

ATREVERSE A PENSAR. DEL "PENSAR TEÓRICO" AL "PENSAR EPISTÉMICO"

*FROM "THEORETICAL THINKING"
TO "EPISTEMIC THINKING"*

Adriana Aida García¹

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo,
Mendoza, Argentina

Resumen: Este artículo tiene como finalidad presentar una experiencia áulica a partir de la cátedra "Teoría de la Historia" de la Universidad Nacional de Cuyo como un espacio curricular epistemológico particular de formación. El objetivo es analizar la diferencia entre "pensamiento teórico" y "pensamiento epistémico", categorías del sociólogo chileno Hugo Zemelman. Emergencia y convergencia, el mito de la objetividad, la libertad académica y la cultura de la cancelación, serán los ejes sobre el que girará la formación del "pensamiento epistémico" desde la "teoría del

Abstract: The aim of this article is to present a classroom experience of the discipline "Theory of History" at the Universidad Nacional de Cuyo, as a particular epistemological curricular space for training. The objective is to analyze the difference between "theoretical thinking" and "epistemic thinking", categories of the Chilean sociologist Hugo Zemelman. Emergence and convergence, the myth of objectivity, academic freedom and the culture of cancellation will be the axes on which the formation of "epistemic thinking" will revolve from the "theory of the point of view". The methodological practice

¹ Historiadora, docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina García Adriana Aída .Docente –investigadora-historiadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora Titular Teoría de la Historia, Fundamentos de la Historia y la Historiografía y Práctica Profesional Docente de la carrera de Historia. Presidencia del Grupo de Trabajo "Enseñanza de la Historia" de la Comisión de Historia del IPGH- OEA. Coordinadora del Comité Ejecutivo de la Red Internacional Multidisciplinar en Estudios de Género (RIMEG-2021). Miembro del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre las Mujeres (CIEM) Coordinadora del Programa de Nacionalización e Internacionalización de la Carrera de Historia (2021). Directora de la Diplomatura de Posgrado Prácticas Sociales Educativas. Evaluadora principal del Comité de Expertos de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

punto de vista". La práctica metodológica es de carácter cualitativa enmarcada en un modelo curricular mixto que combina el enfoque hermenéutico-crítico con el enfoque ecológico-contextual. Se propone el registro de todo el proceso de estudio y reflexión en un "texto paralelo" para favorecer el autoaprendizaje y la formación del "pensar epistémico".

is of a qualitative nature, framed in a mixed curricular model that combines the hermeneutic-critical approach with the ecological-contextual approach, it is proposed to record the entire process of study and reflection in a "parallel text" to favor self-learning and training of "epistemic thinking".

Keywords: Theory - History - Epistemic Thinking.

Palabras-claves: Teoría; Historia; Pensar epistémico

Acerca de las características de "nuestro tiempo"

Ricoeur, en su obra "La memoria, la historia, el olvido"², se pregunta "cómo podría 'nuestro' tiempo pensarse a sí mismo absolutamente?" Esta pregunta la relacionamos con la postura de un historiador argentino, Juan Carlos Chiaramonte, que expresa:

No existe una relación necesaria y privativa entre una idea, doctrina o corriente artística, y una época histórica. Esto es, que una misma idea que comprobamos existente en el siglo XVII y luego la hallamos también antes, en el siglo XIII, no es "moderna" o "tradicional" en sí, sino que es función de sus circunstancias históricas y del distinto uso que entonces se haga de la misma. Lo que, en conclusión, hace de la labor del historiador una empresa algo más compleja que la que estamos acostumbrados.³

Esta complejidad es la que Walter Benjamín⁴, citando a Anatole France, señala cuando se habla de los "signos de los tiempos". Indudablemente vivenciamos un "momento histórico singular, el ahora de la historia presente"⁵. La descripción de este "ahora de la historia presente" – que es producto de esta diferencia entre pasado y

² RICOEUR, P. *La memoria, la historia y el olvido*. 2a. ed. 2ª reimp. Buenos Aires: FCE, 2013, p. 400.

³ CHIARAMONTE, J. C. *La historia intelectual y el riesgo de las periodizaciones*. Prismas, 11(11), 189-193. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, 2007, p.193, <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2132>>. Acceso 23 junio 2023.

⁴ BENJAMIN, W. *Personajes alemanes*. Buenos Aires: Paidós, 1995, p.144.

⁵ RICOEUR, P. *Op. cit.*, p. 400.

futuro – determina la forma del presente, la forma de existir en el tiempo como sujeto individual o colectivo en un determinado espacio público o privado.

Conceptos como el de globalización, mundialización, revolución tecnológica, revolución digital, dataísmos, posmodernidad, poscolonialismo, poshumanismo, transhumanismo, feminismo, género, ecología, pueblos originarios, migraciones, terrorismo, pobreza, crisis sanitaria, derechos humanos, memoria..., y otros más, son recursos lingüísticos que utilizamos para reconocer los cambios históricos que estamos viviendo. Cada uno de ellos remiten a procesos, sujetos colectivos, contextos, experiencias culturales que caracterizan “nuestro tiempo”, este siglo XXI.⁶

Si ponemos foco en los tiempos de la Educación Superior, no podemos dejar de mencionar la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022, por sus siglas en inglés), celebrada en Barcelona, España, del 18 al 20 de mayo de 2022, como un lugar de encuentro y de expresión para los conocimientos y saberes acerca de la diversidad de problemáticas vinculadas a la educación superior. Los temas muy diversos, que tratan desde situaciones áulicas hasta políticas universitarias, son expuestos desde distintas perspectivas de pensamiento “...complementarias y aún contradictorias...pero que en definitiva reflejan la riqueza de la pluralidad de miradas y voces de América Latina y el Caribe.

Entre los conceptos que están marcando la agenda podemos citar:

Calidad, internacionalización, acceso, inclusión, interculturalidad, democratización del acceso y la permanencia, compromiso social, educación para la ciudadanía mundial, universidades en el escenario de la pandemia y la pospandemia por COVID-19, procesos de planificación, aptitudes del estudiante, y concepciones acerca de la ciencia en espacios periféricos.⁷

Se parte de la consideración de que la enseñanza, el aprendizaje y la investigación científica son prácticas sociales cuya intencionalidad esencial es la formación del ciudadano y la construcción de conocimiento científico. Esta tarea implica trabajar con un corpus teórico y un corpus empírico mediante diferentes

⁶La referencia a Ricoeur, Chiaramonte, Benjamin fue expuesta en una investigación de reciente publicación. García, A. (2021). Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía. *Revista De Historia Universal*, (23), 39–83. Recuperado a partir de <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revhistuniv/article/view/4652>>. Acceso 23 junio 2023.

⁷ PEDRÓ, F. Prólogo. En: *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 2022 34(1), 12-13. Disponible en <<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.646>>. Acceso 23 junio 2023.

modos de enseñar y aprender y hacer ciencia en historia. No podemos debatir cuestiones de enseñanza y aprendizaje como de investigación científica en un vacío histórico. Las preguntas claves sobre qué enseñar, qué investigar, para qué/quién se enseña y se investiga y cómo se enseña y se investiga, cobran sentido en la determinación de un contexto que da cuenta de los factores sociopolíticos, institucionales y académicos que operan como condicionamientos sobre el oficio del historiador, de la historiadora y sus producciones.

En esta misma línea, Boaventura de Sousa Santos⁸ plantea que la universidad es un bien público que está amenazado y, de acuerdo con su propuesta epistemológica que denominó "epistemologías del Sur", es fundamental la articulación entre distintos saberes:

Sostengo que la universidad pública del siglo XXI será menos hegemónica en la producción de conocimiento avanzado, pero no menos necesaria. Su especificidad como bien público consiste en ser la institución que vincula al presente (y pasado) con el futuro (a medio y largo plazo) a través del conocimiento y la formación que ofrece. También es la institución que crea un espacio público privilegiado, potencialmente dedicado al debate abierto y crítico de ideas. Sin embargo, precisamente por estas dos razones, la universidad hoy en día carece de aliados fuertes. Por lo tanto, es un bien público en constante amenaza.

Las amenazas vienen tanto de su interior, de quienes se niegan a convertir la crisis de la universidad en una oportunidad emancipadora, como del exterior, de quienes ven en la universidad una amenaza para sus poderosos intereses políticos y económicos.

La propuesta epistemológica de Boaventura de Santos se relaciona directamente con la propuesta SEPHIS, el Programa de Intercambio Sur-Sur para la Investigación de la Historia del Desarrollo⁹. Interesa particularmente este programa porque es ejemplo de "otro tiempo" un tiempo académico que estudia, desde una perspectiva periférica, la dependencia académica y la profesionalización en el Sur

⁸ DE SOUZA SANTOS, B. *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global* / Boaventura De Sousa Santos. Traducción de: Paula Vasile- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021, p.15

⁹ SEPHIS, fue establecido en Holanda en 1994 y su objetivo es facilitar el tránsito entre intelectuales e instituciones, y promover la transitividad entre ideas, investigaciones y teorías, fortaleciendo así una red internacional que tenga como foco al Sur Global. Su lema es "historizar la modernidad y el desarrollo", enfocando sus actividades en dos subtemas que atraviesan las historias del desarrollo nacional y local: identidad y equidad.

Global. Esta perspectiva se encarnó en importantes intelectuales de Asia, África y América Latina desde al menos la década del 60 y su preocupación está en revertir el legado colonial en temáticas de investigación, trayectorias de formación, agendas de financiamiento que restrinjan la participación de países periféricos en los cuadros globales de producción de ideas. En este sentido, Fernanda Beigel y Hanan Sabea argumentan:

Los estudios de la dependencia académica realizados desde la periferia enfrentan grandes desafíos en relación con desmontar esta sospecha de que existen conocimientos *originales* en el exterior (que surgen en campos de producción de conocimientos *puros* centros que no están expuestos a interferencias externas), mientras que el conocimiento local se considera subordinado al anterior por naturaleza¹⁰

Esta afirmación la vemos también en los estudios humanísticos, entre ellos la historia con esa inclinación a medir y valorar nuestra producción de conocimientos con normas ideales, perspectivas y marcos teóricos que provienen de países europeos (concretamente Francia, Inglaterra o España) o Estados Unidos.

La filósofa argentina María Adriana Arpini, en consonancia con lo expuesto en párrafos anteriores, afirma:

¿Cómo construir conocimiento científico acerca de nosotros mismos si estamos mirando a través de esquemas conceptuales contruidos para el análisis de realidades que nos son ajenas? O en otras palabras: ¿pueden los esquemas epistemológicos y metodológicos producidos en los centros de poder hegemónicos – productores de conocimiento científico hegemónico – aplicarse sin más al estudio de nuestros problemas?¹¹

El sociólogo Hugo Zelmelman, autor que retomaremos oportunamente cuando abordemos el concepto de pensar epistémico, nos advierte que en las ciencias sociales latinoamericanas, el pensamiento social, se encuentra cerrado a un conjunto de conceptos que no permiten ver la realidad y que es necesario redefinir

¹⁰ BEIGEL, F y SABEA, H. *Dependencia académica y profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia*. EDIUNC, Río de Janeiro: SEPHIS, 2014, p20

¹¹ ARPINI, A. (2019). Alternativas teóricas para el abordaje de Nuestra América. En: REYES SUÁREZ A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). (2019). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019, p.61 Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 23 junio 2023.

“como Occidente, indio, blanco, raza, estratificación social, diferenciación social, explotación, empresario, obrero, capas medias, Estado, legitimación, etcétera,”¹² son conceptos que se encuentran en los textos y que, las ciencias en general, han aplicado “como si la realidad fuera homogénea en los distintos países.” De esta manera no estamos pensando en la realidad histórica concreta, por el contrario, es una realidad inventada y es por eso que debemos distanciarnos de esos constructos que limitan nuestro pensar. A este distanciamiento Zemelman llama “pensar epistémico”.

A estas advertencias tan claras debemos agregar otra problemática que no existía en otras épocas históricas y es el “entorno digital”. Antes podíamos diferenciar un entorno natural y uno cultural, dos ambientes en los que se desarrollaba la humanidad; hoy debemos agregar la “emergencia” de otro ambiente, de un entorno digital que debe considerarse como “la vida real”, que no reemplaza lo natural y cultural, sino que se superpone con ellos, que no viene dado, nosotros lo construimos con nuestras decisiones y acciones.

Este entorno digital es el que debemos considerar porque los estudios de medios, tecnología y comunicación en América Latina demuestran cómo los usuarios crean y se apropian del contenido con las estructuras materiales y las potencialidades tecnológicas de los artefactos mediáticos. Los autores de una reciente publicación – Eugenia Mitchelstein y Pablo Boczkowski, “*El entorno digital*” – señalan que este entorno tiene cuatro rasgos básicos: la totalidad, la dualidad, el conflicto y la indeterminación:

La primera característica del entorno digital, la totalidad, se desprende de que a pesar de que el entorno digital son dispositivos, programas y entidades separadas – el teléfono, el software, los servidores que almacenan cosas en la nube, los cables submarinos que permiten internet llegue a la Argentina – lo experimentamos, en general como un todo¹³

¹² ZEMELMAN, M. H. *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Espacio Abierto, 2021, 30(3), p. 237. Disponible en <<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>>. Acceso 23 junio 2023.

¹³ BRANDARIZ, C. (2022) *El entorno digital es la vida real*. En: Revista Ñ Cultura, Clarín, sábado 6 de agosto de 2022, p.14. Entrevista a los autores MITCHELSTEIN, E y BOCZKOWSKI, P. *El entorno digital*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2022.

Con respecto a la dualidad, el entorno digital se percibe como algo dado, por fuera del control de las personas, aunque es algo que se construye socialmente. De la dualidad se desprende el conflicto. Los autores sostienen que no vamos a tener los mismos intereses ni agendas de cómo debe utilizarse la tecnología. Si bien a Internet se la celebró como una red igualitaria, en la que las opiniones de hombres y mujeres, y de mayorías y minorías, podrían encontrarse en igualdad de condiciones, numerosas investigaciones muestran cómo las opiniones de los grupos dominantes siguen teniendo más peso, sobretodo en la discusión de temas que involucran problemáticas sociohistóricas, por ejemplo relacionados con la experiencia de las mujeres, pueblos originarios, colectivo LGBTQ, migrantes, etc. Por ello, el conflicto es absolutamente inherente y pensar que la tecnología resuelve todo es una fantasía. El entorno digital es un contexto que se nos impone, pero también nos habilita de diversas maneras. Pero la pregunta decisiva es cómo accedemos a las tecnologías y, más precisamente, a la información.

Particularmente podemos avanzar en lo que ya se titula la “historia digital” y puede entenderse desde un enfoque muy general hasta más específicos como el didáctico, el metodológico o, como lo definen Seefeldt y Thomas, estudios de historia digital – “la erudición de la historia digital” –, que no es lo mismo que la digitalización de la historia. La erudición de la historia digital “abre la pregunta para que los lectores investiguen y formen sus propias asociaciones interpretativas. Esta podría ser la característica definitoria de este género”.¹⁴

Ahora bien, hemos expuesto algunas características y conceptos que caracterizan el llamado signo de los tiempos, más directamente el “ahora del tiempo presente”. Así, mediante conceptos muy abarcativos relacionados con la complejidad de nuestro “espacio de experiencia” en el que resaltamos la situación de la universidad y en ella la enseñanza y la producción de conocimientos, sumados a las características de nuevo ambiente “real”, que es el entorno digital, nos hemos aproximado a un estado de situación en el que insertamos nuestra práctica áulica, concretamente el espacio curricular “Teoría de la Historia”, cátedra de cuarto año de

¹⁴ SEEFELDT, D. y THOMAS, W. G. 'What is Digital History?', In: *Perspectives on History: The Newsmagazine of the American Historical Association*, Disponible en: <<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/intersectionshistory-and-new-media/what-is-digital-history>>. Acceso en 1 de mayo de 2009.

la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, República Argentina.

No es nuestra intención desarrollar las características de "nuestro tiempo", sólo hacer mención y alertar acerca de la complejidad que ella tiene en función de los tres conceptos y problemáticas que vamos a desarrollar, a saber, emergencia y convergencia, el mito de la objetividad y la cultura de la cancelación, conceptos y problemáticas que giran en torno a la formación del pensamiento epistémico.

Emergencia, convergencia y el "mito de la objetividad"

La categoría de "emergencia"¹⁵ es uno de los vocablos que, en estas últimas décadas, aparece en diversos medios como sinónimo de "principio de otra cosa", pero no es un vocablo "novedoso", hace dos décadas, Mario Bunge escribió un libro que se titula *"Emergencia y Convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento"*. Resalta, en el comienzo del mismo, que la emergencia y convergencia no son categorías extrañas, aunque la primera es una categoría ontológica y la segunda epistemológica, porque la emergencia requiere de la convergencia de dos o más líneas de investigación.

En efecto, el término "emergencia" – en el sentido de aparición de una novedad cualitativa – que hasta hace poco languidecía en el calabozo de las palabras olvidadas o denostadas, se ha unido ahora a las filas de otras palabras populares como sistema, autoorganización, caos, fractal, complejidad, módulo, conciencia. Y en cuanto a la convergencia (transdisciplinariedad, unificación, fusión, integración [...]) Obsérvese el enfoque cada vez más interdisciplinario de problemas conceptuales.¹⁶

La pregunta básica sería: ¿qué conceptos o problemáticas de la ciencia histórica, concretamente de la Teoría de la Historia pueden calificarse de "emergentes" para nuestra disciplina que hasta no hace mucho tiempo se la asociaba a la Filosofía de la Historia o a la Epistemología de las Ciencias Sociales?¹⁷

¹⁵ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p.238. "Las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando"

¹⁶ BUNGE, M. *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 2003, pp. 17-18

¹⁷ Teoría de la Historia se encuentra en el nuevo Plan de Estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia (Ord. N° 54/19 CS. y Ord.N°53/19 CS UNCuyo). Este nuevo Plan tiene presente diversos lineamientos consensuados en diversos ámbitos como ANFHE (Asociación de Facultades de Humanidades y Educación), CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y naturales), el CIN (Consejo Interuniversitario nacional) y los

Si observamos el programa podemos advertir categorías, conceptos y problemáticas que se nos imponen como emergentes, algunos de ellos reiterados, pero abordados desde distintas perspectivas: realidad histórica, posmodernidad, explicación, comprensión, hermenéutica, enfoques historiográficos, historia de las emociones, historia climática y ambiental, sectores subalternos, teoría crítica, historia crítica, manifiestos, memoria, posmemoria, género, experiencia, narrativa y representación. Incluso la última unidad tiene como título "Problemas emergentes en Historia e Historiografía"¹⁸.

¿Cómo abordar esta complejidad de conceptos y problemáticas sin partir de un principio básico que es el llamado por Denise Najmanovich "el mito de la objetividad"? ¿Por qué relacionamos la categoría de emergencia con el "mito de la objetividad" y asociamos dos filósofos – Bunge y Najmanovich –, que, en la perspectiva de su pensamiento, se encuentran en las antípodas? Ambos adoptan este concepto ya que:

La noción de emergencia, que reconoce la infinidad y complejidad de los factores que hacen al acontecer histórico, junto con la incompletud esencial de toda explicación, nos lleva a renunciar a la pretensión racionalista de reducir la historia a mecanismos [...] porque el devenir histórico no es un proceso causal-mecánico.¹⁹

La relación entre estos dos autores la hacemos en función de la importancia de la categoría de emergencia, pero advertimos una diferencia que consideramos fundamental en nuestro análisis y es que Bunge adopta esta categoría y lo asocia a una cosmovisión y un enfoque que en "algunas ocasiones [ha llamado] sistemismo y en otras emergentismo"²⁰.

Najmanovich concibe la historia como una "actividad historizante" porque no busca en el pasado los datos que demuestran cómo hemos evolucionado, en tanto considera que es en el tiempo en el que encontramos una inmensa diversidad de

lineamientos pedagógicos didácticos del Enfoque Basado en Competencias de acuerdo a la Ord. N° 75/16 CS de la UNCuyo.

¹⁸ Contenido de la Unidad IV: Cuestiones centrales en Teoría de la Historia e Historiografía. Las perspectivas de Aviezer Tucker y Alun Munslow. Experiencia histórica, narrativa y representación. Historia crítica, Manifiestos y otros debates por la Historia.

¹⁹ NAJMANOVICH, D. *El mito de la objetividad. La construcción objetiva de la experiencia*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016, p. 37

²⁰ Para Bunge el sistemismo o emergentismo subsume cuatro enfoques generales, pero fragmentarios: el holismo, el individualismo, el ambientalismo, el estructuralismo. Bunge sostiene que cada punto de vista contiene una "pizca de verdad" pero al reunir las, el sistemismo o emergentismo contribuye a evitar cuatro falacias comunes.

modos de existencia que no podemos juzgar con modelos o paradigmas establecidos. Es aquí donde sostiene que:

Hablar de una actividad historizante y no diría a secas, está fuertemente relacionado con la concepción emergentista que no supone un único tiempo, ni una cadena de producción histórica, ni motores que la muevan, ni destinos prefijados. Al no quedar fijada en un producto sino abierta al devenir, la actividad historizante nos presenta siempre complejas redes de interacciones dinámicas de las cuales emergen los acontecimientos históricos²¹

Bunge adopta la categoría de emergencia para dar cuenta de que cualquier explicación de la emergencia de novedades cualitativas requiere de nuevas ideas. El investigador sostiene que el mundo está compuesto por sistemas interconectados y advierte que si él fuese una "aglomeración de elementos bastaría con el análisis" y si fuese un solo bloque con una intuición preanalítica de la totalidad ayudaría. En este sentido resalta el valor de la metodología porque es la que controla la ontología y todo esto "apunta en la dirección de los sistemas, de su emergencia y extinción"²².

En tanto, Denise Najmanovich, utiliza la categoría de emergencia relacionada con la temporalidad histórica para oponerse a un enfoque lineal progresista y objetivo, el movimiento lineal de las causas impuesto por el historicismo positivista que pone en el centro el origen que sería la causa primera de los hechos, "un tiempo que es sólo la dimensión en la que se desarrolla el destino, y una historia que es ajena a las circunstancias, a lo inesperado"²³. Es aquí donde introduce el concepto de "historiador emergentista" que sería el que "es consciente de la incompletud inevitable de la tarea de historiar". Esta misma incompletud de la tarea la señala Bunge en otra obra, que ya es un clásico "*Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*" (1999), cuando afirma que toda reconstrucción histórica es conjetural y por consiguiente imperfecta, "pero toda descripción histórica es perfectible a la luz de nuevos datos, técnicas y enfoques"²⁴. Por ello concluye que la

²¹ NAJMANOVICH, D. *Op. cit.*, p. 37.

²² BUNGE, M. *Op. cit.*, p. 44. Una tipología de los sistemas es lo que propone Bunge (2003) y distingue sistemas: naturales, sociales, técnicos, conceptuales y semióticos. Destaca que esta tipología responde a una ontología materialista emergentista y que sería inaceptable para el idealismo (platonismo y fenomenismo) como para el materialismo especialmente el fisicismo. *Idem.* p. 54.

²³ NAJMANOVICH, D. *Op. cit.*, p. 29.

²⁴ BUNGE, M. *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999, p. 286.

historia es una ontología dinamista o procesista y una epistemología realista y falibilista.

En cuanto a la objetividad, Najmanovich (2016) asocia este concepto a una concepción objetivista en tanto dogma, verdad incuestionable que considera el conocimiento como un reflejo de la naturaleza y entiende que el observador debe apartar su mirada. Esta concepción fue el resultado de un determinado modo de vivir, de pensar y de narrar la experiencia de las elites europeas, que nació en la modernidad y que se impuso en la expansión colonial²⁵. La epistemóloga estudia el nacimiento y desarrollo de la expansión de la objetividad a la que denomina "mito" y afirma que, aún hoy, no ha conseguido eludir esta condición. Para narrar ese camino, dos intelectuales, Foucault y Castoriadis, colaboran con la epistemóloga en la elucidación de este derrotero ante las paradojas que se nos imponen, como la imposibilidad de escapar de nuestro presente para evitar los anacronismos o preguntarse: ¿qué estrategia utilizar para evitar una mirada eurocéntrica que nos impone analizar otros pueblos, culturas o grupos sociales con las categorías propias de la razón instrumental? Ante estas "paradojas de la historia" (término tomado de Castoriadis por Najmanovich) y otras, que indudablemente aparecen pero que nuestra cultura no admite porque se resiste a observar, estudiar, pensar nuevas dimensiones de la experiencia humana, ¿cómo debemos proceder? Debemos responder con una ampliación de nuestro horizonte de explicación y comprensión, abandonando el paradigma de la simplicidad y adoptando el de complejidad porque esta es la estrategia para salir de la objetividad que entiende que hay una sola historia y que esta narra "hechos objetivos".

¿Qué principio utilizó el positivismo decimonónico? El historiador y la historiadora deben ser imparciales, neutrales y objetivos. ¿Es la objetividad un principio para Bunge?²⁶ Sí lo es, no con la radicalidad del siglo XIX, pero sí argumenta que "cada generación de historiadores [historiadoras] está condenada [...] a reescribir la historia" no solamente porque tendrá nueva evidencia, también por nuevas

²⁵ NAJMANOVICH, D. *Op. cit.*, p. 29.

²⁶ BUNGE, M. *Op. cit.*, p.16. El científico adhiere al cientificismo inherente a la Ilustración. Pero advierte que esto no debe confundirse con el naturalismo o el positivismo porque ambos fracasan porque los "hechos sociales se construyen, las relaciones sociales pasan por las cabezas de la gente, reaccionamos ante el mundo tal como lo percibimos más que ante el mundo mismo y esta percepción está modelada tanto por la experiencia personal como por la sociedad".

maneras de interpretar los antiguos y la búsqueda de nuevas clases de evidencia. Ahora bien, esto no significa que la "verdad histórica es inalcanzable":

En primer lugar, y en principio, es posible constatar la exactitud y consistencia de cualquier descripción histórica que, así, puede mejorarse. Segundo, uno espera que diferentes versiones históricas de un acontecimiento o proceso dados se superpongan hasta cierto punto, porque admite la robustez de algunos descubrimientos históricos. Tercero, espera que las descripciones históricas alternativas converjan en una única historia. En resumen, falibilismo y meliorismo históricos, sí; relativismo histórico, no. En este aspecto, la historia y las ciencias naturales son una: ambas se preocupan por la verdad ²⁷

Para la educadora e investigadora María Teresa Sirvent "la objetividad o neutralidad científica no es la única intencionalidad que se asume como posible en la relación sujeto objeto"²⁸ y afirma que existe una relación muy especial entre sujeto objeto porque los objetos son, al mismo tiempo, sujetos y esto que llama "la tensión objetividad-subjetividad" constituye un debate histórico que recorre las posturas desde la externalidad a la internalidad, desde un sujeto que debe mantenerse por fuera de lo que trata de conocer hasta la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad por conocer. Afirma también que desde la década de los 70 se presenta otra perspectiva que es la "investigación participativa que plantea la posibilidad del devenir del tradicional objeto estudiado en sujeto investigador de su propia realidad cotidiana (participación)" ²⁹ Por tanto, de lo que estamos hablando es de una implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento. Esto es lo que, más adelante, vamos a retomar porque no se trata de rechazar la subjetividad, de negarla, por el contrario, debe reconocerse y trabajar tanto con la subjetividad del investigador (estudiante, en este caso) como del investigado en la construcción de la "evidencia empírica propia de cada

²⁷ Idem. pp. 288-289.

²⁸ SIRVENT, M.T. Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales La génesis de una investigación y su complejidad. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO,2019, p. 167 Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 22 de junio 2023.

²⁹ SIRVENT, M.T. *Op. cit.*, p. 168.

investigación”, por lo tanto, la subjetividad del investigador también debe considerarse como un componente de la construcción del dato científico.

Libertad académica y cultura de la cancelación.

Consideramos que la lectura y apropiación de los “Principios de libertad académica y autonomía universitaria”, adoptados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA³⁰ son importantes puesto que ellos constituyen las bases para discutir la problemática de la llamada “cultura de la cancelación”.

La declaración expresa mucha preocupación por las denuncias en varios países del hemisferio sobre represión a estudiantiles y sindicatos universitarios, también acoso, hostigamiento, limitaciones en el presupuesto a instituciones académicas y ataques de distinta índole en contra de personas de la comunidad académica a través de medidas arbitrarias o discriminatorias.

Por esa razón en el Preámbulo de los Principios de libertad académica y autonomía universitaria³¹ se resalta que los integrantes de la comunidad académica cumplen un rol esencial como generadores de conocimiento y agentes para el progreso científico, y la promoción de los principios democráticos y de los derechos humanos. Por esta razón es que se considera que, a raíz de sus investigaciones, pensamiento crítico, e involucramiento en la discusión de asuntos de interés público, las y los estudiantes, profesorado, personal académico, investigadoras e investigadores e instituciones de la comunidad académica están sujetas a vulnerabilidad en contextos no democráticos y pueden afrontar restricciones, riesgos y violaciones a sus derechos humanos.

En el apartado sobre los “Principios”, concretamente el primero se hace referencia expresa a que:

³⁰. La CIDH es un órgano principal y autónomo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), cuyo mandato surge de la Carta de la OEA y de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. La Comisión Interamericana tiene el mandato de promover la observancia y la defensa de los derechos humanos en la región y actúa como órgano consultivo de la OEA en la materia. La CIDH está integrada por siete miembros independientes que son elegidos por la Asamblea General de la OEA a título personal, y no representan sus países de origen o residencia. Principios adoptados durante el 182º Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 6 al 17 de diciembre de 2021.

³¹ COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH) Relatoría especial para la libertad de expresión (RELE), Relatoría especial sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (REDESCA). Declaración de Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria.2021,p5.Disponible en <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf>. Acceso 10 de febrero de 2022.

La libertad académica implica el derecho de toda persona a buscar, generar y transmitir conocimientos, a formar parte de las comunidades académicas y a realizar labores autónomas e independientes para llevar a cabo actividades de acceso a la educación, docencia, aprendizaje, enseñanza, investigación, descubrimiento, transformación, debate, búsqueda, difusión de información e ideas de forma libre y sin temor a represalias [...] La libertad académica protege la diversidad de métodos, temáticas y fuentes de investigación acordes con las prácticas y reglas internas de cada disciplina³².

Es esta libertad académica la que desde el espacio curricular "Teoría de la Historia" queremos potenciar porque es a partir del aprendizaje dialógico como podemos favorecer la creación independiente, mediante la utilización de diversas categorías, conceptos, enfoques, métodos, problemáticas y fuentes.

Apropiadamente comenzamos por la necesaria afirmación de la libertad académica porque la problemática de la cultura de la cancelación está íntimamente relacionada a este término relativamente reciente, aunque sabemos que no es una novedad en la historia de la humanidad³³ Pero sí podríamos calificarla de "emergente" en tanto es justamente propia del "entorno digital", en un mundo globalizado que adquiere mayor protagonismo. La cancelación es un vocablo que hace referencia a una acción, "cancelar" a un individuo, un grupo, invalidar y atacar sus opiniones y hasta su existencia y todo por una publicación de un comentario o apoyo a una postura, orientación o perspectiva en un tema o problema determinado, generalmente a través de las redes sociales.

La literatura al respecto es limitada³⁴ y proviene de Estados Unidos y otros países europeos, se enfoca especialmente al activismo político en medios digitales, el consumo político y cultural, feminismo y activismo político de pueblos originarios entre otros. Aunque advertimos otras perspectivas para el abordaje de esta

³² Idem, p. 8.

³³ Actos de violencia y silenciamiento que hoy podrían ser considerados dentro de la cancelación. como censura de medios, persecución, desapariciones forzadas, asesinatos de opositores, todos intentos de silenciamiento de voces. Hoy, esto ocurre en el plano digital.

³⁴ BURGOS, E., & HERNANDEZ DÍAZ, G. *La cultura de la cancelación: ¿autoritarismo de las comunidades de usuario?* Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación 2021(193), 155. CLARK, M. DRAG THEM: *A brief etymology of so-called "cancel culture"*. Communication and the Public, 2020 3(3-4), 88-92. doi: 10.1177/2057047320961562 NG, E. *No Grand Pronouncements Here...: Reflections on Cancel Culture and Digital Media Participation*. Television & New Media, 2020 21(6), 621-627. Disponible en <doi:https://dx.doi.org/10.4135/9781473983847>. Acceso 23 junio 2023.

problemática como la que analizamos en el blog de Studia XXI, *Universidad, – una conversación pública sobre la Universidad –*, en el que el profesor Juan Alfredo Obarrio³⁵, catedrático de la Universidad de Valencia, compartió un interesante artículo en el que reivindica la libertad de expresión, aspecto sustantivo de la misión de la Universidad, frente a la llamada cultura de la cancelación, porque “lo ideal sería que nuestro tiempo no condicionara nuestra forma de ver y deliberar”.

Seguidamente se cuestiona, pero afirma que se nos ha impuesto un “pensamiento único que determina y encorseta nuestra forma de ver el mundo” y no tiene dudas de estar “colonizados” por pensamientos, doctrinas o visiones herméticas y dogmáticas. Es en este punto que hace referencia a que otras voces han clamado contra la dictadura de lo políticamente correcto³⁶ y firmaron un manifiesto con el título de *“Una carta sobre la justicia y el debate abierto”*. Aunque este manifiesto tuvo muchas críticas de otros intelectuales³⁷ – algunos firmaron y después se arrepintieron – es valiosa esta exposición porque da cuenta de la complejidad que reviste la afirmación de la libertad de expresión para preguntarse dónde empieza la incitación al odio, cuál es el límite entre la tolerancia cero al abuso y la censura.

Pensamiento: “pensar epistémico”

Hasta aquí, presentamos un breve desarrollo de las categorías emergencia, convergencia, y las problemáticas, “el mito de la objetividad” y la cultura de la cancelación. Señalamos en párrafos anteriores que estas categorías, conceptos y problemáticas constituirían los ejes sobre los que giraría la formación del pensamiento epistémico de estudiantes del espacio “Teoría de la Historia”. Por lo tanto, a continuación, avanzaremos en la definición de lo que consideramos “pensamiento” para analizar luego la diferencia entre “pensamiento teórico” y “pensamiento epistémico”. Avanzaremos en este sentido con los aportes del

³⁵ OBARRIO, J. *George Orwell vuelve a las aulas*. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad. Disponible en <<https://www.universidadsi.es/george-orwell-vuelve-a-las-aulas/>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

³⁶ El 7 de julio de 2020 más de 150 intelectuales (Noam Chomsky, Gloria Steinem, Ian Buruma o Margaret Atwood) se manifestaron en la Revista Harpers contra la intolerancia y la lucha por la libertad de expresión ante una ola de cierre de editoriales, despidos y expresaba su apoyo a las protestas y denuncias que desde la muerte de George Floyd (crimen racial) han tomado las calles y las redes.

³⁷ El 9 de julio de 2020, después de que se hiciera pública la carta en *Harper's*, llegó la réplica en *theobjective.substack.com*. Debate directamente con uno de los impulsores, el escritor negro Thomas Chatterton Williams, y advierte que en la carta original no hay mención alguna a “las voces que han sido silenciadas durante generaciones en periodismo y en la academia”.

sociólogo chileno Hugo Zemelman que, a partir de dos obras –“*Los horizontes de la razón*” (1992) y “*Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*” (2021)– nos permiten una más ajustada conceptualización:

Cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? Lo que no es una cuestión teórica sino más propia de lo que llamaría una forma epistémica de resolver el problema.³⁸

Resaltamos de esta cita textual la pregunta “¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? “A partir de esta pregunta también podemos inferir la distinción entre el pensar teórico y el epistémico³⁹. Zemelman afirma que el primero está “basado en proposiciones conceptuales con contenidos determinados”⁴⁰, es un contenido organizado. Pensemos en el programa que ofrecemos a los y las estudiantes en el que presentamos un contenido que se viene indicando desde hace años o puede ser diferente año tras año, lo importante es que tiene un contenido. Este programa tiene temas y su bibliografía correspondiente. Un ejemplo del “pensar teórico” sería proponer a las y los estudiantes, a partir de los y las autoras que se consignan en la bibliografía del programa, que presenten un problema que esos autores han analizado. Seguramente, se presentarán los conceptos y las afirmaciones de esos autores, es decir, se repite el mismo contenido.

³⁸ ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p. 236-237.

³⁹ Importantes investigaciones en el campo de la didáctica de la historia investigan a partir de la “formación del pensamiento histórico”, fundamentalmente en el aporte de modelos de estructura conceptual para la formación en competencias: la construcción de la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica. Ver para ampliar desde esta perspectiva, SANTISTEBAN, A. La formación de competencias de pensamiento histórico. En: Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 2010,14, 34-56. SANTISTEBAN, A.; ANGUERA, C. Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. En: Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 2014, 18-19, 249-267. SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGES, J. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En ÁVILA, R.; RIVERO, P y DOMÍNGUEZ, P. (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* ,2010(115-128). Fernando el Católico –Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

⁴⁰ ZEMELMAN, H. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la historia. I Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos, 1992, p. 56.

Entonces, ¿qué proponemos con la aplicación del pensar epistémico? Regresemos a las y los autores del programa⁴¹, en este caso del espacio curricular Teoría de la Historia. Se les propone a los y las estudiantes que no se queden "atrapados en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar"⁴². Por ejemplo, si presentamos el tema "emociones", lo podemos pensar con un contenido desde la teoría cognitiva (las emociones tienen una función cognitiva que consiste en aportarnos información sobre el mundo), la teoría del sentir (reacciones fisiológicas, por lo tanto irracionales, que duran un período determinado y pueden tener una ubicación definida en el cuerpo), estudios postconstruccionistas (podrían definirse como un producto construido por el discurso por lo tanto, la emoción es social, se produce en relación con el lenguaje y la comunicación) o la perspectiva bioconstruccionista (el lenguaje de las emociones media entre los sentimientos interiores y las expresiones exteriores). Las posibilidades de otorgarle un contenido a las emociones serán muy distintas dependiendo de la perspectiva que se adopte.

También podría ser el caso de darle contenido a las emociones desde el giro afectivo que forma parte del pensamiento crítico que privilegia la relación entre cuerpos, tecnología y materialidad y se propone, desde la Teoría Crítica, un nuevo

⁴¹ Bibliografía. Unidad 1. BERMEJO BARRERA, José Carlos. "Reactualización, empatía e historia ". En: *Historiografías*, 2020, 19 (Enero-Junio): pp. 5-40.

BUNGE, Mario. Ciencias Sociales en Discusión. Una perspectiva filosófica. Buenos Aires, *Sudamericana*, parte A cap. 1 "De las ciencias naturales a las ciencias sociales", p. 18- 48; cap. 6 "Historia", 1999, p. 281- 322.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. "Introducción a las Epistemologías del Sur". En: MENESES, M. Paula y BIDASCA, Carina (Coord.). *Epistemologías del Sur-Epistemologías do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: CES, 2018, pp.25-61.

DE LUQUE, Susana. "La problemática valorativo-metodológica en las ciencias sociales". En: Esther Díaz (Ed.) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, BIBLOS, 2010, cap. 7, p. 159-179.

DIAZ, Esther (Ed.). *Conocimiento, ciencia y epistemología*. Buenos Aires: BIBLOS. 1997, p. 11-28.

FOUCAULT, Michel. *Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2002, cap. X pp. 334-375.

GRONDIN, Jean. *¿Qué es la Hermenéutica?* Madrid: Herder. 2008, pp. 13-21

JENKINS, Keith. *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI. 2009, Cap. 1.

MARROU, Henri I. *Del conocimiento histórico*, Buenos Aires, Per Abbat, c- 4 "Condiciones y medios de Comprensión", 1985, pp. 65- 82

NAJMANOVICH, Denise (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: BIBLOS, 2008, cap. 10, pp. 131-142.

SCHUSTER, Félix (2005). *Explicación y Predicción. La validez del conocimiento en ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 31-34; y 113-116.

⁴² ZEMELMAN, H. O *Op. cit.*, p. 237.

cambio paradigmático, muy particularmente en el ámbito de las teorías de género⁴³. Todas ellas son posibilidades de teorización.

Abordemos otro tema del programa Teoría de la Historia, en este caso, la categoría de "memoria" que puede ejemplificar cómo podemos pensar esta categoría que no tiene un contenido preciso, demarcado, claro, semánticamente hablando. La memoria es un lugar de convergencia, transdisciplinaria: historia, antropología, filosofía, psicología, literatura, neurociencia, museología, sociología, arquitectura, geografía; todas estas ciencias la analizan, investigan, aun cuando no la conceptualizan de la misma manera. Así podemos pensar en la memoria individual, colectiva, histórica, militante, memoria hegemónica, memoria contrahegemónica, memoria-olvido-silencio, memoria-violencia, memoria-movimientos sociales, memoria-patrimonio, memoria-postmemoria, memoria-territorio. Aquí también se les propone a las y los estudiantes que indaguen en otras significaciones o contenidos porque todas ellas también son posibilidades de teorización

De esto se concluye que "el pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido"⁴⁴. Y, así, volvemos a plantear la pregunta, "¿cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido?". Y la respuesta nos lleva a la acción concreta de plantear "problemas", crear un problema implica aplicar el pensamiento crítico.

Más aún, estos problemas también se plantean porque aparecen nuevos objetos y sujetos de investigación para los que no tenemos categorías analíticas para estudiar, ya que no lo podemos hacer con las heredadas de la modernidad, del eurocentrismo, del patriarcado. Esta complejidad es particularmente importante para las humanidades y las ciencias sociales y el investigador Carlos Gallegos Elías nos ofrece una explicación:

Porque con lo que nos encontramos hoy [...] es que cada vez emergen nuevos objetos de investigación, mucho más complejos, a los cuales no podemos acercarnos desde las visiones tradicionales. Así que tenemos ahí una formidable tarea por

⁴³ El tema de las emociones es desarrollado ampliamente en un artículo de GARCÍA, A (2022) Historia de las emociones. Necesidad y complejidad. En GARCÍA, A y NACIFF, N. (2022) Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas. Ed. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. (en prensa).

⁴⁴ ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p. 238.

delante: aprender a desaprender lo aprendido, a desaprender lo que hemos supuesto como la base de todo lo que sabemos y empezar a aprender lo que no nos han enseñado, empezar a aprender por nosotros mismos en un entorno particularmente difícil. ¿Cómo pensar esto nuevo si no estamos formados para enfrentar lo emergente?⁴⁵

“¿Cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?”

Retomamos esta pregunta del epistemólogo Zemelman como título de este apartado porque nos permite narrar la experiencia áulica en el espacio curricular Teoría de la Historia, en el año 2021, y que continuamos con algunas modificaciones durante el ciclo lectivo 2022. Esta es una pregunta que los y las estudiantes se plantean cuando les presentamos la propuesta metodológica y, lo que es más importante para ellos y ellas, ¿cómo serán evaluados/as?

Consideramos que este espacio, en primer lugar, es de verdadera encrucijada, un lugar en el que se manifiestan verdaderas tensiones del debate curricular que se presenta en la formación del licenciado/a y profesor/a en Historia, por ejemplo, entre formación disciplinar y formación interdisciplinaria, formación teórica y formación práctica-profesional y formación general y formación especializada. En segundo lugar, el sentido amplio que, como formadores, queremos imprimirle a este espacio como un lugar para “pensar”, para usar la propia habilidad intelectual, para “atreverse a pensar”, “¡Sapere aude!⁴⁶

Se parte, fundamentalmente, del principio de que todo conocimiento es “parcial y situado”, es decir, desde la teoría crítica del “punto de vista” que, aunque tenga su origen en una teoría crítica feminista, vale ella para analizar la producción de conocimiento y las prácticas de poder.

⁴⁵ GALLEGOS ELÍAS, C. Pensar las nuevas configuraciones más allá de la díada cualitativo-cuantitativo. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019, p.131.

Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 23 junio 2023.

⁴⁶ KANT, E. *Filosofía de la Historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000, p.25

“La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración”.

La introducción del concepto de "conocimiento situado" se le atribuye a Donna Haraway, quien utiliza la metáfora visual, el "ver", para ir más allá de las apariencias fijas porque sostiene que, es a través de diversos trucos visualizadores, del poder de la ciencia y de las tecnologías, que se nos impone una realidad que tiene categoría de objetividad, universalidad y, por tanto, verdadero. Entonces se pregunta: "¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué limita la visión? ¿Para qué mirar? ¿Con quién ser? ¿Quién logra tener más de un punto de vista? ¿A quién se ciega? ¿Quién se tapa los ojos? ¿Quién interpreta el campo visual?"⁴⁷. Indudablemente, estos cuestionamientos nos permiten complejizar nuestra visión y nuestro pensar.

Pero leamos nuevamente a Donna Haraway, en su obra "*Ciencia, ciborgs y mujeres*", allí ella define su posición:

Lucho a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza."⁴⁸

Como argumenta Escobar, estamos inmersos en modos establecidos de análisis que responden a las tendencias imperiales del espacio, el capitalismo y la modernidad⁴⁹, y, por lo tanto, se debería considerar que el conocimiento local, situado, está constituido por un conjunto de prácticas que tienen una historia, y no por "un sistema formal de conocimientos compartidos, libres de contexto"⁵⁰.

Las preguntas que se formula Haraway y la consideración de Escobar de la constitución del conocimiento local, situado como conjunto de prácticas, fortalecen nuestra posición de argumentar en favor de la formación de un pensar epistémico, porque solamente, desde esta perspectiva, es posible un diálogo compartido en epistemología.

⁴⁷ HARAWAY, D. *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* Madrid: Ediciones Cátedra.1995, p. 333.

⁴⁸ HARAWAY, D. *Op. cit.*, p. 335.

⁴⁹ ESCOBAR, A. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En LANDER, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000, p.8 1 Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>> Acceso 23 junio 2023.

⁵⁰ CLACSO, *Op. cit.*, p. 72.

Regresemos a la pregunta que formulamos en párrafos anteriores, pero ahora frente a los y las estudiantes: "¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?"⁵¹. Y, posiblemente, se preguntarán "¿Cómo pensar esto nuevo si no estamos formados para enfrentar lo emergente?"⁵². El desafío fue incentivarlos al "pensar epistémico" a partir de un recurso pedagógico que es el "texto paralelo".

Este recurso fue introducido por el educador Daniel Prieto Castillo⁵³ y constituye un material singular, que resulta de suma utilidad para concretar lo que se va viviendo en el proceso y para desarrollar una memoria que será presentada en el coloquio final, para aprobar el espacio curricular. El "texto paralelo" tiene como objetivo presentar una práctica alternativa a las tradicionales, busca un "sentido otro" a la propuesta pedagógica formulada por la cátedra. Esto nos lleva a plantear que el compromiso de los y las estudiantes los hace sujetos y no objetos de la educación. Las y los docentes han pensado y formulado un programa que tiene "un sentido" y varios hilos conductores, fruto de la experiencia de muchos años de investigación y docencia. Pero es "el sentido de la cátedra". Pretendemos que cada estudiante "construya sentido", genere pensamiento epistémico desde la propia reflexión e implicación, por lo que se requiere un compromiso cognitivo y actitudinal por parte del estudiante.

Es propósito de este espacio curricular incentivar la pregunta, no buscamos la respuesta memorística de conceptos, teorías o autores. Se trata de vencer la inercia estudiantil de leer para responder y, por el contrario, adentrarse en un proceso de concientización, de comprensión, pero sobre todo de asunción del desafío próximo de ser profesional de la Historia. Proponemos una metodología dialógica porque asumimos el diálogo horizontal que no da lugar a dogmatismos y, menos aún, derivar en algún tipo de fundamentalismo. Esta concepción dialógica está enraizada en la posición humanista y ética-democrática; por eso nos fundamos en una perspectiva abierta, amplia y en una relación dialéctica teoría-práctica, donde la teoría no se convierte en un cuerpo fijo de conceptos, sino que se va reformulando

⁵¹ ZEMELMAN, H. *Op. cit.*, p. 237.

⁵² GALLEGOS ELÍAS, C. *Op. cit.*, p. 131.

⁵³ PRIETO CASTILLO, Daniel. *La Enseñanza en la Universidad*. Mendoza: EDIUNC. 1995.

en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocimiento declarativo y procedimental unido a una actitud crítica.

Se fomenta desde el espacio curricular la pregunta, pero no cualquier pregunta, sino la que se origina en la búsqueda reveladora de los y las estudiantes. Preguntas que nacen de inquietudes propias suscitadas tanto por las clases y materiales de estudio cuando por las reflexiones sobre sus experiencias respecto a esos materiales. Son estas preguntas las que estimularán el pensamiento epistémico y sugerimos que ante la escucha atenta de una clase, la lectura del material bibliográfico o la observación de recursos audiovisuales realicen las siguientes actividades:

- 1- Identificar el tema o los temas principales. Son aquellos que más llaman la atención, que se destacan.
- 2- Formular preguntas como: a) ¿la clase, lectura, audiovisual acuerda con mi pensamiento o provocó algún conflicto?, ¿generó dudas o afirmaciones?, ¿resultó incompleto?; b) ¿el título de la clase, lectura o audiovisual despertó curiosidad?; c) ¿el autor, docente o conferencista mencionaron algún punto importante?, ¿podría cierto conocimiento declarativo haber cambiado drásticamente el impacto o la conclusión de la lectura, clase o experiencia?; d) ¿creemos o aceptamos principios, afirmaciones de pensadores propuestos para el análisis?, ¿qué otros pensadores se reconocen como orientadores en la reflexión?, ¿qué evidencia lo demuestra?
- 3- Reconocer la necesidad de utilizar definiciones anteriores para explicar situaciones nuevas o formular una definición nueva basada en experiencias compartidas.
- 4- Realizar razonamientos hipotéticos-deductivos, por ejemplo, dado un tema particular, aplicarle principios provenientes de conocimiento relevante o bien anticiparse en los posibles resultados de aplicar algún cambio en el razonamiento.
- 5- Distinguir entre reflexiones emocionales, propias de determinadas situaciones vividas, y reflexiones razonadas a partir de determinadas lecturas u otras actividades académicas.

- 6- Tomar notas y relacionar con otras lecturas, clases, audiovisuales o experiencias que, por su subjetividad pueden aportar al texto paralelo.
- 7- Asociar imágenes, fotos, sensaciones, series, películas...

Consideramos que estas son sugerencias que pueden ser utilizadas como una guía para registrar todo el proceso de aprendizaje autónomo y, agregamos, que es importante evitar el lenguaje coloquial y utilizar una ortografía y gramática correctas. Boaventura de Souza Santos, en su obra *"La cruel pedagogía del virus"*, afirma que "teorizar [...] es poner nuestras categorías y nuestro lenguaje al borde del abismo"⁵⁴. Y es precisamente la necesidad de tener un pensamiento epistémico lo que nos induce a poner entre signos de interrogación lo que nos es ofrecido como material para analizar y así poder releer y reescribir con criterio propio.

El texto paralelo, su registro, su lectura, permitirá abordar la reflexión final de este espacio curricular y escribir un "Manifiesto". Entendemos por Manifiesto un documento que sea, concretamente, una declaración de principios que sustente la concepción de historia, ciencia, sujeto, tiempo, memoria, espacio que los moviliza para pensar y poner en acto, tanto en la docencia como en la investigación histórica. Es expresar públicamente nuestro pensamiento. En la historia podemos dar cuenta de distintos manifiestos, como el Manifiesto Comunista, redactado por Engels y Marx, el Manifiesto del historiador británico Eric Hobsbawam y el Manifiesto de Historia a Debate de Carlos Barro. Todos ellos "ponen de manifiesto" el pensamiento e intenciones en materia política, social, histórica y educativa.⁵⁵

Este "Manifiesto" que acompañará el "Texto Paralelo" puede expresarse a través de puntos concretos con una explicación sintética de la toma de posición respecto a temas nodales de la cátedra Teoría de la Historia.

Es nuestro objetivo contribuir a una reflexión situada de la Historia que tienda a unir los problemas de fundamentación al ejercicio de la disciplina. Concluimos con el pensamiento de Irene Vasilachis⁵⁶: "lo que consideramos necesario es que al

⁵⁴ DE SOUSA SANTOS, B. *La cruel pedagogía del virus*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020, p. 38.

⁵⁵ La cátedra ofrece a las y los estudiantes una guía (inérita) bajo el título de *"Pase, su pregunta no molesta"* donde se desarrollan estas sugerencias.

⁵⁶ VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor. 1993, p. 12.

emprender esta reflexión [...] nos liberemos de los dogmatismos epistemológicos que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer”.

Conclusión

Areverse a pensar es el pensar epistémico, un pensar que quiere saber, aprender, entender, conocer, que se relaciona con el razonamiento, la palabra, el tema, el problema y la crítica. Es preocuparse por lo que se puede conocer y cómo, es aprender, pero desaprender al mismo tiempo. En el espacio curricular Teoría de la Historia se presenta la epistemología como teoría del conocimiento, que coloca en el centro de la discusión no solamente el análisis de la producción y validación de los conocimientos de la ciencia histórica, también las condiciones históricas, sociológicas, filosóficas y psicológicas que llevan a ese conocimiento su justificación, pero también su invalidación.

El pensar epistémico nos permite abordar la manera en que cada categoría, concepto o problemática influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que estudia, investiga, en sus prácticas, en las distintas maneras en que se relaciona con las otras ciencias humanas y sociales. Ese pensar epistémico ayuda a identificar las concepciones hegemónicas y contrahegemónicas, trata de elucidar qué prácticas del conocimiento ponen en inferioridad, desventaja o hasta silencian temas o problemáticas tratando de restituir o darles entidad epistémica.

Se promueve, a partir de los debates, redacción del texto paralelo y el manifiesto pensar la historia – categorías-conceptos-problemáticas – fuera de los paradigmas académicos considerados hegemónicos, universales, como modelos tradicionales que nos llegan de centros de estudio ajenos a nuestra realidad, donde hay una forma de estudiar e investigar, hay un canon consagrado, una manera legítima y reconocida. Pensar la historia desde un “pensar epistémico” que promueve los procesos de metacognición y el autoaprendizaje.

El espacio curricular Teoría de la Historia parte de la teoría crítica del “conocimiento situado” porque es el que nos permite ubicarnos frente a las epistemologías positivistas pero también ante los enfoques constructivistas y relativistas, especialmente estos últimos, que nos pueden llevar a una cancelación a

nuestra aspiración de un conocimiento objetivo, a otra forma diferente de plantear la objetividad, como es el conocimiento que se revisa en forma permanente a luz de nuevas investigaciones, nuevas evidencias, nuevas perspectivas desde situaciones históricas y sociales particulares. Así, es posible encontrar nuevas formas de acercarse a un tema emergente para producir conocimiento y poder preguntarse desde dónde, desde qué paradigma o enfoque y para quién.

Referências

- ARPINI, A. Alternativas teóricas para el abordaje de Nuestra América. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. **La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019. Disponible en: <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 10 de febrero de 2022.
- BEIGEL, F y SABEA, H. **Dependencia académica y profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia**. EDIUNC, Río de Janeiro: SEPHIS, 2014.
- BENJAMIN, W. **Personajes alemanes**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- BRANDARIZ, C. (2022) **El entorno digital es la vida real**. En: Revista Ñ Cultura, Clarín, sábado 6 de agosto de 2022.
- BUNGE, M. **Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- BUNGE, M. **Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH) Relatoría especial para la libertad de expresión (RELE), Relatoría especial sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (REDESCA). **Declaración de Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria**. 2021. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf>. Acceso 10 de febrero de 2022.
- CHIARAMONTE, J. C. **La historia intelectual y el riesgo de las periodizaciones**. Prismas, 11(11), 189-193. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes, 2007. Disponible en: <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2132>>. Acceso 10 de febrero de 2022.
- DE SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global** / Boaventura De Sousa Santos. Traducción de: Paula Vasile- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

DE SOUSA SANTOS, B. **La cruel pedagogía del virus**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

ESCOBAR, A. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En LANDER, E. (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000 Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

GALLEGOS ELÍAS, C. Pensar las nuevas configuraciones más allá de la díada cualitativo-cuantitativo. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). **La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019. Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

GARCÍA, A. **Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía**. En: *Revista De Historia Universal*, 2021, (23), 39–83. Disponible en: <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revhistuniv/article/view/4652>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

HARAWAY, D. **Ciencia, ciborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza, Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

KANT, E. **Filosofía de la Historia**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000.

MITCHELSTEIN, E y BOCZKWSKI, P. **El entorno digital**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2022.

NAJMANIVICH, D. **El mito de la objetividad. La construcción objetiva de la experiencia**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016.

OBARRIO, J. **George Orwell vuelve a las aulas**. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad. Disponible en <<https://www.universidadsi.es/george-orwell-vuelve-a-las-aulas/>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

PEDRÓ, F. Prólogo. En: **Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)**, 2022 34(1), 12-13. Disponible en <<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.646>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

PRIETO CASTILLO, Daniel. **La Enseñanza en la Universidad**. Mendoza: EDIUNC, 1995.

RICOEUR, P. **La memoria, la historia y el olvido**. 2a. ed. 2ª reimp. Buenos Aires: FCE, 2013.

SEEFELDT, D. y THOMAS, W. G. 'What is Digital History?', In: **Perspectives on History: The Newsmagazine of the American Historical Association**, Disponible en: <<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/intersections-history-and-new-media/what-is-digital-history>>. Acceso en 1 de mayo de 2009.

SIRVENT, M.T. Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales La génesis de una investigación y su complejidad. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coord.). **La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO, 2019 Disponible en <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. **Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos metodológicos**. Buenos Aires: Centro Editor, 1993.

ZEMELMAN, H. **Los horizontes de la razón. Uso crítico de la historia. I Dialéctica y apropiación del presente**. Barcelona: Anthropos, 1992.

____. **Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas**. Espacio Abierto, 2021, 30(3), 234-244. Disponible en <<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>>. Acceso 10 de febrero de 2022.

Recibido em: 11/11/2022

Aprovado em: 21/01/2023