

25

Fecha de presentación: febrero, 2022

Fecha de aceptación: mayo, 2022

Fecha de publicación: julio, 2022

HISTORIOGRAFÍA:

EJE TRANSVERSAL DEL CURRÍCULO Y FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL OFICIO DE HISTORIADOR

HISTORIOGRAPHY: A TRANSVERSAL AXIS OF THE CURRICULUM AND THE HISTORICAL THINKING FORMATION OF THE PROFESSIONAL HISTORIAN

Miguel Pulido Cárdenas¹

E-mail: mpulido@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2055-8485>

Salvador David Soler Marchán¹

E-mail: dsoler@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9530-866X>

¹Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pulido Cárdenas, M. & Soler Marchán, S.D., (2022). Historiografía: eje transversal del currículo y formación del pensamiento histórico en el oficio de historiador. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 274-284.

RESUMEN

El artículo expone una mirada retrospectiva al quehacer docente en la materia historiografía para el oficio de historiador, los argumentos que pudiéramos aducir en favor de su utilidad, serían los contenidos declarativos y procedimentales del currículo, su grado de verdad y las secuencias narrativas deben ser articuladas e integradas con el campo de acción profesional de la carrera Licenciatura en Historia. Se explican los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la enseñanza de esta materia como eje trasversal articulador del currículo en un diálogo de saberes transdisciplinar. La práctica de una propuesta refuncionalizadora para pensar históricamente de forma crítica, reflexiva, autoreflexiva y comprensiva con el despliegue de métodos problémicos, constituyó el plan instruccional prospectivo para perfeccionar la docencia en el oficio de historiador.

Palabras clave: diálogo de saberes, eje trasversal, pensamiento histórico, métodos problémicos

ABSTRACT

This article presents a retrospective look at the teaching of the subject historiography for the historian's profession, the arguments that we could adduce in favor of its usefulness would be the declarative and procedural contents of the curriculum, its degree of truth and the narrative sequences should be articulated and integrated with the professional field of action of the Bachelor's Degree in History. The epistemological and methodological foundations of the teaching of this subject are explained as a transversal axis articulating the curriculum in a transdisciplinary dialogue of knowledge. The practice of a re-functionalizing proposal to think historically in a critical, reflexive, self-reflexive and comprehensive way, with the deployment of problematic methods, constituted the prospective instructional plan to improve teaching in the historian's profession.

Keywords: knowledge dialogue, transversal axis, historical thought, problem-solving methods

INTRODUCCIÓN

La discusión acerca del estatus académico de la historiografía, es una problemática ineludible en la formación del oficio de historiador. Esta cuestión, que podría remontarse al siglo XIX, ha cobrado vigencia en los debates académicos actuales al involucrar las formas de hacer historia que ya otros convocan, nos interesa aquí, el proceder en la práctica docente para la configuración del pensamiento histórico con contenidos declarativos y procedimentales, preocupaciones de docentes y estudiantes.

Esta discusión destaca también, la fragmentación, memorización y reproducción de los conocimientos histórico construidos y constituidos; se insiste en su renovación con lo más actual de la historiografía como ciencia. La historiografía ciencia y asignatura, expresa una relación que favorece la actualización del currículo de formación en el oficio de historiador, con un diálogo de saberes transdisciplinar que invita a repensar las prácticas pedagógicas con una propuesta renovadora en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

Constituye un reto para los docentes que imparten historiografía y las materias del campo de acción profesional, desarrollar las habilidades de reflexión, autorreflexión, la crítica y la comprensión histórica, contenidos procedimentales que configuran el pensamiento histórico a partir de los contenidos declarativos. No basta, proclamar que el profesional en formación necesita “aprender a aprender” o de incentivar la necesaria motivación para pensar históricamente determinados contenidos y formarse habilidades con métodos y estrategias que lo motiven, ambos son parte de un asunto.

El artículo analiza lo más actual de la literatura y los hallazgos encontrados en la práctica docente encaminada a dar cuenta de: ¿cómo debemos desarrollar el ejercicio docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historiografía?; ¿qué se necesita saber para hacerlo? y ¿cuáles son los procedimientos más apropiados para que la tarea docente propenda a pensar históricamente? Explicar los nexos lógicos entre contenidos declarativos y procedimentales en una propuesta renovadora para configurar el pensamiento histórico, es la intencionalidad de este artículo.

En la actualidad la historiografía como materia de enseñanza, se han localizado algunos textos que dirigen la atención a la historiografía universal, contemporánea y de Cuba. El texto *Historiografía Universal*, especialidad Historia para curso a distancia establece un ordenamiento cronológico del contenido y las lecturas de ampliación, que constituyen una guía de cómo enseñar historiografía a los especialistas de Historia. Por su parte, *Selección de*

Historiografía Contemporánea y Aquellas otras historias. Selección de lecturas de historiografía Contemporánea (Torres, 2002), respectivamente como literatura de esta materia para la carrera Historia, constituyen excelentes guías de conocimientos especializados para la enseñanza de esta materia en el currículo, son ejemplos a tener en cuenta.

Mientras que la redacción de trabajos de cursos y los proyectos de investigación para diplomas, reveladores de la utilización de la historiografía, los estudios que se localizan destacan a (Delgado, 2017; Macedo, 2017; Santander, 2017; Torres, 2002). Estos autores y los del artículo, coinciden con los pasos aplicados en el análisis historiográfico, conocido como estado del arte. No obstante, incorporamos lógica histórica para establecer el diálogo dato empírico-teoría durante este complejo proceso.

La historiografía como contenido declarativo articulado e integrado a la docencia del campo de acción profesional, se ajusta a la propuesta de (Sáiz, 2013) quien considera cuenta cuatro grandes ámbitos; en primer lugar, el planteamiento de problemas históricos, se trata en este caso de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática, sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación. En segundo lugar, el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, entendido como un pensamiento complejo y creativo en el examen crítico del pasado.

Esta noción involucra según (Arteaga & Camargo, 2013) la cuestión de cómo conocer el pasado, y el reconocimiento de la historiografía como una materia que permite estudiarse a partir de evidencias. Se trata de ir más allá de la simple decodificación de las fuentes históricas. En tercer lugar, la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. En cuarto lugar, la representación de la narrativa como la capacidad para comunicar verbalmente de forma oral o escrita con explicaciones argumentadas construidas de forma racional, relacionar y causal, basadas en pruebas o evidencias históricas, aspectos corroborados por (Miener, 1991; Arostegui, 1995; Sandioica, 1995).

Si bien es cierto, que no localizamos estudios puntuales de la historiografía en articulación con el campo de acción profesoral para la configuración del pensamiento histórico con contenidos declarativos y procedimentales, los estudios a que se ha hecho referencia, son trazos que nos acercan a la intencionalidad del artículo

En otro orden, la formación de pensamiento histórico en la enseñanza de la historia, concentran su atención en

los niveles primaria y secundaria para desarrollar la comprensión y el relativismo histórico, habilidades circunstanciales a este tipo de pensamiento, enfoque que se debe adoptar con recurso didácticos de la historia; no obstante, este reto excede el ámbito académico en la formación de futuros historiadores para enseñar a pensar históricamente en la investigación, aspecto que trataremos más adelante.

MATERIALES Y MÉTODOS

Análisis contextual.

Sin ser absolutos, el diagnóstico realizado en el proyecto de investigación Formación académica en la gestión integral del Patrimonio Histórico Cultural y Natural para actores sociales y articulantes del desarrollo local en Cienfuegos, del que forman parte los autores de este artículo, en la tarea refuncionalización de la memoria histórica para formar el pensamiento histórico en el Licenciado de Historia, así como, en los resultados del proceso de evaluación externa a la carrera, curso 2016-2017, reconocen en este contexto que una parte de los docentes que forman para el oficio de historiador, temen al cambio y la renovación de la enseñanza y el aprendizaje de la historiografía y su articulación con las materias del campo de acción profesional. En la práctica de este asunto, se observan un grupo de insuficiencias que lo impiden, y a veces, son patrimonio pedagógico de algunos, en resumen, se constata que:

1. Hay asignaturas que en sus proyecciones metodológicas no tienen intencionado de forma coherente el análisis historiográfico
2. Hay docentes que temen a la integración de los conocimientos históricos y las ciencias sociales para el ejercicio de la crítica,
3. Su consustancial incapacidad para desvirtuar falsos iconos,
4. El sobredimensionamiento del pasado propio del viejo positivismo del siglo XIX, es expresión que falta cultura teórica,
5. La utilización inapropiada de métodos de enseñanza y del aprendizaje, les impide desarrollar el razonamiento, la crítica, la reflexión, la comprensión histórica y el desarrollo del pensamiento lógico,
6. No orientan el trabajo independiente dirigido a localizar conceptos y teorías, se centran más en la memorización de los conocimientos extraídos de los textos sin ejercer la crítica,
7. No siempre reconocen que quienes escriben la historia, conviven con la descripción hecológica carente de interpretación y argumentación,

8. No son capaces de construir espacios de discusión individual y grupal para que los estudiantes piensen históricamente, es una realidad que se agudiza,
9. La falta de habilidades pedagógicas les impide realizar actividades docentes basadas en problema, generadoras del desarrollo de habilidades intelectuales e investigativa,
10. En los colectivos, no son suficientes las actividades metodológicas dirigidas a la integración de los contenidos declarativos y procedimentales, tampoco toman en cuenta la historiografía, los objetivos de cada año académico y la perspectiva transdisciplinar.

Para analizar las debilidades detectadas en el proceso de formación profesional, se convocó a los docentes de la carrera a un diálogo para proyectar un plan de instrucción renovador en la enseñanza de la historiografía. El instrumento aplicado para conocer las percepciones de los docentes, giro en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo se realiza durante la docencia el análisis historiográfico?, ¿qué relación tiene este con las demandas implícitas de los contenidos para enseñar a pensar históricamente a los estudiantes?, ¿qué métodos utilizan en las formas organización de la docencia?, ¿cómo orientan el trabajo independiente para desarrollar en los estudiantes el análisis, la reflexión, la crítica, la comprensión histórica y la independencia cognoscitiva?, ¿cómo forman el pensamiento histórico en la conjunción docencia-investigación?, ¿qué funciones tienen los tutores en la guía de las investigaciones?, ¿cómo se orienta el trabajo grupal?, ¿cómo se articulan las investigaciones con los proyectos de investigación y los grupos científicos estudiantiles?

Se corroboró, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se restringe el análisis historiográfico a:

1. Reproducción de conocimiento que están en los textos,
2. En algunos casos se señala la corriente historiografía, sin profundizar en ello, se obvia el pensamiento crítico;
3. No tiene en cuenta en el análisis historiográfico la procedencia y filiación ideológica del autor, el corpus teórico-conceptual, la metodología, métodos, la forma de escritura del discurso y los resultados de investigación con enfoque transdisciplinar.
4. Se mutila el pensamiento histórico integrado e integrar,
5. Los resultados de los proyectos de investigación no se utilizan en la docencia.

Se induce del debate, la no homogeneidad de criterios en relación a qué hay que hacer y cómo hacerlo para evitar reiteraciones, fragmentación y memorización de los

contenidos. Desde estas consideraciones, es necesario actualizar constantemente los contenidos construidos y constituidos del currículo y sus métodos de enseñanza, aspectos que requiere ser revisado y replanteado, sobre todo, las formas de organización de la docencia y los métodos de enseñanza para pensar históricamente, consustancial al desarrollo de la independencia cognoscitiva.

De la fragmentación al diálogo de saberes: la enseñanza de la historiografía eje transversal del currículo.

Reconocer la historiografía en la práctica docente como instrumento para comprender la realidad pasada y la que se vive, según (Aristegui, 1995; Sandoica, 1995; Barros, 2001; Torres, 2002; Zanetti, 2014), debe despojarse del conocimiento fragmentado, dogmático, inmutable y atemporal, si consideramos la capacidad que le es intrínseca para comprender el movimiento real de las sociedades; ello implica, investigación, reflexión y búsqueda de materiales científicos para romper con la rutina y viejos modelos de enseñanza y aprendizaje del saber histórico construido y constituido para enseñar a pensar históricamente con y desde el dialogo de saberes.

En una época de revolución de la enseñanza, se invoca a utilizar nuevos conocimientos y renovar el pensamiento integrador transdisciplinar. La transdisciplinariedad, *“como forma de organización de los conocimientos, no puede reducirse a un problema de método o metodología. Tampoco consiste en un ejercicio de mutación y tránsito de entre disciplinas (...)”* (Morin y Delgado, 2017). Para estos autores, la transdisciplinariedad se produce, si se desarrolla una revolución del pensamiento que la incluya.

La transdisciplinariedad, según (Delgado, 2010), es agrupación, intercambio e integración de conocimientos, requiere reorganizar estos y los problemas que hoy la impulsan; es resultado del ejercicio sistemático e intensivo de producción y uso del conocimiento. Si pretendemos resolver la fragmentación de los conocimientos en la docencia de la historiografía, es necesario instituir el diálogo de saberes con un pensamiento integrado e integrador. Sin embargo, se localizan abundantes exigencias sobre lo que se debe hacer, y escasa concreción de cómo hacerlo.

La enseñanza integrada es un proceso dialéctico que refleja la necesidad de agrupar los aspectos esenciales de los contenidos de enseñanza pertenecientes a varias disciplinas y asignaturas que se interrelacionan. Conformar de esta manera una nueva unidad de síntesis transdisciplinar, da lugar a niveles de mayor grado de generalización de los conocimientos, permite a los estudiantes un aprendizaje reflexivo y comprensivo. En el saber histórico, la integración se produce cuanto los

hechos son partes del contenido de las estructuras sociales y se originan los procesos históricos de forma sistémica y causal, las evoluciones, ritmos, estancamientos, continuidades y rupturas, dan a conocer procesos y problemas tipos. En el caso que se estudia son formas concretas de hacer historia, contenidos de la historiografía.

Integrar contenidos del campo de acción profesional con la historiografía, es un proceso ejecutado por docentes y estudiantes, pone de manifiesto las relaciones existentes entre los conocimientos en torno a un elemento aglutinador (hecho, proceso histórico, conceptos, teorías, procedimientos, proposiciones, situaciones, que representan, explican y argumentan con pruebas y evidencias). El resultado de este proceso, es objeto de enseñanza y aprendizaje con la resolución de tareas integradas y en el proceso de investigación, fortalece el conocimiento histórico y las ciencias sociales.

La articulación e integración entre las disciplinas y asignaturas que se imparten en el curriculum, es reflejo de la cultura científica y académica alcanzada por el docente, así como de la relación que existe entre las ciencias correspondientes que estudian la unidad objetiva del tejido social-,ayuda a formar en los estudiantes una idea generadora e integrada acerca de los fenómenos y procesos históricos; para lograrlo, es necesario que el colectivo docente trate estos contenidos con homogeneidad, unidad de criterios y estilos de enseñanza.

Aplicar el diálogo de saberes y la integración de contenidos declarativos- objeto de investigación, teorías y conceptos, metodología, métodos, corriente historiografía, formas de hacer historia, discurso histórico, lógica histórica- y los procedimentales- reflexión, autorreflexión, crítica, comprensión histórica, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizajes- en la materia historiografía, se necesita renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, no siempre ha primado entre los docentes un criterio científico con respecto a los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan el enjuiciamiento crítico del saber histórico. Muchas veces, ha bastado para dar fe de la profundidad y autenticidad de dicho saber, el enfoque ideológico y político en los estudios del pasado, característica asumida por algunos discursos históricos y las formas de su enseñanza. Hallar puntos de partida comunes entre la cultura historiográfica de docentes y estudiante en diálogo de saberes transdisciplinar interesante, grato, útil y cercanos a los estudiantes, requiere ordenar y articular los conocimientos del currículo.

El currículo, hay que reconocerlo como un proyecto que forma modos peculiares y genuinos de pensamiento, configura los contenidos en la concepción del qué, cómo, por qué y para qué enseñar contenidos declarativos y procedimentales, declara que los estudiantes son sujetos activos del aprendizaje en espacios de reflexión y autorreflexión por descubrimiento en el que se piensa construyendo, imposible sin profundizar en sus saberes, y mucho menos, develar verdades y acontecimientos que solo se conocen con la propia evolución del itinerario historiográfico.

Antes de adentrarnos en la historiografía como eje transversal del currículo en la formación del Licenciado en Historia, nos interesa realizar algunas puntualizaciones, primero qué es la historia objeto de estudio de la historiografía y segundo, la ubicación de la historiografía en el currículo de formación del Licenciado en Historia.

Para el primer aspecto según (Arostegui, 1995), la naturaleza de la historia enfrenta dos tipos de problemas según sus caracteres definitorios; uno el de representar el proceso de la experiencia humana y los aspectos de lo humano, asociado a su carácter sistemático; segundo, representar un proceso que es temporal por su carácter secuencial colocado en su base la periodización, el ritmo, la durabilidad, la evolución, la continuidad y la ruptura de las sociedades.

La historia en su carácter sistemático o secuencial permite estudiar estructuras económicas, políticas, sociales, ideológicas y culturales de sociedades diversas que pueden concebirse como sistemas; pero lo correcto, es decir, que internamente en su esencia contienen diversos sistemas que responden a estructuras y peculiaridades significativas que permiten definir procesos tipos y problemas tipos (Arostegui, 1995), que son objetos de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, la historia es la ciencia que trata de describir, explicar y comprender los fenómenos de la vida, los cambios que llevan consigo, la situación de los hombres en distintos conjuntos sociales y sus efectos en épocas sucesivas en tanto propuestas típicas que cambian en el tiempo y son irrepetibles. El historiador habrá de distinguir muy pronto entre los hechos de evolución lenta, los ritmos espontáneos, los estancamientos, los retrocesos, la continuidad, la ruptura y los procesos de larga duración, contenidos de la historiografía como ciencia y también de su enseñanza.

La segunda puntualización, hace referencia a la ubicación de la historiografía en el currículo. Esta materia, se imparte en cuarto año de la carrera próximo a concluir la formación profesional; sin embargo, en el trabajo

metodológico de las disciplinas no se tiene en cuenta el campo de acción profesional de forma holística y contextualizar en cada año académico como eje vertical y horizontal de este proceso, teniendo en cuenta, que materia inicia el análisis historiográfico, quienes lo continúan y quienes lo sistematizan en las ejercitación para la investigación, impide la repetición y se logra la coherencia en la formación profesional.

No se puede obviar que la historiografía como ciencia, está relacionada con la explicación y representación de la realidad en un discurso, sus corrientes, teorías, métodos y metodologías propias del oficio de historiador. Sin embargo, la concepción del movimiento intelectual posmoderno de la década de los noventa, en un nuevo contexto, debilitó la idea de la historia como un conocimiento veraz, sino que ayudó a reforzar la idea que historia es una narración, de ahí la disparidad de enfoques sobre un mismo acontecimiento (Arostegui, 1995); por tanto, el análisis historiográfico no como principio de la investigación, sino también como procedimientos de su enseñanza para pensar históricamente, debe asumirse en un discurso y desde la historia crítica.

Enseñar a pensar históricamente basado en un proyecto crítico, significa realizar análisis historiográficos en problemas tipos con una acuciosa crítica histórica y el reconocimiento de la historia como ciencia que permite estudiarse a partir de pruebas y evidencias; se trata, de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica en la construcción o representación histórica, es necesario penetrar en los fundamentos explicativos y argumentativos. (Arostegui, 1995; Sandoica, 1995; Arteaga & Camargo, 2013).

Hoy se rechaza abiertamente volver hacer historia erudita, aburrida, complaciente, cómoda, estéril, y mucho menos, utilizar los caminos cómodos *“que todavía hoy practican los positivistas de todo el planeta, entonces se nos impone de inmediato construir una historia nueva y diferente, que será también sin duda una historiografía crítica”* (Aguirre, 2011).

Desde este enfoque, los estudiantes están más capacitados para enfrentar problemas del objeto de la profesión y detectar, analizar y solucionar problemas nuevos desde la historiografía crítica; para ello, es necesario buscar los procedimientos metodológicos que lo garanticen, propuesta teórica y práctica sustentada en modelos explicativos de la realidad que se estudia e investiga.

La historiografía como historia de la ciencia histórica, permite realizar el análisis de la historia escrita, los autores, los temas tratados, enfoques teóricos, conceptuales, el discurso histórico, escuelas, corrientes, tendencias

historiográficas, interpretaciones, visiones del mundo y los resultados atendiendo a la filosofía de la historia que se asume. (Torres, 2002). Para los autores de este artículo, el término más apropiado será teoría de la historia al localizar en ella, presupuestos teóricos y conceptuales organizados, sistematizados, verificables en la diversidad de formas de hacer historia, con los que estudiantes reaccionen a los mensajes implícitos de estos contenidos, los materiales de estudio y los procedimientos para pensar y aprender, son exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, si queremos hacer un plan de instrucción efectivo en la configuración del pensamiento histórico.

Para el plan de instrucción, se consideró que la historiografía constituye eje transversal del currículo y su concreción se logra con la integración de contenidos curriculares, y debe ser enseñado de acuerdo a las temáticas y objetivos de cada año académico en distintos niveles de complejidad, profundidad y sistematicidad. Los contenidos, no son temas añadidos que impliquen una carga para el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes, es un proceso de organización e integración con sus correspondientes métodos y estrategias de aprendizaje. Tal y como expresa (Magendzo, 2003), el concepto de transversalidad atiende no sólo la forma en que ellos atraviesan el currículo diacrónica y sincrónicamente, sino también, involucran la responsabilidad de los distintos campos de acción del currículo.

Desde esa perspectiva, el eje transversal, es un principio, un proceder didáctico que articula, penetra y se desarrolla con temas y tareas que el docente presente a los estudiantes en cada forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una propuesta amalgamadora, apunta directamente hacia la formación integral del profesional, no comprende únicamente el aprendizaje de saberes científicos y la aplicación de éstos, sino también, una educación transdisciplinaria para la vida. El eje, para (Moreno, 1995), debe estar presente en todo momento del modelo curricular e implícito en toda la práctica educativa para el desarrollo profesional. Por la intencionalidad del artículo, la transversalidad debe promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historiografía desde la integración y relación de los conocimientos, en el que, los estudiantes piensen históricamente de forma individual y grupal.

[Pensamiento histórico: precisiones terminológicas y estado de esta cuestión.](#)

El sentido originario del término pensamiento histórico, encuentra sus itinerarios en las formas utilizadas para dar a conocer la producción de los conocimientos históricos desde el siglo XIX, a través del cual, queda expresada

una producción intelectual de aprehensión de la realidad. Con la aparición de la corriente historiográfica marxista en el propio siglo XIX y los Annales en el siglo XX, las valoraciones críticas en la producción del pensamiento histórico, destaca la necesaria explicación y argumentación de los hechos y su lugar en los procesos históricos aplicando la historiografía crítica; ambas corrientes, analizan y debaten método, teorías y metodologías en dicha producción, propuestas contextuales que trascienden a la contemporaneidad.

En el ámbito de la práctica docente para una revisión puntual, cronológica y actualizada del constructo pensamiento histórico, pone énfasis en las habilidades de interpretación y comprensión del conocimiento histórico del pasado más allá de un conocimiento conceptual o memorístico.

Consideran además que, para formar este pensamiento en el proceso de enseñanza de la historia, deben distinguirse los conocimientos de primer orden-procesos históricos- y de segundo orden-la comprensión histórica-, que hace evidente otra perspectiva en el estudio de esta problemática; el tema que trata el artículo, insiste en la necesidad de enseñar al profesional de Historia a pensar históricamente en contenidos declarativos y procedimentales.

Hay coincidencia en los autores que han citado Ortuña, Molina y los de este artículo, que la formación de pensamiento histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace referencia a conocimientos circunstanciales de la realidad social de ahí, y demanda de la comprensión histórica. Este tipo de pensamiento se construye con conocimientos asociados a la tendencia historiográfica que asumen los autores y los métodos del historiador; su enseñanza en el contexto del aula articula qué enseñar y cómo aprender contenidos del currículo con métodos pedagógicos.

El proyecto Historical Thinking Project o Historical Thinking Assessment que tiene como intencionalidad enseñar a pensar históricamente y formar en los escolares una cultura histórica, se ofrece también, un repaso de este asunto en los países de Alemania, México, Francia y España, que orientan el interés del tema que se estudia en diferentes contextos y los niveles de enseñanza; sin ser reiterativo, interesa aquí, cómo desde la enseñanza de la historiografía se configura el pensamiento histórico en el oficio de historiador.

Con respecto a la historiografía como ciencia, los inventarios científicos suelen ser más riguroso y señalan los derroteros de esta para su futuro inmediato, lo que es imposible tratar en este trabajo. Reflexionar en el quehacer docente desde la perspectiva de la integración de

conocimientos, orientar la historiografía eje transversal del currículo en la formación del oficio de historiador y enseñar a los profesionales a pensar históricamente, son trazos que se dan a conocer en este trabajo.

La enseñanza de la historiografía con métodos problémicos.

La renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historiografía con contenidos declarativos y procedimentales, reclaman la atención en la personalización de la enseñanza, el estudiante sujeto activo de su aprendizaje para aprender a investigar investigando, y también, la necesidad de incorporar la crítica, la reflexión, autorreflexión y la comprensión histórica en la solución de tareas individuales y grupales, defender puntos de vista y responder preguntas de sus compañeros y los docentes, lo que significa aprender en un diálogo de confrontación de ideas. En tal sentido, la aplicación de los métodos problémicos para pensar históricamente en diálogo de confrontación de ideas, es una propuesta dinamizadora para la configuración del pensamiento histórico.

Los métodos problémicos, tienen como función principal potenciar el desarrollo de habilidades intelectuales e investigativas con actividades problemas que permitan a los estudiantes reconstruir el conocimiento histórico con los métodos que la configuran. Estos métodos en la práctica docente, promueven el debate, la reflexión y un saber crítico que se da a conocer por la acción comunicativa, implica, cultivar las facultades intelectuales del razonamiento y el desarrollo del pensamiento lógico. (Álvarez & González, 2002; Casares & Sánchez, 2001; Torres, 2002).

El pensamiento lógico ha de entenderse, como las operaciones que se despliegan en las fases de reconstrucción de los conocimientos. Todo procedimiento del conocimiento científico, atraviesa siempre por una serie de operaciones cognoscitivas que podemos llamar momentos lógicos, fases, procedimientos y operaciones contextuales. Para desarrollar este tipo de pensamiento con el despliegue de estos métodos y sus categorías, el docente debe diseñar tareas suficientes, motivacionales y desarrolladoras que propendan a la configuración del pensamiento histórico.

Las categorías situación problemática, preguntas problemáticas y lo problémico, forman parte de los métodos exposición problemática, conversación heurística y método investigativo. Estas categorías movilizan el pensamiento crítico, reflexivo, autoreflexivo y comprensivo para pensar históricamente con situaciones problemáticas y problemas docentes propios de la profesión.

En ambos casos, situación problemática y el problema docente, encuentran su raíz en la contradicción que debe resolverse, un recurso que los docentes pueden utilizar después de presentar la contradicción, (situación problemática) es preguntar a los estudiantes, qué es... cómo es..., cuando..., quienes..., por qué es..., que relaciones tiene con..., y cuáles son sus consideraciones.

Desde la perspectiva apuntada, la situación problemática se transforma en problemas docentes y se interiorizan las contradicciones, los estudiantes separan los elementos desconocidos de los conocidos por ellos, y se motivan hacia la búsqueda de su solución, lo desconocido se convierte en lo buscado y los estudiantes son sujetos activos de su aprendizaje de lo encontrado. Lo problémico preside todo el proceso de la enseñanza problemática al ser expresión de la inquietud investigativa del estudiante y su relación lógica con los niveles de asimilación productiva y creativa.

Los métodos problémicos, permiten organizar los contenidos en talleres teóricos-prácticos, espacios para el debate, la discusión y confrontación de puntos de vista. En este proceso como ya se apuntó, resulta importante el trabajo individual y grupal para las lecturas analíticas, reflexivas y críticas de la producción escrita.

La exposición problemática es una exposición desarrolladora, superior a la exposición dogmática. No es una exposición informativa que trasmite conclusiones de la ciencia sin despertar la actividad mental. El profesor diseña situaciones problemáticas y plantea problemas docentes como modelos que el mismo resuelve, expone los pasos para solucionar en una materia curricular; posteriormente, orienta la ejercitación independiente en relación con los modos de actuación profesional; así, los estudiantes asimilan métodos de la actividad, y aprenden contenidos declarativos y procedimentales, formulan y resuelven problemas propios de la profesión.

Por su parte, la conversación heurística no se debe denominar método heurístico, pues todos los métodos problémicos son heurísticos, no es sinónimo de diálogo, sino un diálogo productivo que responde al problema docente planteado. Para utilizar en la docencia de la conversación heurística, el docente debe orientar una previa preparación para la búsqueda parcial (estudio productivo anterior), o también, basarse en la experiencia anterior de los estudiantes, si no es así, es una exposición apoyada en preguntas reproductivas.

Este método, promueve el debate polémico entre los estudiantes con puntos de vista iguales o divergentes; por ejemplo, en cualquiera de las materias curriculares, se presenta a los estudiante diferentes autores y diversidad

de corrientes en que se escriben, temas tratados en un mismo asunto, pueden ser estudios económicos, políticos, de mentalidades, historia cultural, racialidad, etnias, diplomacia, sujetos históricos, familias, clases sociales, grupos sociales, capas populares, imaginarios colectivos, símbolos, tecnología, modernización tecnológica, entre otros; su discusión de forma crítica y el posicionamiento adoptado, es expresión del pensamiento histórico.

En el diálogo y su exposición, deben identificar la participación de otras ciencias como la antropología, sociología, geografía, cartografía, demografía, politología, psicología, etc., si lo contiene. El estudiante, desde el diálogo articulador, adopta un posicionamiento argumentativo y utiliza el proceder metodológico del análisis historiográfico. Puede presentarse también, resultados de trabajos de diploma de la carrera o investigaciones históricas concluidas de un mismo objeto de varios autores que se sometan al debate y la discusión teniendo en cuenta: qué se ha tratado, cómo se ha tratado: teorías, conceptos, método y metodologías, resultado alcanzados y qué falta por hacer, develando así nuevos objetos de investigación desde el enjuiciamiento crítico.

El método investigativo, se asume en dos formas esenciales, primera, se presentan a los estudiantes un problema docente que debe darle solución de forma individual con diferentes fuentes que pueden ser: documentales, bibliográficas, cartográficas, periodísticas, iconográficas, orales, etc., y redactar un informe donde aparezca el proceder del análisis historiográfico, la crítica a las fuentes y sus consideraciones, se somete a discusión grupal, el docente evalúa el desarrollo de las habilidades analíticas, reflexivas, la crítica, la comprensión histórica, la independencia cognoscitiva y su pensamiento histórico. Este método, se desarrolla en tres fases fundamentales:

- » Fase preparatoria. Comprensión del problema docente y selección de las fuentes, su ubicación (biblioteca, archivo, museos), tareas a resolver.
- » Fase ejecutiva. Lectura de las fuentes seleccionadas, localizar en ellas la información relacionada con el problema, extracción de la información, redacción del informe; debe quedar clarificado el asunto tratado, análisis historiográfico reflexiones teóricas-conceptual, sus puntos de vista y las referencias bibliográfica. Este proceder, prepara a los estudiantes desde los primeros años para aprender a investigar investigando y desarrollar una investigación más rigurosa para la culminación de estudio.
- » Fase comunicativa. Se expone de forma individual el informe; el docente actúa como moderador y al finalizar la presentación hace las conclusiones. Este proceder, no es una mera cuestión de estilo, sino la opción

epistemológica y metodológica decisiva para la configuración del pensamiento histórico.

En segundo lugar, este método se aplica en la redacción del trabajo de curso y el proyecto de investigación para la tesis de culminación de estudio, en este asunto hay abundantes estudios, el más actual, se localizan en (Torres, 2002) y otros autores como ya se apuntó. Solo queremos precisar que, en cualquier caso-proyecto, trabajo de curso, diploma-, la función del tutor es muy importante al constituir el especialista del tema que se investiga y realiza una función de guiar y orientador al estudiante, aunque el máximo responsable de la investigación y sus resultados es de este último.

Hay que continuar profundizando durante el desarrollo de la investigación en lógica histórica. Para Thompson, la lógica histórica es “(...) *un método lógico de investigación adecuado a los materiales históricos, concebido, en el mayor grado posible, para contrastar hipótesis relativa a estructuras y causaciones. (...)*” (Thompson, 1981). Precisa, además, que la “*lógica histórica es un proceso de demostración a partir del diálogo que se establece entre el concepto y los datos empíricos, diálogo concebido por hipótesis sucesivas que permitan ser verificadas o negadas por los datos empíricos, el que contesta es el dato empírico, con sus propiedades concretas. (...)*” (Thompson, 1981).

De lo que se trata, es enseñar al estudiante a pensar históricamente con los procesos que se verifican en el “devenir social” como un continuo de estructuración, dicha estructuración es (...) *categorías esenciales de (...) la acción humana, la de estructura, la de reproducción, la de conflicto y la de cambio*” (Aróstegui, 1995) que supere la falsa dicotomía entre, reproducción del conocimiento, aprehensión y comprensión histórica, las tres son un continuo del mismo proceso.

Un grupo de pasos de la lógica histórica, deben ser atendidos por docentes y estudiantes, no olvidemos que en la formación del oficio de historiador hay que recorrer el camino de los historiadores en la producción del pensamiento histórico, actividad intelectual. Las relaciones lógicas que plantean Thompson se han sintetizado e intencionado en correspondencia con la finalidad del artículo, estos son:

1-El objeto inmediato del conocimiento histórico es la realidad, lo componen hechos o datos empíricos que tienen una existencia real y son cognoscibles por procedimientos históricos vigilantes.

2-El conocimiento histórico por naturaleza es provisional, selectivo, limitado y definido por las preguntas formuladas

para interrogar datos empíricos con determinados conceptos, paradigmas e investigación cuando se le somete a este

3-Los datos empíricos tienen determinadas propiedades, aunque se les puede hacer un número determinado de preguntas, solo algunas serán apropiadas. Mientras que la teoría permite encuadrar el proceso histórico con determinados datos empíricos.

4-La relación entre el conocimiento histórico y su objeto puede entenderse como función de inferencia, relevancia, abstracción, atribución o ilustración. El instrumento interrogativo y las respuestas son mutuamente determinados, y su relación puede entenderse como diálogo.

5-El conocimiento histórico es historia real; pero los datos empíricos son incompletos e imperfectos cuando se refieren al pasado, no se pueden interrogar al igual que en el presente; pero cada época, o cada investigador, puede proponer nuevas preguntas a los datos históricos.

6-La investigación de la historia como proceso implica causaciones del proceso histórico, las atribuciones de sentido son expuestas a la salvaguarda metodológica,

7-La investigación histórica, implica nociones de causalidad, de contradicción, de mediación y de organización sistémica estructurante de la vida -política, económica, social, cultural e intelectual-, los conceptos, teorías e hipótesis, y su contrastación se realiza con los datos empíricos buscando la verdad histórica y la adecuada representación de una propiedad real de los acontecimientos,

8- La comprensión materialista de la historia, difiere de otras ordenaciones interpretativas de los datos empíricos, dado por sus categorías, sus hipótesis, características y procedimientos concomitantes (análogos, relaciones, conexiones coherentes y correspondientes). Este es, el terreno donde brota la teoría y responde a una práctica que debe ser actualizada y enriquecida.

9- Los conceptos o categorías son de gran elasticidad o de gran generalidad, ej., de gran generalidad son: explotación, hegemonía, clases sociales, estructura económica, de poder, manifestaciones culturales y luchas de clases; de menos elasticidad pueden ser, feudalismo, capitalismo, burguesía, proletariado, campesinos, esclavos, etc., en la evolución histórica, no son familias huérfanas adoptadas o vacías, se llenan de contenido y se establece su relación con los procesos históricos. La actualización constante de la ciencia histórica y las ciencias sociales da a conocer otros conceptos de gran generalidad, como: capas populares, hibridación, metáforas, gobernabilidad, gobernanza, élites, grupos de presión, grupo de poder, entre otros.

El conocimiento histórico es producto y resultado de una práctica y una teoría que devienen de la realidad, se actualiza constantemente, surge de un diálogo con los datos empíricos y su discurso de demostración, responde a pautas metodológicas para dar solución al problema, y demostrar en su concepción positiva o negativa las hipótesis planteadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la propuesta, como alternativa de solución a la problemática declarada, se realizó al concluir el primer periodo lectivo febrero de 2020 y los principales resultados apuntan a:

1-Se perfeccionó y actualizó el protocolo de disciplinas y asignaturas atendiendo a:

a-Intencionalidad de los contenidos declarativos y procedimentales desde la perspectiva inter y transdisciplinar promovedor del dial de saberes,

b-Confección del mapa conceptual de las disciplinas y asignaturas, clarificando quienes los introducen, quienes trabajan con sus rasgos, quienes los sistematizan, quienes lo definen y como establecer su articulación vertical en el currículo y su concreción horizontal en los años académicos,

c- Se actualizó la literatura histórica para el tratamiento teórico-conceptual de los contenidos,

d- Se intenciona el análisis historiográfico con el proceder epistemológico y metodológico para enseñar a pensar históricamente,

e-Se fundamenta en cada asignatura, la concepción metodológica de las formas de organización de la docencia y la aplicación de los métodos problémicos para la solución de problemas propios de la profesión y de los modos de actuación profesional,

2- Los docentes para el debate, la discusión, la confrontación de ideas individual y grupal y el posicionamiento crítico, expresión del pensamiento histórico, utilizan talleres-teóricos prácticos,

3.- En las formas de organización de la docencia y su evaluación, se presenta a los estudiantes solucionar tareas docentes tipos con contenidos declarativos y procedimentales en este último, se aplica la reflexión, autorreflexión, la crítica y la comprensión y se aprende a investigar investigando,

4.- En todos los años académicos se aplican exámenes integradores, en los que el eje articulador es el análisis historiográfico,

5- Él deba científico metodológico de los colectivos de años se centró en: el diseño de problemas tipos que han pensar históricamente a los estudiantes, el estatus de la historiografía como ciencia para actualizar la literatura especializada y contenidos del currículo, la articulación e integración de los contenidos con enfoque transdisciplinar y su concreción en modos de actuación profesional.

6- Se logra en los docentes una cultura pedagógica e historiográfica para configurar el pensamiento histórico en el oficio de historiador.

Estos resultados son evidentes del camino epistemológico y metodológico transitado por los docentes para resolver la debilidad declarada, causas y condiciones que favorecen la evaluación externa de la carrera.

CONCLUSIONES

La pertinencia del artículo para la enseñanza de la historiografía eje trasversal del currículo en el oficio de historiador, permite eliminar la fragmentación del conocimiento histórico en el proceso de formación del Licenciado en Historia. Es evidente, que no se trata de un problema del currículo, sino, de las actividades de los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje con contenidos declarativos y procedimentales integrados que propendan a la configuración del pensamiento histórico.

La aplicación de métodos problémicos para enseñar a pensar históricamente a los profesionales de historia en contenidos de la historiografía, es posible, si se activan los procesos cognitivos analíticos, reflexivos, autoreflexivos, críticos y comprensivos en la diversidad de formas de organización de la enseñanza de la historiografía, los estudiantes se apropian del bagaje conceptual y procedimental que se logra con la renovación de la docencia y las investigaciones históricas con los compromisos historiográficos que ello alberga.

La contribución del artículo está, en el énfasis que se hace en la enseñanza de la historiografía, y cómo facilitar los métodos problémicos que promueven una actitud renovadora para enseñar a pensar históricamente al profesional. Se fortalece también el conocimiento epistemológico y metodológico en esta materia de enseñanza. Como se afirma en El Manifiesto Nuero1 de Historia a debate del año 2001, (<http://www.h-debate.com/>), *“ha llegado la hora que la historia ponga al día su concepto de ciencia, abandonando el objetivismo ingenuo heredado del positivismo del siglo XIX que también es un asunto historiográfico”*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. A. (2011). La Historiografía en el siglo xx. Historia e historiadores entren 1848 y ¿2025? La Habana, Ediciones, Instituto Cubano de Industria Cinematográficos de Cubasaíz
- Álvarez, J. & Gonzales, R. (2002). La enseñanza de la historia al fin del milenio. Revista Debates Americanos, No 9, Enero-Junio, 2000, pp.103-109.
- Aróstegui, J (1995). La teoría de la Historia *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori)
- Arteaga, B. & Camargo, S. (2013). Educación histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria. In: PRATS, Joaquim et al. (Ed.). Historia e identidades culturales. Braga: Universidad do Minho, p. 220-233.
- Barros C. (2001). Historiográfico de Historia a Debate.11/9/2001. (Disponible en www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/manifiesto_had.htm).
- Delgado, C. J. (2010). Diálogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morín-Potter-Freire. Estudios, vol. 93, pp.23-44.
- Delgado, G. (2017). Conceptos y metodología de la investigación histórica. (Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.schol.google.com>).
- Macedo, R. (2017). Investigación histórica (Disponible en: <http://prezi.com/mqwizbms1kgh/investigacion-historia> (297 2017
- Magendzo, A. (2003). Transversalidad y currículum. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno, M. (1995). “Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante” en: Los temas transversales. Claves de la formación integral, Buenos Aires: Aula XXI.
- Morin, E. y Delgado, C. J. (2017). Reinventar la educación.
- Miener, J. (1991). Historiografía y currículum. Revista Estudia Pedagogía, 23, 33-41.
- Santander, P. (2017). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. (Disponible en: www.moebio.uchile.uchile.cl/41/Santander.html (2511 2017).
- Thompson, E. (1981). La lógica de la historia, en: Miseria de la teoría, Barcelona, Editorial Crítica.

Torres, C. (2002). "El problémico" en: Selección de lecturas de Metodología de la Enseñanza de la Historia, Editorial Universitaria Félix Valera.

Zanetti, O. (2014). "Recobra el tiempo, pensar históricamente en: "La escritura del tiempo. Historia e historiadores en Cuba contemporánea, Ediciones UNION.