

La crisis de enseñanza de la historia en Nicaragua

Josefina Vijil Gurdián

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", "es necesario reformar los programas y los textos", "la clase de historia es un fracaso". Todos los sectores de la sociedad manifiestan su preocupación y proponen diversas medidas. 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, etc., etc. Sin embargo pensamos que el problema de fondo se encuentra en cómo concebimos la historia escolar y sus finalidades.

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

Identificado así el problema de fondo, lo que nos parece necesario reflexionar, debatir y reconstruir es la validez y la pertinencia de este tipo de enseñanza y este tipo de aprendizaje de la historia.

Para abordar este problema, nos parece necesario hacer algo de historia.

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). Ellas son determinadas socialmente y constituyen la construcción colectiva que los miembros de un grupo utilizan para comprender la realidad, los procesos, las teorías.

² Consideramos las concepciones como un tipo de conocimiento particular propio a cada individuo y que ha sido construido en sus interacciones con su medio ambiente y con los demás. Ellas constituyen la estructura subyacente que él 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 ellas tienen necesidad de ser activadas y actualizadas. Las concepciones son actualizadas por representaciones particulares y solamente a través de ellas pueden ser inferidas.

- **Un poco de historia sobre la historia escolar**

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 santa y el catecismo eran los momentos 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 en tanto que 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 (el 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 (ella 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 almacenaje 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 una ruptura epistemológica se operó en el seno de la disciplina “sabia”, 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 primaria transformar sus concepciones de la historia escolar y hacer una transposición didáctica³ 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 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, todo lo contrario ha sido utilizada como el campo por excelencia para ejecutar esta tradición. Los objetivos definidos por las distintas reformas educativas le asigna a esta materia o disciplina de estudio un rol como «formadora de patriotismo » el 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 “, la 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 religiosa 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. Los cambios que se encuentran entre los programas consisten en si es necesario ir de lo conocido a lo desconocido o si hay que hacer lo contrario.

³ Transposición didáctica es el trabajo que de un objeto de saber a enseñar hace un objeto de enseñanza (Chevallard, Y., 1985).

- 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 ha cambiado 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 pruebas 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 primera 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 como 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 amplio 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 reglamentos". 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. 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 fueron absurdas y sin sentido, pero no perdamos de vista que lo que las originó fue una pregunta absurda y sin sentido para las niños que hicieron el examen.

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.

- **Qué es la historia escolar hoy día?**

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).⁴

El saber histórico escolar se reconstruye, para hacer la transposición didáctica, a partir de los postulados de la historia "sabia"⁵ 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 "saber-hacer", 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:

- 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 si no al desarrollo de habilidades, capacidades, competencias para la investigación, la búsqueda de información, la lectura, la mirada crítica a cuanto le rodea, a la construcción de nociones y conocimientos importantes y pertinentes para su edad como por ejemplo la noción de tiempo, de espacio, de pertenencia, de la relatividad de las cosas y de las verdades

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 que ellos ya no sean la única razón por la cuál enseñar Historia. Como lo dice 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:

⁴ Traducción libre del Francés.

⁵ Nos referimos a la historia de los historiadores, a la ciencia histórica, que es diferente de la historia escolar.

"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).

- 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 minuciosamente 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 aun, 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...

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 (ejemplo las colecciones de los museos).

Las nociones subyacentes a la historia. 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.

A causa de estos problemas, ha comenzado un debate en diferentes países del mundo sobre la accesibilidad y el interés de enseñar historia a niños menores de 12 años.

Estos problemas no son considerados por el sistema educativo al concebir y planificar la clase de historia. Ellos 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 enseña fechas, nombres y hechos históricos, sino la historia que inicie al niño en el método y la lógica del historiador, la historia que promueva la investigación, la búsqueda, el análisis, la historia que le motive a buscar en el pasado las explicaciones para el presente, que lo ponga en contacto con diferentes fuentes históricas, la historia que le ayude a descubrir y a explotar la traza del pasado, que fortalezca el respeto a las diferencias, la tolerancia, la relatividad de la verdad, los diferentes puntos de vista. 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 hace de estos el centro y la finalidad última de su enseñanza y aprendizaje. Ellos tienen un lugar en la escuela primaria 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 los grandes hombres. Es también posible poner en relación a esos hombres con el contexto en el que ellos vivían. 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 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.

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 de la cual han hecho gala pero sobre todo porque lo que han hecho es una simplificación extrema de otros libros para adultos cuando de lo que se trata es de complejizar la manera de abordar la ciencia histórica. No necesitamos textos que cuenten de manera sencilla y simple acontecimientos.

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 que estudiemos, analicemos, entendamos y aceptemos 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,
- Es segundo lugar que 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
- 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.

A manera de conclusión

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 sirve 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 certitudes que se cuestionan, se transforman, que no servirán de nada el día de mañana? 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 para hacer frente al nuevo siglo y a sus retos, de resolver problemas nunca antes visto y en el mismo proceso ir transformando sus conocimientos en un proceso continuo de asimilación y acomodación, de equilibrio y desequilibrio, que es en definitiva estar en un continuo aprendizaje. 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, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996: 12).

Se trata de repensar la historia escolar, esto nos plantea un reto tanto a los educadores como a los historiadores.

Poniendo en tela de duda la historia escolar, cuestionamos también el sistema educativo. Los 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. Por eso es que una reforma profunda se impone a la educación nicaragüense.

Una reflexión colectiva debe ser iniciada con el fin de definir qué debe ser y para qué debe servir la historia en la escuela primaria nicaragüense. Vaya aquí nuestra pequeña contribución al debate.

BIBLIOGRAFIA MENCIONADA

Allieu, N. (1995). De l'histoire des chercheurs a l'histoire scolaire. In Develay, M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Paris : ESF.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.

Delors, J. (ed.). (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

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. Paris : Bordas.

Ferro, M. (1992). Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier. Paris: Payot.

Giolitto, P. (1986). L'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Paris : Armand Colin - Bourrellier.

Ministerio de Instrucción Pública. (1954). Colección de Leyes, Decretos y 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. Managua: Ministerio de Educación Pública.

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. Managua: Ministerio de Educación.

Molina, C. (1953). La enseñanza de la historia en Nicaragua. México: Cultura.

Moniot, H. et Serwanski, M. (ed.). (1994). L'histoire en partage. Le récit du vrai. Paris: Nathan.

Ricoeur, P. (1983). Historia y narración. Madrid: Encuentro.

Vijil Gurdián, María Josefina. (1998). Les conceptions de l'apprentissage de l'histoire chez des enseignants de l'école primaire au Nicaragua. Tesis doctoral no publicada. Lovaina la Nueva: Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.