

La Importancia del Cambio Curricular en la Formación de Historiadores¹

JORGE BRACHO*

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

jorbrac59@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4633-4247

RESUMEN

La historia es una disciplina científica que debe estar sometida a constante transformación, al nutrirse de nuevas indagaciones y perspectivas para comprender y reinterpretar los cambios en el interior de las comunidades humanas. No sólo debe ceñirse a las oportunas innovaciones de la misma disciplina y sus métodos, también debe hacerlo a partir de los avances de otros saberes científicos. Por tal razón es imprescindible insistir en la formación de los historiadores por ser quienes cumplen un papel fundamental para analizar, interpretar y transmitir la historia a las generaciones futuras. El propósito de la siguiente reflexión se relaciona con la historia narrada y enseñada a lo largo del 1900 y parte del presente siglo, así como la necesidad de estimular un nuevo enfoque historiográfico hermanado con el ámbito cultural y la diversidad.

PALABRAS CLAVE: currículum, historiografía, aprendizaje, complejidad.

The Significance of Curriculum Reform in the Education of Historians

ABSTRACT

History is a scientific discipline that must undergo constant transformation, drawing from new inquiries and perspectives to comprehend and reinterpret the changes within human communities. It should not only adhere to the timely innovations of its own discipline and methods but must also integrate advancements from other scientific fields. For this reason, it is essential to emphasize the training of historians, as they play a fundamental role in analyzing, interpreting, and transmitting history to future generations. The purpose of the following reflection is related to the history narrated and taught throughout the 20th century and part of the present century, as well as the need to encourage a new historiographical approach, intertwined with the cultural sphere and diversity.

KEYWORDS: curriculum, historiography, learning, complexity.

Este artículo fue terminado en julio de 2024, entregado para su evaluación en agosto y aprobado para su publicación en septiembre del mismo año.

Nº 56

●
REVISTA DE HISTORIA. Año 28, Julio-Diciembre, 2023

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años se han presentado debates en torno a la necesidad de establecer la utilidad y el para qué de la enseñanza de la historia. De igual modo, se ha reconocido la relevancia de reformar los planes de estudios de las carreras de historia, con el objetivo de adaptarlos a las demandas y desafíos que se han presentado, al menos, desde inicios del 1900. En este contexto, surgen las preguntas: ¿cuál es la importancia del cambio curricular en la formación de los historiadores?, ¿cuáles serían los fundamentos o enfoques metodológicos y teóricos del currículo de estudio de los futuros historiadores? O ¿cuáles serían los temas de importancia de cara a esta transformación?

En esta ocasión, examinaré la relevancia de la actualización y reforma de los programas académicos de historia. Por tal motivo debo destacar la importancia de incorporar otros enfoques y perspectivas críticas en la enseñanza de la historia. Asimismo, analizaré cómo estas transformaciones pueden servir para la formación de historiadores más reflexivos, críticos y comprometidos con la construcción de un relato histórico más inclusivo y plural. No es mi intención proponer cursos o cátedras para una posible reforma en este orden de ideas. En consecuencia, me dedicaré a hacer referencia, a la luz del origen del currículo académico, al desarrollo de la ciencia histórica desde principios del siglo XX, los retos de la historia como expresión cultural y generadora de cultura para culminar con unas breves ideas a modo de propuesta teórica. Propuesta orientada en las bases epistemológicas y prácticas de la ciencia histórica, las que puedan servir de guía para un nuevo diseño curricular.

En definitiva, la idea de reforma, respecto a una disciplina científica consagrada a lo ocurrido en tiempos y espacios definidos, resulta un desafío necesario y urgente, el cual invita a repensar el papel del historiador o analista social como investigadores y narradores del cambio, con el objetivo de construir una historia más plural, abierta y reflexiva. En este sentido, se trata de reorientar los estudios históricos en un contexto de globalización técnica y económica, así como los desafíos para el historiador de hoy ante las manifestaciones de la mundialización cultural. Conceptos afines al ámbito técnico, económico y redes comunicacionales, el primero, y a la circulación de bienes culturales simbólicos y no simbólicos a escala planetaria, el segundo.

2. LA RENOVACIÓN CURRICULAR

En primera instancia es necesario considerar que la renovación curricular, en relación con la historia como un saber científicamente elaborado, resulta ser un proceso de reflexión crítica cuyo propósito es mejorar la calidad y pertinencia de la educación formal o educativa en el ámbito de la historiografía. Lo es de este modo porque existen distintas formas de representar lo sucedido, así como el acceso a ellas con otras modalidades de aprendizaje relacionados con la historia, al igual que la de otros saberes. Modalidades o contextos a partir de los cuales las personas apprehenden o se apropian de las representaciones de la historia narrada.

La renovación curricular se convirtió en un proceso fundamental en el ámbito educativo durante la centuria del 1900, de manera especial. Ella ha tenido como finalidad actualizar y mejorar los planes de estudio, así como las metodologías de enseñanza para adaptarlos a las necesidades y demandas presentes dentro de cada comunidad nacional. De la misma manera, la transformación curricular intenta incorporar nuevas tendencias educativas, tecnologías y enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes adquirir las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse con éxito a los retos del mundo actual. En términos generales, la reforma curricular es un proceso imprescindible en la educación, al permitir mejorar la calidad educativa, así como adaptarla a las necesidades actuales y ofrecer a los estudiantes una formación más completa y pertinente.

Históricamente, el currículo guarda estrecha relación con "... una metáfora extraída del atletismo clásico. Como la carrera es el camino que los estudiantes tenían que seguir..."². El mismo fue reconocido como un campo especializado del quehacer educativo después de 1918. Desde este momento, el currículo, pasó a formar parte de un plan de acción para medir el cumplimiento de los objetivos educacionales. Se trató de una adaptación de los planes de clase a los objetivos generales de la sociedad y sus variadas esferas, en especial su acomodo a las necesidades sociales. Su despliegue a inicios del 1900 fue el resultado de la ordenación de la educación dentro de un sistema formal y de masificación social, junto con el desarrollo de la psicología social y del pragmatismo proveniente de la Segunda Revolución Industrial.

Ya para finales de la década de 1960 el currículo como una disciplina o una teoría se había extendido a escala internacional. El mismo ha sido asociado con la creación y la práctica de diferentes conjuntos teóricos.

También ha sido la base a partir de la cual se ha justificado quién debía ser instruido, para qué debía recibir instrucción, qué se debía enseñar, quiénes serían los encargados de la enseñanza, cómo se aprendía, qué problemas se podían resolver con la enseñanza y cuál era el propósito de la escuela y la instrucción. Por supuesto, estos planes de estudio se circunscribieron a modelos de análisis, valores, ideas, conceptos, con los cuales se delimitaron los proyectos curriculares.

Para un estudioso de esta temática, las fórmulas políticas para diversificar el currículo surgieron "... en el mismo momento en que las clases populares accedieron de forma masiva a las escuelas..."³. Si nos remitimos a la historia del conocimiento, fue después de la mitad del 1600 cuando, a raíz de la fragmentación o balcanización del conocimiento, tal como sucedió con la física fraccionada en óptica, astronomía y química, se presentó la producción de libros impresos, la reorganización de las bibliotecas y los contenidos de la enseñanza tornaron a la división en el interior de las universidades, principal mercado del libro impreso.

Frente al histórico *trivium* y al *quadrivium* se presentó un sistema alternativo, los estudios humanistas compuestos de cinco materias, gramática y retórica, a las que se sumó historia, ética y poesía. La presencia y el despliegue de la historia fueron posible gracias a su relación con el derecho y la política. Asimismo, el estudio de la historia se convirtió en un saber indispensable para la carrera diplomática, de este modo adquirió gran relevancia. Ya para el siglo XVII la presencia de la historia en la enseñanza universitaria se hizo común.

Según Peter Burke⁴ frente a la parcelación del conocimiento germinaron voces de pensadores quienes abogaron por su integración. Cuestión ejemplificada con los casos de Giovanni Pico de la Mirandola (1463-1494) y su propuesta de la capacidad humana para conocerlo todo, así como también lo hicieron Richard Baxter (1615-1691) y Comenius (1592-1670) quienes favorecieron enfoques integradores en el campo del conocimiento científico. En todo caso, desde el siglo XVII se generalizó la idea de sistema aplicado a las diversas disciplinas científicas como conjuntos de conocimiento y cuya mejor expresión fue la metáfora del árbol y sus ramas. El mismo autor hizo referencia a los tres subsistemas utilizados para la clasificación del conocimiento académico en territorio europeo: el currículo, las bibliotecas públicas y privadas en conjunto con las enciclopedias.

La denominada segunda revolución educativa, extendida después del siglo XV, de acuerdo con lo señalado por parte del chileno José Joaquín Brünner⁵, guarda estrecha relación con la producción masiva de libros, al estimu-

lar cambios cuantitativos y cualitativos en el campo del conocimiento humano. Uno de los elementos fundamentales para señalar a la imprenta como agente de cambio fue que liberó al libro de las cadenas y de la circulación restringida. La producción masiva del libro impreso permitió librarse del texto encadenado o resguardado celosamente en recintos como los monasterios. Con él fue posible trasladar el conocimiento más allá de espacios territoriales nacionales. De igual manera, gracias a los catálogos y la publicación de revistas científicas, la separación del conocimiento se profundizó⁶.

Durante el siglo XVII se fue explayando la construcción social respecto a quienes serían objeto de la instrucción educacional. En efecto, se tiene que categorías sociales, marcadas por el afán clasificatorio, como la de alumno, niño, menor o infancia se generalizaron en el siglo XVIII. Aunque ha sido la naturalización derivada del uso de estas denominaciones un impedimento para establecerlas o ventilarlas como categorías históricas. Clasificaciones apenas tratadas por el historiador y los especialistas en métodos de enseñanza porque ha predominado la visión magistrocéntrica o el proceso de instrucción alrededor de la figura del maestro, profesor o tutor⁷.

Tal como lo afirmara un especialista en didáctica y organización escolar, en la actualidad todavía predominan modelos, teorías y prácticas educativas basadas en el *Magister dixit* medieval, es decir, ha habido escasa transformación del rol docente y su representación. De acuerdo con Monclús Estella, un ideal de perfección se arraigó en combinación con un individualismo acrítico y un saber transmitido por la autoridad, el reconocimiento y el prestigio. Se puede asegurar, por tanto, que de esta disposición proviene la asociación del conocimiento transmitido con el principio de autoridad, por tanto, no admite discusión alguna. Así, la palabra magistral es necesario asociarla con el núcleo, la matriz y el referente del conocimiento transmitido. No resulta aventurado pensar en una impronta de la reproducción y conservación del saber, porque "... quien supiera introyectar y repetir meramente lo transmitido podía dedicarse el resto de su vida, vitaliciamente, a aplicar y repetir esos mismos conocimientos adquiridos..."⁸.

3. FORMAS DE REPRESENTAR LA HISTORIA

Por lo visto, resulta necesario situar el currículo escolar como agente de difusión de un contenido cognoscente, bajo un contexto cultural. Lo es así porque la circulación de los contenidos de una cultura, en el interior de la escuela formal, está supeditado a normas y cánones. La enseñanza se

despliega en un ámbito regulado, cuya base cognitiva se encuentra en un currículo dentro del cual se hallan avistados un agregado de objetivos. Éstos han sido elaborados por técnicos y especialistas con el fin de instruir, educar, formar o doctrinar a las personas de acuerdo con las disponibilidades técnicas y materiales en el marco de condiciones culturales específicas. Técnicos y especialistas cuyas acciones están condicionadas por sus creencias, valores y una instrucción cognoscitiva.

En consecuencia, se ha formulado que la escuela con su currículo y sus tradiciones metodológicas es "... un agente de difusión cultural...". Frase equivalente a la idea según la cual la escuela no sólo enseña ciencias, porque transmite valores, tradiciones, normas sociales y formas de vida, así como creencias, estereotipos y errores. Por tanto, se debe admitir la necesidad de explorar y sondear las distintas expresiones culturales de los sujetos del aprendizaje. También, ella debe ser considerada en el marco del estudio de cualquier disciplina científica.

El papel de la escuela y de la instrucción es la de permitir el acceso a un conocimiento diferente al de la familia, las redes sociales o agrupaciones sociales. A su vez, es un conocimiento proporcionado por un agente de la enseñanza, cuyo basamento debería ser la complejidad y la pluralidad. Aunque la enseñanza formal puede suponer la difusión de dogmas y doctrinas las cuales, por regla general, conducen a estereotipos y errores. De esta manera, se puede asegurar que no resulta una vivencia democratizadora en el seno de los centros escolares, en todos sus niveles y modalidades. Esto suele suceder en ambientes de instrucción donde se imponen una visión de la vida en detrimento de otras. Al contrario, en ambientes abiertos y democráticos, de respeto al otro, el sujeto del aprendizaje es instruido para asumir el convencimiento acerca de la existencia de diversas visiones de la vida.

Por otra parte, quizás no todo lo aprendido en la escuela tendrá un talante significativo para el sujeto del aprendizaje. "... El aprendizaje pasa a ser conocimiento cuando tiene un sentido para quien lo adquiere; lo cual significa que ilumina algo nuevo..."¹⁰. Por ejemplo, la historia y el contraste de ella en los niveles formales de la instrucción básica, el bachillerato o la universidad. La educación formal no sólo se dedica al establecimiento y arraigo a un tipo de información ordenada, manera a partir de la cual adquiere un sentido para quien aprende. Sin embargo, debe ser agregado otro orden, el de otorgar sentido a la información consagrada al sujeto del aprendizaje. El sentido es ofrecido de acuerdo con los campos del conocimiento, uno de ellos el lenguaje que va a la par con la disciplina o un campo del conocimiento.

Por otro lado, quienes están vinculados a la educación educacional o la educación formal donde el currículo sirve de base para un tipo de aprendizaje contextualizado en el pensamiento científico, aunque también remite a normas, reglas, habilidades y destrezas, tienen conocimiento del denominado currículo oculto. En éste se incluyen aspectos no formales de la enseñanza programada. Los mismos se presentan de manera involuntaria e inconsciente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Son el resultado de aprendizajes que se transmiten de manera paralela y simultánea con el currículo manifiesto. El canon tiene como figura emblemática de su estudio al estadounidense Phillip W. Jackson (1928-2015).

Asunto inseparable de las distintas formas con la cual se accede a la información y la experiencia sobre el mundo. Se sabe que la información se presenta en la relación con los otros, allegados o no, la práctica de la lectura, la proporcionada por las industrias culturales y la absorbida a través de las redes sociales. En términos generales, es una forma de integración de las personas a una cultura. La denominada enculturación es el proceso mediante el cual un individuo incorpora, conoce, aprende y pone en práctica las normas, creencias, tradiciones y costumbres de una cultura en la cual se inscribe. Este término proviene del inglés *enculturation* y fue utilizado por primera vez en 1948 por el antropólogo e historiador estadounidense Melville Herskovits (1895-1963).

La enculturación tiene por objetivo enseñar aquello considerado apropiado y lo que no lo es, dentro de un marco social. Este aprendizaje comienza en la niñez y se extiende hasta la vida adulta, y puede ser consciente o inconsciente. En cuanto a la relación entre la enculturación, el aprendizaje y la historia, podemos decir que la enculturación es un proceso de aprendizaje en sí mismo. Los individuos aprenden las normas y costumbres de su cultura y las ponen en práctica. Este aprendizaje puede ser transmitido a través de la repetición de costumbres, información oral, escrita o audiovisual y con el acervo cultural. Además, aunque la intención de los procesos de enculturación sea establecer reglas que sobrevivan a través del tiempo, cada generación introduce aportes de acuerdo con el contexto histórico, político, económico, social y cultural experimentado. Esto muestra cómo la enculturación está intrínsecamente ligada a la historia, ya que las normas y costumbres de una cultura pueden cambiar y desenvolverse con el tiempo en respuesta a los cambios históricos.

Se debe sumar, a lo argumentado con anterioridad, que obtener información no es igual para todas las personas, porque depende, entre otras cuestiones, de un capital cultural. Término éste acuñado por el soció-

logo y filósofo francés Pierre Bourdieu (1930-2002). Según Bourdieu, el capital cultural está constituido por una serie de activos sociales obtenidos por una persona, como la educación, el intelecto o la manera de vestirse o comportarse¹¹. Así, el sujeto del aprendizaje debe cumplir unas reglas, en el interior de la escuela, equidistantes con el concepto de infancia, niño, adolescente o joven, así como de los conceptos provenientes del género o de las significaciones culturales.

El propósito de la historia, en el seno de la educación educacional, sería brindar información, así como facilitar la comprensión de situaciones, procesos o acontecimientos significativos, a partir de los cuales visualizar los síntomas de eventos posteriores, es decir, una lectura del futuro del pasado objeto de análisis. Los historiadores utilizan una variedad de fuentes y métodos para hacer deducciones sobre lo sucedido o lo ausente. Estas deducciones pueden cambiar de cara a novedosas interpretaciones y nuevas fuentes, de éstas se desarrollan nuevas teorías o se adoptan novedosas perspectivas. En consecuencia, la comprensión de lo sucedido está constantemente sometida a cambio. Además, estas inferencias sobre lo acontecido pueden influir en las acciones y decisiones ante el futuro. Por ejemplo, al entender los fundamentos de un conflicto ocurrido, existe la posibilidad de trabajar en función de prevenir conflictos similares en el porvenir.

A esto se debe agregar las orientaciones de valor a partir de los cuales se han estudiado acontecimientos o procesos históricos. De igual manera, es necesario tomar en cuenta las posibles variaciones de las interpretaciones que se han configurado o configuran acerca de los acontecimientos. Por último, se encuentran las representaciones configuradas de cara a un acontecimiento o evento en el momento contemporáneo. A esas orientaciones, variaciones y representaciones es inseparable la historia como un saber científico autónomo, por ser una ciencia social dedicada a estudiar el cambio en el tiempo y una variedad de lugares. No obstante, ella no es posible sin el auxilio de otras disciplinas de las ciencias sociales.

En efecto, el acceso a los contenidos y representaciones de la historia varían de acuerdo con los cuatro sentidos o formas a partir de las cuales las personas se imaginan el cambio social y las vivencias de lo ocurrido. Entre ellas resulta útil recordar que las formas a través de las cuales se alcanza el contenido representado por la historia abarcan la historia académica o erudita, la memoria colectiva e histórica y la historiografía escolar, la de los textos y manuales de la historia como lo son los libros de texto para los niveles de primaria y secundaria, de manera especial.

Mario Carretero indicó que el *pasado* estaba presente en todos los espacios públicos y privados. "... Sin darnos cuenta, rozamos su rostro en el de los héroes estampados en el papel moneda, acariciados por todos, doblados, ajados de tanto circular de mano en mano, testigos de transacciones comerciales, de intercambios de efectos y de afectos"¹². Aunque Carretero remite la historia sólo al pasado, traerlo a colación resulta de gran importancia porque ejemplifica cómo sucesos o personajes de la historia nacional están presentes en la cotidianidad de las comunidades nacionales. De acuerdo con este especialista en psicología cognitiva, existen tres formas de representar el pasado. Una de ellas se relaciona con la enseñanza formal o la escuela. Otra, apunta a la vida cotidiana como un componente de la memoria colectiva, cuya característica de mayor relieve se encuentra en su adhesión permanente en las mentalidades de los miembros de la comunidad nacional. Por último, menciona la historia académica, asociada por él con historiografía, la que, según su convencimiento, es la cultivada por los historiadores bajo condiciones sociales e institucionales.

A pesar de reconocer que se trata de tres niveles de estructuración narrativa, sólo asume la historiografía como expresión del canon o aquella realizada por el historiador de oficio¹³. En consecuencia, debe ser añadido que la historiografía, como un campo de estudio, abarca la historia escolar, la memoria colectiva e histórica, así como la historia erudita. Lo es de este modo porque por medio de la historia se figura y representa el cambio en el tiempo. Además, si se la circunscribe sólo al pasado se puede dejar una brecha a partir de la cual se presentan fisuras, sin que se pueda asumir que la historia representa el cambio, la transformación, pero, también, ella puede evidenciar permanencias o continuidades latentes y que bajo condiciones e influjos distintos pueden florecer de modo diferente en el presente. Los historiadores vinculados con la historia de las mentalidades dan cuenta de invariencias, permanencias o cuestiones que no desaparecen y se encuentran latentes en la dinámica social. Así lo afirmaron historiadores como el francés Vovelle quien asoció las mentalidades con una fuerza de inercia de las estructuras mentales¹⁴.

En cuanto a la relación de la memoria con la historia la explicación no es tan simple. Se sabe, tal como lo han demostrado los académicos Peter Burke, Jacques Le Goff y Paul Ricoeur, que la memoria no expresa el recuerdo de manera pura e inocente. De igual modo, hoy nadie se atrevería a asimilar el relato histórico bajo los moldes de la objetividad e imparcialidad pura.

... En ambos casos los historiadores están aprendiendo a tener en cuenta la selección consciente o inconsciente, la interpretación y la deformación... están empezando a ver la selección, la interpretación y la deformación como un proceso condicionado por los grupos sociales o, al menos, influido por ellos....

De igual manera, la memoria colectiva es la que menos recurre a lo escrito para difundir contenidos historiográficos, aunque no dejan de estar presentes en las configuraciones históricas tramadas por el historiador de oficio. Lo relacionado con la memoria colectiva y como objeto de estudio historiográfico es de muy reciente data en los análisis de la historiografía actual. Aunque desde tiempos de la Antigüedad se arraigó la idea según la cual el papel del historiador sería preservar el recuerdo de los sucesos documentados en beneficio de sus protagonistas para brindarles fama, y en beneficio de la posteridad como un modelo para las personas. La memoria colectiva remite a recuerdos colectivos. Si bien se constituye con diferentes experiencias que sirven a grupos como un medio de cohesión y funcionalidad social. En lo referente a la memoria histórica ella se va forjando con la reconstrucción de lo vivido y es resultado de una elaboración tramada por parte de elites políticas y culturales.

Jacques Le Goff indicó que la memoria remitía a la capacidad de conservar una determinada información, en la misma estaban presentes funciones psíquicas, por esto era indispensable asociarla con disciplinas relacionadas con el estudio de la mente y con la biología. En el campo de las ciencias sociales se han desarrollado operaciones nemotécnicas o técnicas de preservación de la memoria para retener información. Un ejemplo se muestra mediante sistemas de organización cuya existencia deriva de su preservación o restauración. Ella se puede expresar como memoria étnica cuya finalidad es la de conservar maneras en las comunidades humanas, también puede extenderse con un talante artificial o electrónico mediante la reproducción de actos mecánicos concatenados¹⁵.

Asimismo, es necesario agregar la complicación de la reconstrucción del acaecer solamente con el cerebro y los documentos. Sucede así porque entre la memoria y los documentos se encuentran la inestabilidad de la memoria, la interferencia de los falsos recuerdos, el carácter selectivo de la rememoración, el desconocimiento deliberado o proveniente de la falta de confrontación dentro de las comunidades humanas, junto con creencias arraigadas. Se puede argumentar, a partir de la hermenéutica fenomenológica, que la memoria remite al recuerdo o la evocación ventilados con la

cosa que está ausente. Ausencia mezclada con una variedad de situaciones, al ser elaboraciones humanas y actores sociales marcados por sus creencias y tradiciones culturales¹⁶.

Para cerrar este acápite me parece importante recordar lo esbozado por el historiador italiano, Enzo Traverso, en relación con esta cuestión. De acuerdo con sus propuestas de análisis la memoria se ha convertido en una instancia de querrela. En los últimos tiempos ella se ha asimilado con la historia como disciplina del saber. Pero, la memoria a secas comporta recuerdo y evocación. Para la historia, la memoria es fuente y, a la vez, objeto de estudio. La historia o el historiador están en la obligación de mantener vivo el recuerdo de lo ocurrido, es decir preservar o contribuir con la protección de la memoria. La forma de llevar esto a efecto se relaciona con la posibilidad de recordar o recordar. Así, el historiador es el encargado de hacerlo. Sin embargo, éstas obedecen a testimonios fiables y que no siempre dependen de la memoria. En fin, lo recordado debe ser sometido a crítica, asimismo debe ser cotejado con diferentes fuentes de información y de representación¹⁷.

En consecuencia, la memoria ha dejado de ser espontánea o, quizás, nunca lo ha sido, tal como lo afirmó en algún momento Manuel Cruz. Lo es de esta manera porque no todo lo que se tiene como recuerdo es ajeno de la fantasía o de los anhelos. De igual manera, es indispensable reconocer que otros sujetos la colman de nuevos recuerdos a consecuencia de las interacciones. Cruz aludió a los cuasi – recuerdos hermanados con el testimonio de oídas. Es decir, recordar lo que otro u otros ofrecen como hecho histórico. Por tal circunstancia es imposible hablar de una memoria pura y objetiva¹⁸. Aunque si se puede hablar de una memoria obligante y hermanada con la imposición de un relato unificado del pasado.

4. UN VIEJO PROBLEMA

Por lo hasta ahora esbozado es necesario ventilar algunas propuestas expuestas desde el siglo pasado, respecto a la historia, su enseñanza y su propósito contemporáneo. Con ellas se debe destacar la importancia otorgada a la superación de compartimientos estancos heredados del siglo XIX e inseparables de las ciencias sociales. Para el caso de la historia desde inicios del siglo XX se presentó todo un debate relacionado con el estatus científico de ella. Por tal razón, es de imponderable importancia recordar algunos puntos de relevancia sobre esta cuestión, así como la de reconsiderar algunas de las propuestas de aquella época y que mantienen palpitante vigencia aún.

Me parece de preponderante interés volcar la mirada a algunas consideraciones sobre la carrera de historia esbozada para la primera mitad de la centuria del 1900. Son de interés por su vigencia hoy día. Al contrario de los idólatras de lo nuevo, considero los debates y propuestas desplegadas en este tiempo como un marco para una aproximación al carácter complejo de una disciplina del saber que, para alcanzar sus propósitos, requiere del auxilio y acompañamiento de otras disciplinas de las ciencias sociales.

Para el año de 1941 el historiador francés, Lucien Febvre (1878-1956), dirigió unas palabras aleccionadoras a sus alumnos de la Escuela Normal Superior. El título que colocó a su disertación fue *Vivir la Historia*, más bien unos consejos para quienes se iniciaban en los estudios universitarios de historia. Entre algunas de las ideas trazadas fue que la denominación *social* germinó, entre la comunidad de los historiadores, junto con el llamado materialismo histórico como problema filosófico e histórico. De acuerdo con su planteamiento no existía una historia económica o social a secas, sino "... la historia sin más, en su unidad. La historia que es, por definición, absolutamente social..."¹⁹.

En vez de definirla como una ciencia prefirió conceptualizarla como un estudio científicamente elaborado sobre las distintas actividades y de las variadas creaciones de los seres humanos de otros tiempos. Actividades combinadas en su fecha, en el contexto de comunidades humanas en extremo diversas, pero propicias para ser comparadas unas frente a otras. Junto con la designación del análisis histórico como un estudio científicamente elaborado, hizo referencia a dos operaciones de uso reciente entre los científicos del momento. Estas operaciones fueron el establecimiento de problemas y la formulación de hipótesis.

Si bien reconoció el riesgo implícito de su propuesta, se mostró convencido porque era la forma de mayor viabilidad para superar la devoción por el *hecho*. Siendo de esta manera, sólo era indispensable registrar, clasificar y jerarquizar esos hechos e iniciar el camino de la narración histórica. Aunado a esta reflexión agregó que el asunto no radicaba únicamente en la observación sino en la interpretación de lo "... que debe denominarse una abstracción..."²⁰. De acuerdo con sus convicciones el hecho debía asociarse con una abstracción a la que el historiador daba vida, operación en la que entraba en juego el reconocimiento de la subjetividad, concepto éste desprestigiado por parte de los legatarios de la ciencia decimonónica. El subjetivismo fue asociado con el rechazo del contenido y el método de la ciencia, cuando, en realidad, se aludía a sus procedimientos. Por tal motivo asintió: "... para aceptar la lección de los hechos, tenemos perfecto derecho

a reclamar que se nos asocie primero al trabajo crítico que sirvió para preparar el encadenamiento de los hechos en el espíritu de quien los invoca”²¹.

¿Por qué me interesa destacar una presentación que data de ochenta y tres años? Simple, porque muchas de las argumentaciones presentadas por Febvre en 1941, son de una clamorosa vigencia hoy día. Lo son por la visión de ciencia expuesta por él y hermanada con la integración del conocimiento y la superación de su fragmentación. Sin más. Expuso que los avances, en los estudios relacionados con la electricidad, por ejemplo, ofrecían muchas metáforas apropiadas “... a nuestras necesidades mentales...”²².

De acuerdo con su percepción todavía los historiadores se detenían en las cosas de la historia pensada por hileras, etapas, escalones, bases y superestructuras, “... mientras que el paso de la corriente por el hilo, sus interferencias y cortocircuitos nos proporcionarían fácilmente todo un manojito de imágenes que se adecuarían con más flexibilidad al marco de nuestros pensamientos...”²³. No sólo explicó el caso de la electricidad, anexó a sus reflexiones las metáforas científicas provenientes de la física, de la biología y la medicina.

Finalizó su disertación abogando por el necesario ejercicio mental que condujera a saber pensar entre los historiadores. Saber pensar sólo posible con la práctica de una cultura general porque, según sus propias palabras, todo sirve. De esta manera, fue enfático al definir la historia como la ciencia del *hombre*. Así como la “... ciencia del perpetuo cambio de las sociedades humanas, de su perpetuo y necesario reajuste a nuevas condiciones de existencia material, política, moral, religiosa, intelectual...”²⁴. No dejó de recomendar que todo buen historiador debía dar la espalda, de forma tajante, al pasado y vivir con fuerza el presente, y así mezclarse con la existencia vital. Especialmente, con la vida intelectual siendo geógrafos, sociólogos o psicólogos. También recomendó no separar el pensamiento de la acción, “... la vida como historiador de la vida como hombre. Entre la acción y el pensamiento no hay ningún tabique, ninguna barrera...”²⁵. Aseveración a partir de la cual la subjetividad no podría ser desconocida en el ámbito de la historiografía.

Veintisiete años después el historiador venezolano Germán Carrera Damas, señaló que los esfuerzos renovadores propuestos por los historiadores de Venezuela habían sido infructuosos, quedando sólo en el plano individual. Algunos de los factores que provocaron esta indiferencia los adjudicó al analfabetismo y al atraso cultural. Para él, lo de mayor gravedad, lo hizo notar respecto a los profesores de historia, quienes no mostraban interés ni se preocupaban por examinar los resultados de investigación de sus colegas ni de su disciplina.

Las composiciones redactadas por él, en lo referente al estudio y la metodología de la historia en Venezuela, exponen otros problemas presentes entre los bachilleres que ingresaban a la universidad para estudiar la carrera de historia. Según su percepción ellos se mostraban desconcertados, al tener contacto con la historia erudita y académica, por haber experimentado un aprendizaje de la historia marcado por el buen decir y la memorización o la memoria memorística. En este orden, destacó la escasa preparación metodológica, tanto entre los bachilleres como de los egresados de la carrera de historia. Asimismo puso de relieve dos de ellas, consideradas por él de gran importancia. Una, la ausencia de sentido crítico al enfrentarse al resultado de la operación historiográfica. Otra, el deficiente conocimiento sobre las técnicas de investigación documental.

Carrera hizo la recomendación, en lo tocante a la aplicación del criterio crítico en los estudios históricos, de extender la práctica de la asimilación crítica de principios metodológicos mediante una ejercitación investigativa para el acercamiento a las cuestiones más intrincadas o enmarañadas. Con ello sería posible eludir lo que denominó la *huera erudición*, una actitud de importancia capital que impedía el ejercicio sano de la crítica. Asignó esta manera a hábitos arraigados en el ámbito escolar.

Carrera puso a la vista de sus lectores un tipo de historiador acreditado con lo que llamó *huera erudición*. Su presencia en el canon académico y público era a través del prestigio. Lograba un ascendente amén de una prodigiosa memoria enriquecida sólo con nombres de autores y frases de libros apenas revisados. Gracias a la autoridad ganada de esta manera, repetían tesis, más bien creencias, que transmitían a sus alumnos o discípulos quienes las refrendaban de manera fidedigna. Según Carrera, este tipo de historiador confundía la crítica histórica sólo con el juicio o la opinión. Así, se reiteraban *verdades canonizadas* que, por ser tales, resultaban incuestionables e imposibles de discernir entre estereotipos o creencias.

Al contrario, continuó Carrera, *saber historia* apuntaba al estudio e investigación histórica con arreglo a métodos y al sentido crítico, sin la intención de querer alcanzar una verdad definitiva porque la finalidad debía ser ejercitar los conocimientos de investigación documental. Cuestión lograda con la aplicación y la ejercitación de nuevas técnicas de investigación y procedimientos pedagógicos. Por tal motivo propuso el laboratorio del historiador el cual podría extenderse con los seminarios contemplados en los estudios de historia en la universidad. Propuso como una obligación para los aspirantes a un título universitario de historiador cátedras de metodología de la historia, historia de la historiografía

universal (mundial, preferiblemente), latinoamericana y venezolana, así como la ineludible filosofía de la historia.

De igual modo, señaló que existía el requerimiento de convertir los seminarios en laboratorios para con ellos superar los vicios de la erudición hueca o estéril y el requerimiento de exigir una cantidad específica de páginas que debería tener una “monografía” de forma obligatoria. Había, también, la necesidad de abandonar la sujeción a esquemas teóricos y trabajar en función de los datos y testimonios. De acuerdo con sus propuestas se debía abandonar la idea según la cual todo cambio evidenciaba un avance cualitativo o cuantitativo. Por tal razón era necesario fundar nuevos campos de estudio equivalentes a la realidad venezolana y dentro de los cuales tuvieran cabida las permanencias o pervivencias.

Se distanció de quienes razonaban con “... la atrasadísima aberración pedagógica que es el profesor de Geografía e Historia, aún vigente en sectores de la educación venezolana...”²⁶. De continuar esta disposición, el investigador sería un ente *sui generis*, que con escasa preparación llevaría a cabo una investigación. De la siguiente manera argumentó su impresión a este respecto.

[La]... ausencia de actividad investigadora en el docente equivale pura y llanamente a decir que ni siquiera lee los resultados de los trabajos realizados por los investigadores, y que se atiende casi exclusivamente a la repetición de lo recibido en clase durante su formación escolar²⁷.

Veintiocho años después la Fundación Polar aplicó una encuesta en Caracas, Maturín, Maracaibo, Mérida y Barquisimeto, cuyo propósito fue la de obtener un diagnóstico a partir del cual se pudieran establecer métodos o enfoques para mejorar la enseñanza de la historia en Venezuela. Entre los resultados que arrojó fue el deficiente conocimiento de los procesos históricos, la presentación de ellos de manera fragmentaria y sin vinculación alguna. Se llegó así a la conclusión de que los docentes sólo se dedicaban a recitar fechas al margen de un contexto. Prácticas que entorpecían el fortalecimiento de una conciencia histórica y el forjamiento de valores de pertenencia nacional²⁸.

Entre otras conclusiones se puede rememorar la relacionada con el bajo desempeño estudiantil. Adjudicado al sistema educativo venezolano, en especial, las instituciones de formación profesional: las universidades. Conclusión que debe llamar a la reflexión porque para el año de 1983, cuando se llevaron a cabo reformas en todos los niveles de la educación

formal el problema acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia continuaba presente.

Quizá, lo de mayor trascendencia para la persistencia de este problema, relacionado con la enseñanza de la historia, puede estar asociado con el propósito que conlleva su enseñanza. Para ejemplificarlo resulta necesario remontarnos al año de 1979, cuando se llevó a cabo un seminario para la Enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela, en la Casa de Bello en Caracas. Fue un encuentro, entre otros, realizado a la luz del establecimiento de la Escuela Básica en Venezuela. En el mismo participaron gremios educativos y profesores de todos los niveles de educación formal del país.

De este seminario nació el Área de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN) dentro de la cual estaban incluidas historia y geografía, educación familiar y ciudadana y folclor. Con la instrumentación de esta área integradora de las ciencias sociales se pensó en la superación de procedimientos y contenidos que conducían a la desmotivación entre los educandos, así como hacia la historia, la inclinación hacia la memorización excesiva, la presentación desarticulada y descontextualizada de los contenidos, la profusión de información y la fuerte disposición hacia la conceptualización²⁹. Se puede decir que fue esta una propuesta de interés por su carácter sistémico. Quizás, fue la orientación ideológica basada, en especial, en los principios del materialismo histórico y en la tesis fundamentada en una concepción del enfoque geo histórico los que condujeron a su ineficacia.

A ello se debe sumar la creencia según la cual la *identidad* nacional era el centro de atención de la historia, la geografía y el folclor. Es posible llegar al avenimiento respecto a una creencia relacionada con este concepto asimilado con la esfera cultural. Se llega así a la conclusión que identidad y cultura son sinónimos. De ahí los yerros congénitos a su uso que sólo se asimilan con raíz e inmutabilidad. Sin embargo, ella merece una consideración aparte. Sólo puedo decir, ante la creencia de que la denominada identidad nacional puede ser aprehendida, sujeta o detenida muestra el yerro de su percepción. En consecuencia, toda pretensión de *enseñar* identidad será ineficaz.

5. LA RENOVACIÓN CURRICULAR EN HISTORIA: EL RETO DISCIPLINARIO U OTRA COSA

La renovación curricular en la carrera de historia es fundamental en la educación superior por varias razones. En primer lugar, la actualización constante del plan de estudios permite a las instituciones mantenerse al día con los cambios sociales y tecnológicos contemporáneos. En segundo lugar, todo cambio, en este orden, debe incorporar los nuevos enfoques y métodos con los cuales se nutre la historiografía y las ciencias sociales en general. Consecuentemente, resulta importante la incorporación de otros saberes científicos con el propósito de aproximar la enseñanza de la historia con disciplinas dedicadas al estudio social. Máxime porque uno de los acuciantes problemas del conocimiento se asocia con su fragmentación y división en compartimientos estancos, igualmente guarda relación con una amplia generación de información cuyo problema de mayor relieve se concentra en su distribución, difusión y resguardo.

De igual manera, la renovación curricular tiene el propósito de contribuir con la efectividad del proceso de aprendizaje. Al incorporar nuevos enfoques pedagógicos, metodologías de enseñanza innovadoras y herramientas tecnológicas avanzadas esta finalidad se puede lograr. De este modo resulta viable mejorar la calidad de la educación impartida y fomentar un ambiente de aprendizaje más dinámico y enriquecedor para el sujeto de aprendizaje. Asimismo, la renovación curricular de la carrera de historia ayudaría a avalar que los estudiantes adquirieran las habilidades y conocimientos necesarios para tener un mejor desempeño en su ejercicio profesional, tanto como investigadores como en la carrera docente. Esto implica la incorporación de competencias transversales como el pensamiento crítico, sistémico y complejo, en conjunto con la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la capacidad de adaptación a entornos cambiantes, la incorporación de nuevos contenidos temáticos provenientes de otras disciplinas de las ciencias sociales y la agregación de contenidos relacionados con el área digital indispensables en el ejercicio como historiadores actualmente.

Una renovación curricular de la carrera de historia es esencial para mantener la relevancia y efectividad de lo que significa ejercitar la crítica bajo el influjo de la diversidad y la pluralidad, disposición de importancia capital en el proceso de enseñanza y de aprendizaje no sólo de la historia sino de cualquier disciplina orientada en el análisis social. Al adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y académicos, las instituciones educativas

pueden asegurar que están proporcionando una formación de calidad que prepara a los sujetos del aprendizaje para enfrentar los desafíos del mundo actual y les capacita para tener éxito en sus futuras carreras profesionales. Aunque, es importante agregar que los nuevos contenidos tendrían que significar avances en el aprendizaje no por el sólo hecho de ser novedosos. Sólo lograrán ser significativos si se apartan de dogmas y doctrinas. Por lo tanto, es indispensable impulsar enfoques marcados por la pluralidad y la heterogeneidad. Enfoques orientados a la indagación, la curiosidad y el alejamiento al culto de la autoridad, prístino enemigo de la crítica.

Como lo expresé en párrafos anteriores, es preciso superar la tradición magistrocéntrica cuyas consecuencias son evidentes, en virtud de los resultados que se tienen a la vista. Uno de ellos, la dependencia hacia la figura de autoridad en el seno de la institución escolar y ambientes académicos. En consecuencia, parece ser un requerimiento contemporáneo la argumentación desde una perspectiva constructivista y cultural. No se trata de estar a tono con lo que pudiera asociarse con una moda. Para nada. Hasta el momento, creo de gran idoneidad el enfoque cultural. El mismo puede servir de base para nutrir la historia y la historiografía enmarcada solo a estudiar el pasado. Disposición a partir de la cual la historia sólo puede ser representada con el enlace de hechos hilvanados y marcados por causas eficientes, es decir, la causa única que produce un cambio o un acontecimiento contemporáneo. En este sentido, lo argumentado en párrafos anteriores me sirve de marco para proponer una nueva mirada de los estudios históricos y con ellos desplegar nuevos campos del conocimiento o, en todo caso, nuevos enfoques, quizá de mayor utilidad para la elaboración de un nuevo diseño curricular en el área.

Quizás, un útil modelo de inicio sea el informe Delors, publicado en 1996 por parte de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, denominado *La educación encierra un tesoro*. El mismo fue un estudio a partir del cual se propuso una visión integral de la educación para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Uno de sus propulsores fue el francés Jacques Delors (1925-2023), ex presidente de la Comisión Europea, junto a un nutrido grupo de expertos internacionales en educación. Lo que nos indica que los problemas de la enseñanza – aprendizaje, no sólo de la historia, se expresan en el interior de una cultura mundializada. Además que, los problemas relacionados con el conocimiento científico intentan resolverse a escala planetaria y que parecen repetirse a lo largo de la historia. Un punto de coincidencia de propuestas como la mencionada es la efectividad y la toma de conciencia de que la fragmentación del conocimiento debe ser enfrentada, así como superada.

El informe Delors está estructurado a partir de cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI: 1. Aprender a conocer, es decir, aprehender la base de los conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico y alcanzar una capacitación por medio de técnicas y procedimientos para formarse a lo largo de la vida. 2. Aprender a hacer, o sea, la adquisición de habilidades prácticas y técnicas, la capacitación para el trabajo y el desarrollo de la creatividad y la innovación. 3. Aprender a ser, es decir, un aprendizaje orientado al desarrollo integral de la persona, incluyendo aspectos emocionales, éticos y estéticos, y con los cuales promover la autoestima y la autonomía. 4. Aprender a convivir que está orientado a la educación para la ciudadanía, el respeto a la diversidad, la cooperación y la solidaridad, promoviendo una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos. Pilares a partir de los cuales la historia, como disciplina científicamente elaborada, puede aportar elementos de gran significación.

En el mismo estudio se expuso la relevancia de la educación para el desarrollo sostenible, la promoción de la equidad y la inclusión, así como la construcción de una sociedad más justa y democrática. En él se propuso una visión holística de la educación que va más allá de la transmisión de conocimientos y habilidades, cuyo enfoque se orienta al desarrollo integral de las personas y a la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

En consecuencia, es dable argumentar a favor de una historiografía que profundice en un enfoque basado en la esfera cultural, social y simbólica, tal como la historia cultural parece ofrecer. Lo es así por haber colocado en un lugar relevante su objeto de estudio en combinación con la integración de reflexiones teóricas fundadas en la antropología, la filosofía, la sociología, los estudios del lenguaje y la teoría de la literatura en el campo de la historiografía. Un diseño curricular fundamentado en este enfoque serviría para nutrir la tesis de una historia como generadora de cultura y, a su vez, como un saber originado de toda una tradición cultural. Una tradición cultural vigorizada con la diversidad y la tolerancia como bases de la cohesión y la funcionalidad social.

En este sentido, hago referencia a un enfoque historiográfico orientado en la revisión constante del hecho histórico. Porque todo hecho histórico es de factura humana, social y cultural. Se trata de vivir la historia como un saber conducente a la comprensión del devenir. Es decir, una disciplina del saber cuya utilidad se presenta al permitir a las personas interpretar los síntomas y signos del momento y así adoptar opciones futuras. Más que profundizar en un área del conocimiento, el propósito debe tener como utilidad un proyecto de vida. De igual manera, la crítica no debe restrin-

girse al juicio solamente sino a una suerte de duda metódica y con ella el estímulo por indagar acerca del porqué de los acontecimientos y sucesos contemporáneos. Dudar de todo y de todos, pero con base en testimonios y fuentes válidas. De eso se nutre la crítica. Base de toda interpretación historiográfica e histórica.

Bajo esta perspectiva es necesario asumir el convencimiento según el cual detrás de toda acción humana se encuentran motivaciones e intenciones, accionadas y ejecutadas en contextos sociales, políticos, económicos y culturales que las condicionan y son condicionadas por ellas. De igual manera, reflexionar alrededor de los mecanismos de difusión de la historia, así como sus configuraciones, por medio de imágenes y representaciones, son obra de grupos de interés. Por tal motivo es preciso poner a disposición, del cursante de la carrera de historia, las herramientas teóricas para resolver problemas relacionados con los estudios históricos. Si se busca establecer la imparcialidad y la verdad es necesario el alejamiento de los dogmas y las doctrinas. Es necesario imponer un estilo de pensamiento complejo y global. No se debe temer asumir los principios de la dialéctica y la restitución de las totalidades.

Asimismo, se debe considerar que la historia narrada contribuye a imaginar lo ausente, lo acaecido o sucedido. Además se combina con aspectos emocionales, éticos y estéticos. Toda representación historiográfica es obra de seres humanos con intereses específicos y se acoplan a valores culturales. Son investigadores, quienes dan a conocer el resultado de sus pesquisas, por medio de enunciados, ideas, conceptos revertidos en discursos o narraciones, no ajenas de motivaciones o intenciones personales, o lo sea de grupos profesionales o académicos. En este orden, no luce extravagante recordar a Jurgen Habermas y a Karl – Otto Apel quienes hicieron referencia a una ética del discurso. Con ésta ideación aspiraban el encuentro con verdades éticas a través de la discusión, basada en los principios de la sinceridad, la franqueza, el respeto y el autoexamen. Aunque su aplicación empírica en situaciones polarizadas no permita una respuesta adecuada, en el fondo de ella subyace la dignidad o el respeto por el otro y el reconocimiento, según las propuestas de Paul Ricoeur, expresados en la auto comprensión y la autoestima, la interacción con el otro y la validación institucional que se otorga a la integridad de las personas.

Un enfoque sustentado en estos aspectos, posibilitaría exponer una elección discursiva, a favor o en contra, alrededor de las ideas de pueblo y de ciudadanía. Porque en los últimos años se ha optado por hablar de pueblo y no de ciudadanía o ciudadanos pertenecientes a una nación. A partir de

ellos se puede examinar cómo los valores, creencias e ideologías determinan cambios en el interior de las comunidades nacionales. Principalmente, porque uno de los principales objetivos del análisis social, el realizado por el historiador, es poner en claro "... los movimientos discordantes que animan la evolución de las infraestructuras y la de las superestructuras, movimientos que repercuten entre sí..."³⁰.

La denominación giro cultural apunta a un cambio de enfoque de la teoría y de la práctica historiográfica, así como del análisis social en general. Su relevancia estriba en el encuentro con nuevas metodologías y enfoques de investigación. De igual modo, el giro hermenéutico se hermana con la fenomenología y se concentra en la comprensión y en la interpretación de textos, lenguajes y significados. Al aplicar sus principios metodológicos es posible reconocer que las cosas se encuentran encubiertas o evadidas por el lenguaje. Precisamente, fue gracias a este reconocimiento que la nueva historiografía interpretativa cobró vigor. Esta última fue justificada frente a la historiografía decimonónica cuya característica era la jerarquización, la relación causal y su sustitución en el tiempo con los modelos de estudio descriptivos.

Así, el lugar otorgado a la interpretación fue un nuevo reconocimiento del sujeto cognoscente. Del papel fundamental que comenzó a jugar frente a las ideas de verdad, parcialidad y manipulación historiográfica, hubo un reconocimiento según el cual toda operación historiográfica era obra de seres humanos con valores, ideas e ideologías. Pero la historia no ha dejado de ser el estudio de lo acontecido y cuyo propósito es la veracidad. Además, todo producto historiográfico está sustentado en testimonios y fuentes verificables. Una herramienta contemporánea para enfrentar la manipulación y la mentira encuentra basamento en el reconocimiento a partir del cual toda reconstrucción histórica contiene atributos provenientes de quien la hace posible.

Por lo visto no debe causar mayor sorpresa la generalización del constructivismo, dentro del ámbito educativo, si bien de origen presocrático, fue durante el siglo XX cuando se asumió como un concepto pedagógico, atribuido al psicólogo y pedagogo suizo, Jean Piaget (1896-1980), quien se dedicó a estudiar cómo los niños desarrollaban el conocimiento mientras interactuaban con el mundo de los hechos brutos. El constructivismo surgió como una respuesta a los métodos de enseñanza basados en la repetición y la memorización. Gracias a sus argumentaciones se alcanzó un avenimiento de acuerdo con el cual todo conocimiento era el resultado de una reconstrucción individual moldeada con las experiencias de cada persona, individuo o ser

humano. Junto con estas propuestas surgieron voces opuestas al magistrocentrismo o el modelo educativo centrado en la figura del maestro o profesor.

Frente al tradicional hábito, en el ámbito de la enseñanza de la historia, contextualizado en el magistrocentrismo y a partir del cual el docente se convierte en el centro del saber, así como que la historia es sabiduría equivalente a la acumulación de fechas, nombres de personas y lugares sólo de utilidad en encuentros sociales o para que las personas se destaquen como los que “saben” de historia, es inevitable la revisión crítica de esta disposición historiográfica. Por supuesto, esta práctica ha reservado la historia y la historiografía a la memoria memorística, así como al alejamiento de los estudiantes al ser calificada como fastidiosa. Sin duda, mucha es la responsabilidad de los profesores de historia al no explicar los contenidos epistemológicos de la disciplina científica que imparten. Menos manifiestan que en toda historia narrada subyacen motivos e intenciones.

Se debe tener presente que en las valoraciones proporcionadas por medio de la representación del acaecer, están subsumidas cosas ausentes que concitan la actuación contemporánea. Por tal motivo es indispensable considerar como un “... mismo hecho del pasado puede inducir a venganza o a agradecimiento...”³¹. Por esto el reconocimiento de la subjetividad y sus inherencias deben colocarse en un lugar destacado. Más que averiguar quién lo “dijo” se trata de llegar al avenimiento de que las representaciones de la historia no están plagadas de candor. De ahí el requerimiento de preguntarnos con Manuel Cruz ¿a quién pertenece lo ocurrido? ¿A las personas que ejecutaron acciones en un tramo de la historia o a quienes se han encargado de examinarla bajo el influjo de la contemporaneidad?

Por lo visto, es importante sensibilizar al estudiante de historia respecto a la disciplina escogida para el desempeño profesional, así como para cualquier sujeto del aprendizaje. En principio, se trata de asumir un convencimiento de acuerdo con el cual la historia es una disciplina científica con una utilidad social, así como que es una disciplina con una definición científica y que sus configuraciones son obra de una operación basada en principios teóricos y procedimientos empíricos. Al mismo tiempo, es imprescindible asumir que ella no es sólo el estudio del pasado, orientada sólo a comprenderlo para anunciar lo que sucederá en el porvenir. Por lo tanto, el denominado pensamiento histórico es el resultado de un proceso de creación, de imaginación, de representación, del que hacen uso los historiadores para la interpretación de los cambios sociales en el tiempo y un lugar determinado. Es decir, asumir que el relato histórico surge de la comprensión e interpretación de testimonios y fuentes de información.

En un texto publicado a inicios de la presente centuria, dedicado al proceso educativo, su autor, Edgar Morín, indicó que en vez de proponer cursos o materias nuevas en el ámbito de la enseñanza lo importante era la extensión de un nuevo estilo de pensamiento basado en la complejidad. Su propuesta fue de carácter universal, es decir, para cualquier sociedad o cultura de la esfera planetaria. En este sentido, subrayó que las cegueras que conducían a velar los errores e ilusiones propias del conocimiento debían ser uno de los objetivos cardinales de todo contenido curricular. Esta disposición haría posible superar el egocentrismo, el requerimiento de auto justificarse, así como la disposición a proyectar sobre el otro la causa del mal y "... hacen que cada uno se mienta a sí mismo sin detectar esa mentira de la cual, no obstante, es el autor"³².

6. CONCLUSIONES

Las ideas, en tanto traducciones y construcciones y no simples reflejos de un contexto, pueden tomar el rumbo de la mitología, las religiones, las ideologías y teorías a partir de las cuales se observa el mundo. Las traducciones ejercitadas por los seres humanos acerca de estas cuestiones han derivado en innumerables errores, muchos de los cuales, han resultado ser tristes y atroces. En conjunto con esta disposición se debe agregar la noción de verdad asumida, al no estar ella exenta del error. De igual manera, quien defiende una verdad lo hace basado en su sistema de valores e ideas. Igualmente, se ha señalado que el método debe estar sustentado con el pleno empleo de las cualidades del sujeto y el arte. Morín, Ciurana y Mota indicaron que el arte fue separado de la ciencia con el paradigma clásico. El arte debe tener mayor presencia en la ciencia, al otorgar otro lugar al sujeto, sus cualidades y estrategias. Es necesario reivindicar que el método implica reflexión porque el pensamiento se enriquece al autoconsiderarse y sistematizarse.

En términos generales, la instrucción escolar desplegada frente a otros entornos difusores de conocimientos, como las industrias culturales, internet y las redes sociales, debería tener como norte enfrentar sus objetivos de manera dinámica. Debe ser capaz de reinventarse a sí misma y cuestionar los propios conocimientos adquiridos y arraigados. Edith Litwin denominó selección curricular a las disposiciones marcadas por el capital cultural, los intereses políticos y sociales con los cuales se impone una visión particular del mundo. Así, lo indispensable es apreciar y mirar el mundo "... de manera diversa, entender su complejidad y orientar el análisis desde múltiples

propuestas...”³³. En fin, se trata de alcanzar a verlo, vivir y actuar de manera enriquecedora e inteligente.

NOTAS

- 1 Una primera versión del presente trabajo fue expuesta como conferencia en el marco de las Jornadas de Historia Crítica, el 20 de abril de 2024, en la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela, bajo el título “Reformando el pasado: la importancia del cambio curricular en la formación de historiadores”.
- 2 Peter Burke: *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona – España, Ediciones Paidós Ibérica, 2002, P. 122.
- 3 José Gimeno Sacristán: *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Ediciones Morata, 2001, P. 241.
- 4 *Ibid.* Pp. 111-152.
- 5 José Joaquín Brünner: *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2003, Pp. 30-34.
- 6 Véase: Elizabeth L. Eisenstein: *La imprenta como agente de cambio. Comunicación y transformaciones culturales en la Europa moderna temprana*. México. Fondo de Cultura Económica, 2010, Pp. 493-544.
- 7 José Gimeno Sacristán: *El alumno como invención*. Madrid, Ediciones Morata, 2003, Pp. 30-73.
- 8 Antonio Monclús Estella: *Educación y cruce de culturas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004, P. 12.
- 9 José Gimeno Sacristán: *Educación y convivir en la cultura global...*, P. 219.
- 10 *Ibid.* P. 220.
- 11 Véase: Pierre Bourdieu: *Poder, derecho y clases sociales*. 2ª edición. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, 2001, Pp. 131-164.
- 12 Mario Carretero: *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina, Editorial Paidós, 2007, P. 33.
- 13 *Ibid.* Pp. 36-40.
- 14 Michel Vovelle: *Ideologías y mentalidades*. Barcelona – España, Editorial Ariel, 1985, Pp. 7-19.
- 15 Véase: Jacques Le Goff: *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona – España, Ediciones Paidós, 1991, Pp. 173-183.
- 16 Véase: Paul Ricoeur: *La memoria, la historia, el olvido*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004, Pp. 81-127.
- 17 Enzo Traverso: *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2012, Pp. 11-31.
- 18 Véase: Manuel Cruz: *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona – España. Editorial Anagrama, 2005, Pp. 147-180.
- 19 Lucien Febvre: *Combates por la historia*. 4ª edición. Barcelona – España, Editorial Ariel, 1975, P. 39.

- 20 *Ibid.* P. 43.
- 21 *Ibid.* P. 44.
- 22 *Ibid.* P. 47
- 23 *Ibid.* P. 48.
- 24 *Ibid.* P. 56.
- 25 *Ibid.* P. 57.
- 26 Germán Carrera Damas: *Metodología y estudio de la historia*. 2ª edición. Caracas, Monte Ávila Editores, 1980, P. 218.
- 27 *Ibid.* P. 219.
- 28 Véase: Pedro Felipe Ledezma: “Primer Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de la Historia de Venezuela”. En: *Tierra Firme. Revista de historia y Ciencias Sociales*, Caracas, Octubre – diciembre, Año 15, Volumen XV, Número 60, 1997, Pp. 537-540.
- 29 Fredy Domínguez: “La Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Escuela Básica”. En: *Tiempo y Espacio*. Caracas. Enero – julio. Año 1. Número 1, 1984, Pp. 87-95.
- 30 Georges Duby: *El amor en la Edad Media y otros ensayos*. Madrid, Alianza Editorial, 1990, P. 154.
- 31 Manuel Cruz: *¿A quién pertenece lo ocurrido? Acerca del sentido de la acción humana*. Madrid, Santillana/Taurus, 1995, P. 77.
- 32 Edgar Morín: *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, UNESCO/FACES/CIPOST, 2000, P. 25.
- 33 Edith Litwin: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina, Editorial Paidós, 2008, P. 118.

FUENTES

BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, Karl – Otto: (1986). *Estudios éticos*. Barcelona – España, Editorial Alfa, 1986.
- Bourdieu, Pierre: *Poder, derecho y clases sociales*. 2ª edición. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, 2001.
- Bracho, Jorge: *El convencimiento imaginario de una realidad. Una mirada desde la Venezuela del siglo XXI*. Caracas, Arquidiócesis de Caracas – UCAB, 2021.
- Brüner, José Joaquín: *Educación e internet. ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Burke, Peter: *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona – España, Ediciones Paidós Ibérica, 2002.
- Burke, Peter: *Formas de historia cultural*. Madrid, Alianza Editorial, 2006.
- Carrera Damas, Germán: *Metodología y estudio de la historia*. Caracas, Monte Ávila Editores, 1980.
- Carretero, Manuel: *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina, Editorial Paidós, 2007.

- Cruz, Manuel: *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid, Taurus, 1995.
- Cruz, Manuel: *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia.* Barcelona – España, Anagrama, 2005.
- Delors, Jacques (Compilador): *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana / UNESCO, 1996.
- Duby, Georges: *El amor en la Edad Media y otros ensayos.* Madrid, Alianza editorial, 1990.
- Eisenstein, Elizabeth: *La imprenta como agente de cambio.* México, Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Febvre, Lucien: *Combates por la historia.* 4ª edición. Barcelona – España. Editorial Ariel. 1975.
- Gimeno Sacristán, José: *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía.* Madrid, Ediciones Morata, 2001.
- Gimeno Sacristán, José: *El alumno como invención.* Madrid, Ediciones Morata, 2003.
- Habermas, Jürgen: *Aclaraciones a la ética del discurso.* Madrid, Editorial Trotta, 2000.
- Herskovits, Melville: *El hombre y sus obras.* México, Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Jackson, Phillip W.: *La vida en las Aulas.* 6ª edición. Madrid, Ediciones Morata, 2001.
- Le Goff, Jacques: *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario.* Barcelona – España, Ediciones Paidós Ibérica, 1991.
- Litwin, Edith: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.
- Monclús Estella, Antonio: *Educación y cruce de culturas.* México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Morín, Edgar: *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Caracas, FACES-UCV-UNESCO-CIPOST, 2000.
- Morín, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta. *Educación en la era planetaria.* Barcelona – España, Editorial Gedisa, 2003.
- Piaget, Jean: *La formación del símbolo en el niño.* México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Ricoeur, Paul: *La memoria, la historia, el olvido.* Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Ricoeur, Paul: *Caminos de reconocimiento. Tres estudios.* México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Traverso, Enzo: *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX.* Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Vovelle, Michel: *Ideología y mentalidades.* Madrid, Ariel – Historia, 1985.

HEMEROGRÁFICAS

Ledezma, Pedro Felipe: “Primer Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de la Historia de Venezuela”. En: *Tierra Firme. Revista de historia y Ciencias*

Sociales. Caracas, Año 15, Volumen XV, Número 60, (Octubre – diciembre de 1997), Pp. 537-540.

Domínguez, Freddy: “La Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Escuela Básica”. En: *Tiempo y Espacio.* Caracas, Año 1, Número 1, (Enero – julio de 1984), Pp. 87-95.

* Jorge Bracho es profesor de historia y ciencias sociales egresado del Pedagógico de Caracas. Con maestría en enseñanza de la historia y doctor en cultura y artes con orientación historiográfica. En la actualidad es profesor del doctorado en historia de la UCAB y en la carrera de sociología de la misma institución. Es miembro de la red Panamazónica para la formación y enseñanza de la historia (Colombia, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela).