados que pueda realizar el discente, de ello depende en gran medida que el estudiante capte lo que el docente desea transmitir. Se constituye el lenguaje en el hilo conductor de la comprensión. Entendiendo que dentro de este proceso comunicativo está inmersa la gestualidad del docente en su praxis educativa.

Este círculo de la comprensión representado entre el todo y las partes que subyace en toda comprensión debe completarse según Gadamer (1998) con otra nota que llama anticipo de compleción. Esto es que se parte de la presunción que lo que el texto transmite constituye una unidad de sentido acabada, una unidad de significado, que debe permitir considerar y reconsiderar lo que el docente expone, es decir, lo que se pretende transmitir debe tener un significado factible de ser comprendido por el receptor de dicho mensaje, partiendo de la condición sine qua non de que la primera de todas las condiciones hermenéuticas, es el habérsela con la cosa misma, que el escucha se interesa y preste atención al contenido del discurso para así posibilitar la aprehensión del objeto de estudio y su posterior comprensión.

El que intenta comprender "*está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido*". (ob.cit.1998: 340). Extrapolando se pudiera afirmar que los contenidos de historia, que son en su mayoría conocidos, más no vividos por los estudiantes resulta menester vincular éstos con la pertenencia a la tradición que tiene el estudiante, ya que esto influye en la motivación de éste. En otras palabras, durante la praxis educativa de esta disciplina, hay que considerar que sus contenidos mantienen una relación directa o indirecta con el estudiante, sólo hay que concienciarlo para que los acepte como parte de su devenir socio histórico. Para ello es necesario hacer uso de la contextualización de los contenidos. Debe hacerse una recursividad pasado – presente de los hechos históricos a fin de lograr la contextualización de los contenidos.

Esta contextualización implica moverse dentro de la distancia temporal y espacial de los hechos históricos, que muchas veces resulta ajena al estudiante, por pertenecer a época distinta en la que se suscitan los mismos,

dificultando el significado de éstos para la comprensión. Al respecto, Gadamer (1998) expresa que:

El tiempo no es primariamente un foso que haya que salvar sino la base del acontecer en el que radica la comprensión actual. El supuesto ingenuo del historicismo fue creer que es posible trasladarse al espíritu de la época, pensar con sus conceptos y representaciones y no con los propios y forjar de ese modo la objetividad histórica. (p.68).

Aunque en la mayoría de los casos la distancia temporal de los hechos no se corresponde con el tiempo que vive el sujeto cognoscente pudiendo convertirse en un obstáculo para la aprehensión de los contenidos, puede por otra parte también representar la decantación y factor minimizador de los prejuicios y así permitir emerger otros juicios que posibiliten la comprensión del contenido. Que el hecho histórico no pertenezca al tiempo que vive el estudiante permite mirarlo de una manera más objetiva y dejar que el mismo sea escuchado por este sin la carga prejuiciosa que pudiera representar estudiar lo contemporáneo o coetáneo por el discente. En este sentido, *“el que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar la opinión del texto”* (Gadamer, 1960:335).

Por otra parte, en este proceso de decantación de los prejuicios, es necesario considerar el concepto de horizonte o lo visible desde un determinado punto, ya que, en el proceso de comprensión se interpelan dos horizontes, uno relacionado con el contenido de lo que se pretende transmitir, y otro que le es propio al intérprete. De allí que los hechos históricos deben ser comprendidos en su devenir e intentar establecer la fusión de horizontes como proceso recursivo entre pasado y presente, y como un medio para decantar nuestro

prejuicios y preconcepciones pudiendo discriminar los malentendidos con los asertos sobre la base de la cosa misma .

La comprensión no significa olvidar nuestros prejuicios, sino que son éstos los que la posibilitan a través de la fusión de horizontes." *Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos*". (Ob. cit.1960: 375). Poder confluir presente y pasado; y la opinión del intérprete con la opinión del texto del discurso como un circuito recursivo de los hechos sociales facilita la comprensión de los mismos.

La dificultad que se manifiesta en la pretensión de la intención pedagógica es que el estudiante capture la esencia del pasado con las categorías conceptuales que se tienen en el presente, considerar el texto en su contexto, que obvie además sus prejuicios y que atienda los contenidos desde la objetividad, minimizando la subjetividad que le es inmanente al sujeto que comprende.

Por otra parte, el historicismo plantea la historia y los hechos sociales como algo fuera del sujeto, en cambio, para el autor somos seres históricos que significa por un lado que pertenecemos y somos producto de la tradición histórica, así como también, que, como entes pensantes, nunca se termina de aprender. Los hechos sociales no deben abordarse como algo totalmente ajeno a mí, a nuestro ser en el mundo, sino como algo que nos implica ineludiblemente. De allí que hay que contextualizar éstos con la realidad del estudiante, a fin de que éste se ubique como parte de la tradición histórica de estos hechos. Los objetos no se dan a la conciencia aisladamente, sino insertos en un contexto mayor en el que se dan realmente. Este contexto

mayor es el mundo, horizonte general de todo lo que es y puede llegar a ser contenido de la experiencia. No basta sólo la contextualización local, sino que hay que relacionar con el contexto mundial, y así hacer más entendible la realidad social.

En síntesis, la comprensión implica un entramado de elementos a considerar dentro del círculo hermenéutico, y por lo tanto es perentorio que los docentes que median sobre los procesos sociales, logren motivar y atraer la atención de los discentes con el fin de empezar un proceso de comprensión.

La dialéctica de la explicación y la comprensión desde Paul Ricoeur

La dialéctica de los hechos sociales y el sentido o significado que se le da a éstos en los discursos docentes genera una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión (el *verstehen*) y la explicación (el *erklaren*). Existe una correspondencia entre la estructura interna del discurso del docente y el proceso de comprensión e interpretación de los contenidos por parte de los discentes.

La explicación y la comprensión tienden a invadirse, en el primer proceso se despliega una gama de proposiciones y sentidos mientras que, en el segundo, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis (Cfr. Ricoeur, 2006:84). En este sentido, la explicación conlleva un proceso de análisis, un despliegue descriptivo de los hechos históricos en el acto de enseñar y la comprensión supone un proceso de síntesis, para el estudiante que recibe la explicación, en el sentido de que éste debe construir una unidad de sentido con la gama de información contenida en la explicación recibida.

La dificultad se manifiesta en lo complejo que resulta para el estudiante comprender lo que quiere decir el docente y el sentido de su elocución. Es trascendental, en la praxis educativa considerar que "*La comprensión depende de la significatividad de formas de expresión tales como signos fisonómicos, gestuales, vocales o escritos, así como los documentos y monumentos*" (Ricoeur, 2006:63). En este sentido, la comprensión depende de procesos de expresión o explicación en el campo educativo de lo que pueda transmitir el docente y del anclaje que logre realizar en pro de la significancia de los saberes que intenta cultivar en sus estudiantes, por ello el lenguaje se constituye aquí en un factor trascendental en la acción educativa. Al hacer referencia de la construcción de conocimiento en historia, la explicación y la comprensión son procesos que interactúan dialécticamente. La comprensión, así planteada, implica la confluencia de dos procesos cognitivos bien complejos, como son el análisis y la síntesis.

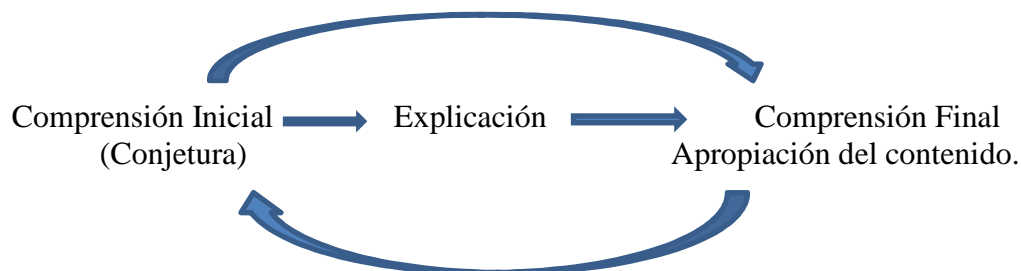
El problema que subyace aquí es que la información que presenta el docente constituye una fuente indirecta que ha sido objeto de una interpretación por parte de éste, es decir, son expresiones indirectas de una vida psíquica ajena a la nuestra, que al estudiante se le presenta como un constructo teórico acabado, donde debe comprender dicho significado, es decir, hacerse de esa visión psíquica que tiene el docente. De allí que este autor, hace referencia que comprender lo que quiere decir el hablante y comprender el sentido de su elocución constituye un proceso circular, donde la comprensión está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso y la explicación a la estructura analítica del mismo.

En este proceso circular, la comprensión se manifiesta en dos fases, en una primera como como una captación ingenua del sentido del discurso en su totalidad, sería como una pre comprensión superficial, y luego una segunda

fase donde la comprensión será un modo complejo de comprensión al estar apoyada por procedimientos explicativos.

Al principio, la comprensión es una conjetura y al final se constituye como una apropiación del contenido suministrado en la praxis educativa, donde la explicación aparecerá como una mediación entre dos estadios de la comprensión, y como la validación de la conjetura primaria realizada. El círculo de la comprensión establecido por Ricoeur se da como un paso de la comprensión inicial a la explicación y después como un paso de la explicación a la comprensión final.

Figura 1. Círculo de la comprensión.



Sistematización a partir de lo planteado por Ricoeur (2006). Calatayud, 2019.

El cognoscente hace una conjetura sobre el contenido que se le presenta, partiendo de la presunción de que una unidad de sentido acabada con significado cierto, para lo cual hace uso de sus prejuicios y conocimientos previos que tiene sobre la realidad. Luego a través de la explicación que hace el docente, se generará el análisis de los diferentes elementos que constituye ese todo presentado por parte de los estudiantes conllevando a la validación o no de esta primera conjetura, produciendo la participación del escucha en el significado común de lo explicado, y por ende la apropiación profunda del contenido del discurso en una síntesis que permita capturar en detalle la gama de proposiciones que el docente ofrece para armarlas en una nueva unidad de

sentido y significancia, en este momento puede decirse se produce el acuerdo de la cosa misma, y la tercera fase del círculo que es la comprensión profunda, emergiendo nuevos juicios, y así sucesivamente se inicia de nuevo el proceso, ya que, el sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre, lo que hace que el proceso de comprensión vaya más allá de lo reproductivo y se convierta en una acción productiva por parte del intérprete. (Cfr. Ricoeur, 2006: 68). La praxis educativa debe, en este sentido estar orientada a facilitar que el estudiante converja en el significado del contenido que se le presenta, y aquí está la transcendencia de la acción docente.

Consideraciones Finales: Aproximación a una didáctica para la comprensión en las ciencias sociales

Reflexionar sobre los procesos didácticos es tarea ineludible de la acción docente, especialmente cuando se evidencian problemáticas para el alcance de los objetivos propuestos. De allí que todo esfuerzo para mejorar la praxis educativa de cualquier área del saber resulta significativo y pertinente. A las ciencias sociales corresponde el estudio del ser humano en sociedad, y por lo tanto son las llamadas a ofrecer una clara conciencia de la realidad para que el individuo pueda ser un agente de cambio de la misma en pro del bienestar colectivo, y para ello se requiere de una didáctica que promueva la comprensión, para lo cual deben considerarse los siguientes aspectos; en primer lugar, el carácter ontológico del objeto de estudio donde la relación objeto- sujeto no se encuentra bien determinada, estableciéndose “ *una relación sujeto- sujeto en el campo de estudio de éstas, ocupándose de un mundo pre interpretado por los propios actores sociales*” (Falletti,2006:72) lo que hace que la objetividad y subjetividad tiendan a transponerse o invadirse

al convertirse el sujeto en objeto de la propia realidad que estudia y ser de alguna manera partícipe de la misma, así se concibe al sujeto como un ser histórico producto por lo tanto de su mundo de vida. En este sentido, la praxis educativa debe ofrecer un conocimiento contextualizado, local, del reconocimiento de lo propio, sin dejar de lado la integración de lo local con lo universal, como se deduce de lo expresado por Gadamer (1998), ir de un contexto local a uno mayor, que es el mundo mismo, ya que todos los hechos sociales tienen una interconexión cultural que no puede obviarse si se pretende comprender la realidad social, en su sincronía y diacronía con sus repercusiones mutuas.

Repensar las ciencias sociales para la comprensión de las realizaciones sociales, requiere de la construcción de un conocimiento que sea el resultado de la integración de lo particular y lo universal, y no un “universalismo disfrazado” (Cfr. Wallerstein, 2006:64), romper con el estadocentrismo en que fueron sumergidas y dificultaron la consideración universal de los saberes por ellas generadas. Es importante, en la praxis educativa promover una dialéctica que aborde los hechos históricos de lo universal a lo parroquial y viceversa, para que se pueda comprender las interrelaciones que se ponen de manifiesto dentro de un mundo globalizado, y así generar un conocimiento más útil y comprensible de las realidades sociales.

En este mismo orden de ideas, se debe favorecer la fusión de horizontes, que parte de la consideración que el estudiante tiene un cúmulo de conocimiento previos, prejuicios y preconcepciones que deben tomarse en cuenta para iniciar una praxis educativa. La falta de revisión del andamiaje que posee el estudiante antes de comenzar la acción educativa puede representar en parte

el éxito o fracaso de la misma y por ende de la adquisición y comprensión de los contenidos educativos.

Asimismo, una didáctica para la comprensión debe ofrecer un conocimiento interdisciplinar que permite aprehender la realidad de una manera holística para poder visualizar las diferentes dimensiones que tienen las realidades sociales, a saber, lo geográfico, histórico, económico, político y social propiamente dicho. La fragmentación imposibilita el desarrollo de la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido y significado para el estudiante. Los docentes de Historia tienen la labor de preparar a los estudiantes para hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones y diversos intereses de los actores que operan en el marco de las dinámicas de análisis. El conocimiento aportado por esta disciplina vista de una manera holística y compleja favorece la consolidación de procesos de significación social.

Otro aspecto a considerar, es la dialéctica existente entre la explicación y la comprensión, que tienen sus campos paradigmáticos en el análisis y la síntesis respectivamente. Estos dos procesos según Gadamer y Ricoeur interactúan construyendo un círculo epistemológico para la comprensión de los discursos que tienen lugar en el aula de clases.

En este sentido, la comprensión depende de la interrelación del todo y las partes, donde estos elementos deben confluir en el significado común de la cosa, es decir de los contenidos discursivos que se transmiten en Historia. En esta dinámica educativa, la comprensión va dirigida por una parte a aprehender la estructura del discurso, a través de una acción analítica de las

partes del discurso, y por otra parte, asir la unidad acabada de sentido o significado que se pretende construir con el discurso en su totalidad, es decir, en un proceso de síntesis. Se constituye en un proceso de construcción y desconstrucción sobre la base del discurso docente, donde el estudiante debe a través de la dialéctica análisis-síntesis hacerse del significado de dicho discurso, de manera tal que se pueda confluir en el significado o acuerdo en la cosa, que es cuando según Gadamer se produce la comprensión.

Para Ricoeur (2006), la comprensión también se da como un proceso circular de tres fases a saber: la primera representada por una precomprensión o conjetura que hace el estudiante del discurso en su totalidad, donde debe suspender sus juicios, y considerar el contenido del discurso como un axioma, evidentemente que en esta fase la parte motivacional que aplique el docente representa un factor primordial, ya que nuestra disposición a escuchar sólo se activa cuando lo que se nos ofrece nos llama la atención. Una vez producida esta primera impresión, continúa la segunda fase que es la explicación de la estructura del discurso, es decir, la descomposición de las partes que conforman dicha estructura, para luego a través de un proceso de síntesis construir la unidad de sentido o comprensión profunda de dicha estructura, que constituiría la tercera fase.

Como se evidencia, una didáctica para la comprensión constituye un proceso multifactorial, donde interactúan una serie de elementos desde la perspectiva y acción del docente y del estudiante, con el propósito de que pueda converger en el fin último de toda acción docente, que es la construcción y comprensión de conocimientos significativos para los estudiantes. Así mismo, implica un trabajo de motivación al estudiante para que pueda aprender a pensar socialmente y conocer las bases metodológicas con las que se aborda la

cuestión histórica, los valores que representa, su papel en la vida cotidiana y en el ámbito sociocultural, unido a los procesos de reflexión que propicia.

Referencias

- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*. (No. 29, p: 77-41) Revista en línea. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS-CIS_029_03.pdf. Consulta: 2019, Enero 11.
- Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones del Mensajero.
- Chevallard, Y. (2005). *Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Falleti, V. (2006). *Los problemas de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales. Una mirada crítica sobre las nociones clásicas el tipo ideal y la representación*. Documento en línea Disponible en <http://revistas.javerianas.edu.co/index.php/univhumanística/article/view/2205/1459>. Consulta: 2018, Diciembre 5
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg, (1960). *Verdad y Método I*. España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg, (1998). *Verdad y Método II*. España: Ediciones Sígueme.
- Kosik, k. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. Documento en línea. Disponible en: <http://blogs.fad.unam.mx/asignatura:Dialéctica-de-lo-concreto.pdf>. Consulta: 2018, Noviembre 25..
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa Editorial
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. España: Siglo XXI Editores, s.a.
- Sierra, R. (1984). *Ciencias Sociales, epistemología, lógica y metodología*. Madrid: Paraninfo.