

MARÍA LUISA BATTEGAZZORE

UNA LANZA POR LA HISTORIA ¿HAY LUGAR PARA CLÍO EN EL REINO DE LAS COMPETENCIAS?

Para pasar del hombre abstracto de Feuerbach a los hombres reales y vivientes, no hay más que un camino: verlos actuar en la historia.

Friedrich Engels¹

En suma, que el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia. O, lo que es igual: lo que la naturaleza es, a las cosas, es la historia –como res gestae– al hombre.

José Ortega y Gasset²

Examinando la malla curricular establecida por las autoridades de la educación uruguayas, en diciembre de 2022, para el profesorado de historia impartido por el Consejo Nacional de Formación Docente, descubrí, entre otras muchas falencias, la supresión del estudio de la Prehistoria, así como el de los pueblos originarios de nuestra América. Esta omisión fue una verdadera sorpresa, ya que todas las grandes síntesis de historia universal importantes escritas en el siglo XX, de diferentes épocas y orientaciones historiográficas, empezaban estudiando la Prehistoria. Podemos mencionar la *Historia general de las civilizaciones*, la *Historia universal Siglo XXI*, la *Historia de la humanidad* de la UNESCO, la *Nueva Clío*, en las que participaban destacados historiadores de diversos países. En la gigantesca colección francesa *La evolución de la humanidad*, hay cinco volúmenes dedicados al tema.

Puesto que la transformación educativa en curso es tributaria de los modelos impuestos desde los organismos internacionales y los países centrales, ayuna de cualquier atisbo de originalidad, me pregunté si ese criterio respondía a alguna moda moderna, o más bien, posmoderna. Desde esa hipótesis de trabajo, exploré los currículos de la carrera de grado en Historia, de diversas universidades de Latinoamérica y Europa.³ No siempre los planes de estudio son accesibles para el navegante solitario, que no maneja todos los idiomas, así

¹ Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, 1886, III.

² “Historia como sistema”, VIII, en J. Ortega y Gasset, *Historia como sistema*, 1941.

³ Se consultaron los planes de estudio de la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay, la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Santiago de Chile (USACH), la Universidad de Oxford, la Universidad de Montreal, la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad de Costa Rica (UCR), la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC-Chile), la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur (PUCRS) de Brasil, la Universidad de La Plata (Argentina), la Universidad de Córdoba (Argentina), la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Salamanca y la Universidad Católica del Uruguay (UCU). En adelante, se hará referencia por las siglas.

que la búsqueda estuvo acotada desde el inicio. Tampoco la organización de los estudios es igual en todas las universidades, ni los títulos de grado son los mismos. En la UCU, por ejemplo, no existe esa carrera.

En general, las licenciaturas o los bachilleratos⁴ apuntan a una doble calificación: investigación y docencia, incluso en UDELAR, aunque la formación docente dependa en lo esencial de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), habiéndose frustrado la creación de una universidad de educación, autónoma y cogobernada. En algunos casos, también se enfoca hacia la gestión cultural y otras actividades, como la museística o la archivología.

Brindar información sobre las perspectivas laborales resulta fundamental, sobre todo cuando hay que conseguir consumidores de educación en un clima tremendista que vaticina la sustitución de los humanos por la IA. Quizás la historia pueda ser escrita por el GPT-3, o mejor aún, por el GPT-4. De las más prolijas en el detalle de las salidas laborales, así como de las tarifas y la financiación, son las universidades de Oxford y Montreal.

En este cuadro mercantil, tampoco faltan piezas de estilo publicitario como “Diez razones para estudiar en Oxford”, una de las cuales es la abundancia y excelencia de los *pubs*. Se dirige al público internacional a través de EF Academy, que ofrece programas en distintos lugares, para todas las edades, desde los diez años, para “convertirse en alumnos seguros, resilientes y preparados para un futuro global”, “empoderados” para triunfar. EF significa *education first*, y se describe como “una comunidad inclusiva y vibrante donde la diversidad es nuestro terreno común”. Lo común, como se ve, es la retórica.

El rédito más notable –e insólito– surge con la *Historia aplicada*, que suena a oxímoron, pero puede ser signo y símbolo de un ambiente intelectual.

La desvalorización del conocimiento y de la noción de verdad, dos elementos centrales de la investigación y los estudios históricos, conduce a enfoques utilitaristas como la Historia aplicada, constituida en una disciplina o un campo, que prepara para consultorías bien remuneradas. La retribución exigible por esta aplicación es un asunto que se aborda explícitamente en algún *paper*, según una idea de acumulación de capital académico.

Hay ofertas de doctorados en la materia, frecuentemente *online*, y una maestría en UCR. Consecuentemente, el plan de estudios 2014 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UDELAR (FHCE) plantea “Ejercicios de investigación que permitan integrar la reflexión epistemológica a la generación de nuevos saberes en el campo de la Historia aplicada”.

Hayden White introdujo la categoría de *practical past*, aún más paradójica. En su línea de pensamiento, para la que no hay realidad histórica sino discursos históricos, sería más bien la producción de una narrativa sobre el pasado que atienda a los propósitos del presente. Así como Margaret Thatcher negó la sociedad, White cuestiona la realidad objetiva del pasado histórico. Podemos elegirlo, así como elegimos el presente, y viceversa. En palabras de Wilson Picado Umaña,

La Historia puede ser aplicada de diferentes maneras o modalidades. El abanico de opciones es amplio e incluye desde la utilización del conocimiento histórico para implementar en el presente sistemas de cultivo de tipo orgánico y con variedades locales, hasta la interpretación historiográfica de un pasado, con el objetivo de recrear una identidad nacional o regional y legitimar así un sistema de poder. El conocimiento es potencialmente aplicable según se quiera ver.⁵

⁴ En francés, *Baccalauréat*; en inglés, *Bachelor of Arts* (BA).

⁵ Wilson Picado Umaña. “El juego académico y la historia aplicada”, en *Revista de Historia*, n° 67, ene.-jun. 2013, disponible en <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/20686>.

Podríamos agregar que es potencialmente adaptable.

Además de una confusión entre la historia *en tanto proceso objetivo*, con la historia *en tanto investigación y análisis de ese proceso*,⁶ hay una inflexión relativista y descarnadamente pragmática en el fundamento de esta supuesta disciplina que se ansía incorporar. O descaradamente, según el Quijote por Pierre Menard, que resulta profético:

La historia, *madre* de la verdad; (...) no define la historia como una indagación de la realidad sino como su origen. La verdad histórica, para él, no es lo que sucedió, es lo que juzgamos que sucedió. Las cláusulas finales *–ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo porvenir–* son descaradamente pragmáticas.⁷

Chau, Prehistoria

El estudio de la Prehistoria tiene de precioso –para el historiador mismo– que con fuerza de evidencia muy particular impone al espíritu la idea de que el hombre es un ser natural que produce históricamente su propia humanidad.

A. Pelletier y J.-J. Goblot⁸

Lejana región retrospectiva de brumas feraces, hoy opaca, / (...) eres compacta matriz del Todo en el Todo. (...) Íncrito embrión inicial y enjundioso, que fue nuestro ascendiente, / para alcanzar la dignidad de primate ya hubo de luchar, de bregar y de sufrir, / cuando se irguió afanoso, como los demás, por afirmarse; se arma hombre...

Pedro Figari⁹

Para la paz de mi espíritu, una buena cantidad de universidades, entre las que señalo las de Córdoba, La Plata, Barcelona, Salamanca y Complutense de Madrid, mantienen un diseño curricular tradicional, estructurado según una periodización con criterio cronológico y geográfico, y más peso del tronco de asignaturas obligatorias. Asimismo, tienen mayor importancia relativa –en créditos y horas de clase– los cursos de estudios históricos propiamente dichos, sobre los de carácter metodológico, instrumental o interpretativo. En estos casos se incluye el estudio de la Prehistoria y de la América precolombina.

En el plan de estudios de la UDELAR, que data de 2014, no figura el estudio de la Prehistoria ni de los pueblos originarios de nuestro continente. Tampoco en el anterior, de 1991. El primer curso estrictamente de Historia es un semestre de Historia Antigua, y la historia americana y nacional comienza con la colonia. La

⁶ Esta confusión es explícita en el plan de estudios de UDELAR y descubierta como una “doble conceptualización”.

⁷ Jorge Luis Borges, *Ficciones*, 1971, Madrid, Alianza, p. 57.

⁸ *Materialismo histórico e historia de las civilizaciones*, 1973.

⁹ “Prehistoria”, en P. Figari, *El arquitecto. Ensayo poético, con acotaciones gráficas*, 1928.

evolución de la especie y la Prehistoria, general o americana, se confinan al dominio de la antropología, aunque sea un abuso incluir en esa disciplina a las grandes civilizaciones precolombinas. El *Área de formación Uruguay y América* “Examina los procesos políticos, sociales, económicos y culturales del espacio americano desde la Conquista hasta nuestros días...”.

En la USACH, varios de los cursos que presumiblemente son de historia tienen abstractos nombres de fantasía que hacen difícil discernir el contenido, por ejemplo: *Ruralidad y relaciones de poder: Occidente y ultramar*. Se instauran categorías como “Occidente”, que resulta, por lo menos, discutible como concepto, sin hablar de la fuerte carga connotativa del vocablo.

La primera unidad dedicada a la historia se llama *Mundo clásico y formación de Occidente*, lo cual deja claro, ante todo, qué entienden exactamente por ese término; por no mencionar que desaparecen los estudios de la Prehistoria, igual que los de las antiguas civilizaciones del Oriente. Como habla de “la formación de Occidente”, quise suponer que incluía a la Edad Media; pero luego, revisando las equivalencias con el plan anterior, descubrí que no es así. El llamado “Occidente” proviene directamente del mundo grecolatino, sin intermediarios ni discontinuidades. Las invasiones de los pueblos germánicos nunca tuvieron lugar si las ignoramos.

Se dedica un curso a los pueblos originarios de América y otro a los de Chile. La historia nacional es la única que sigue un proceso más o menos continuo y completo.

En la UBA, donde quizás el curso de Antropología en el Ciclo Básico Común aporte algún conocimiento de la Prehistoria, hay un semestre dedicado a la América precolombina. La historia argentina comienza en 1776. Antes del Virreinato del Río de la Plata, el vacío.

La Universidad de Montreal tampoco incluye la Prehistoria en el plan de estudios. Los pueblos originarios podrían o no estar contemplados en la Historia de los EE.UU. o de América Latina. Por otra parte, aquí *todos* los cursos de historia son opcionales.

En la UNAM, donde también *todas* las asignaturas del área curricular *Conocimiento Histórico* resultan opcionales, la Prehistoria se trata dentro de la unidad *Historia de África* y en un punto de *Historia de España*: “del Paleolítico superior a la Edad del Bronce”. Un triunfo de los bisontes de Altamira y la Dama de Elche.

¿Cuál es la razón de localizar en África la evolución de la especie –limitada al *Homo sapiens*– y las culturas prehistóricas, excluyendo la información de la arqueología para ese continente y el resto del mundo? No se puede evitar la sospecha de cierto sesgo ideológico, que identifica lo “primitivo” con el continente africano. Sobre todo cuando, en la fundamentación, se habla del “África negra” y del “África blanca”, y se hace una afirmación bastante desinformada, por no decir disparatada, como: “La multiplicación y la diversificación de los tipos humanos se acentúa *cinco milenios antes de nuestra era*, de entre ellos destaca el tipo ‘negroide’, los antepasados de los egipcios y de los africanos fueron los mismos”. Dejando de lado que los egipcios son también africanos, podríamos decir que los antepasados son los mismos para todos nosotros. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que se trata de un curso semestral que abarca hasta el siglo XIX, por lo que los contenidos deben estar ferozmente recortados. Las extensas páginas de bibliografía parecen una ficción utópica en esas condiciones.

Hay dos cursos sobre México antiguo y colonial, que se ocupan de las culturas mesoamericanas; y otros dos semestres sobre la civilización maya. Un poco incomprensible que sea la única cultura americana que merece especial estudio. Y no olvidemos que todas estas asignaturas son opcionales y pueden ser cursadas, a texto expreso, “en cualquier semestre”.

Ni la PUC-Chile ni la PUCRS incluyen la Prehistoria en los currículos de la licenciatura. En la primera hay una asignatura sobre *Chile y América indígena*.

Volviendo al origen, la malla curricular para formación docente de ANEP propone, en primer año, un único curso de historia propiamente dicha: *De las Primeras Civilizaciones a la Edad Moderna*, en un semestre, por lo que sería apenas una sinopsis con cámara rápida. La fundamentación plantea que habrá una introducción “a las ciencias que permiten *conocer y revisar teorías y explicaciones* acerca de la evolución humana en tanto especie, antes del registro histórico de las primeras civilizaciones”. Estrictamente, se dará noticia de las ciencias, no de la evolución humana en esos cientos de miles de años que se saltan alegremente, sin indagar en el proceso que conduce a las ciudades y los estados.

El concepto mismo de “civilización” también tiene su historia, pero vamos a ahorrar esas digresiones. Si bien suele asociarse con la existencia de registros escritos, me parece que lo esencial radica en que se busca comenzar la historia con la humanidad *organizada en estados*. A veces también se amputan las primeras civilizaciones que, incidentalmente, no son “occidentales”, para partir de Grecia o “el mundo clásico”.

Aclaremos que el término “Prehistoria”, aunque pudo tener otras connotaciones, termina por ser convencional: simplemente significa que, estando los estudios históricos fundamentalmente basados en fuentes escritas, cuando la paleontología y la arqueología empezaron a descubrir las huellas de seres, sociedades y culturas más antiguas e insospechadas, se usó el prefijo para expresar que *eran anteriores a la historia conocida*. Pero nunca se dudó de que ese período integrara la historia de la humanidad. A tal punto que con Teilhard de Chardin se incorpora a la reflexión teológica. La supresión del estudio de la Prehistoria implica un retroceso intelectual de un par de siglos. De algún modo, es la resurrección de la dicotomía “civilización y barbarie”.

Lucien Febvre, en sus “virutas”, recuerda la orientación positivista en la que se formó a comienzos del siglo pasado, que definía la Historia “no por su objeto, sino por su material: la Historia se hace con textos”.

“La fórmula ligaba la historia a la escritura con estrecho lazo. Era el momento en que la Prehistoria –nombre claramente significativo– se dedicaba a redactar *sin textos*, el más largo de los capítulos de la historia humana”¹⁰. Y revela cuántos campos de los estudios históricos, además de la Prehistoria, eran amputados por esa definición que transformaba a la investigación en un trabajo “sedentario, oficinesco y de papeleo”, ocupado en abstracciones, con lo cual la Historia afirmaba su respetabilidad, su aristocrático desinterés por la materialidad de los hechos.

Jacquetta Hawkes, una de las autoras de la *Historia de la Humanidad* emprendida por la UNESCO en la década del 60, dice que “el comienzo de cualquier historia completa del hombre debe ser su Libro del Génesis”. “La herencia que la Edad Prehistórica recibió de la Edad Prehumana fue inmensa y poderosa. [...] nuestra especie no heredó solamente de lo pasado su equipo corporal, dominado por su sutilmente detallado cerebro, sino también centros emocionales muy cargados y todo el extraño mobiliario antiguo de la mente inconsciente. [...] No puede dudarse de que, sea cual fuere el sentido que les demos, estas herencias mentales y emocionales que el hombre recibió del pasado prehumano iban a proporcionar una fuerza poderosa en extremo en la creación de la cultura”¹¹.

Esto fue escrito mucho antes de que se iniciara el proyecto para descifrar el genoma humano. Hoy, nuevos descubrimientos arqueológicos y paleoantropológicos, unidos a estudios genéticos, conducen a abandonar una visión lineal de la evolución humana como una sucesión de especies cada vez más avanzadas; una mirada que ya se venía superando hace décadas por el examen anatómico y los avances de los métodos de

¹⁰ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Barcelona, Seix Barral, 1982, pp. 17-18.

¹¹ Jacquetta Hawkes, *Historia de la Humanidad*, t. I, Bs. As., Sudamericana, 1966, pp. 31-33.

datación absoluta por radioisótopos, como el carbono 14. El reciente descubrimiento del *Homo naledi*, en un excepcional yacimiento en una cueva en Sudáfrica, enriquece y complejiza la visión sobre la evolución y sobre la condición humana.

Otra cuestión que puede plantearse es: si el estudio histórico empieza cuando disponemos de fuentes escritas, ¿el criterio es objetivo o subjetivo? Hubo pueblos que poseían escritura, pero no la podemos leer; a veces ni siquiera conocemos su lenguaje, fuera de algunas palabras, como sucede con los etruscos. ¿Significa eso que la historia los excluye? ¿O los admite cuando se logra descifrar su escritura, como en el caso del Lineal B? Y además, ¿qué se entiende por escritura? No se puede desconocer que existieron otros medios de registro y comunicación, como los quipus de las civilizaciones andinas. Según el jesuita José de Acosta,

Son quipus unos memoriales o registros hechos de ramales, en que diversos nudos y diversos colores significan diversas cosas. Es increíble lo que en este modo alcanzaron, porque cuanto los libros pueden decir de historias, y leyes, y ceremonias y cuentas de negocios, todo eso suplen los quipus tan puntualmente, que admiran.¹²

Me pregunto si uno de los elementos que explican que muchos centros de estudios terciarios, con bastante coincidencia, rechacen la inclusión de la Prehistoria en la historia de la humanidad, no es el intento de mostrar al Estado como la forma natural de la vida, eludiendo las épocas en que las comunidades humanas tenían otras formas de convivencia establecida y ordenada. Estudiar la Prehistoria y los orígenes de la civilización implica analizar los procesos que condujeron al nacimiento de la organización en Estados.

El estudio de la Prehistoria, por entonces en sus inicios, interesó enormemente a Engels, que relacionó el origen de la familia patriarcal y del Estado con el desarrollo de la propiedad privada y los antagonismos de clase. Temas que más vale no menear, porque todo lo que nace está destinado a morir. Hasta las estrellas. La historicidad asusta cuando se vive en la infinita meseta de la economía de mercado.

Por tanto, el Estado no ha existido eternamente. Ha habido sociedades que se las arreglaron sin él, que no tuvieron la menor noción del Estado ni de su poder. Al llegar a cierta fase del desarrollo económico, que estaba ligada necesariamente a la división de la sociedad en clases, esta división hizo del Estado una necesidad.¹³

Cuando tanto se insiste en la interdisciplinariedad, la transversalidad y otros recitativos, ¿no se ve que, justamente, en el estudio de la Prehistoria confluyen, por sí mismos e inevitablemente, los conocimientos y las investigaciones de las ciencias humanas y las ciencias naturales? De hecho, encuentro actualizaciones interesantes –en publicaciones como la revista *Nature*– para entender, por ejemplo, cómo los estudios genómicos pueden dar indicios sobre la organización social de los neandertales.

En la Prehistoria confluyen la historia humana y la historia natural, confirmando la idea de Engels, de que también la naturaleza “se mueve por los cauces dialécticos”. El marxismo puede ser considerado, en ese sentido, como la superación del dualismo hombre-naturaleza.

Al mismo tiempo, es una primera oportunidad para que el estudiante se acerque, en un contexto comparativamente más sencillo, a problemáticas como el desarrollo tecnológico, la economía, la organización social, las manifestaciones estéticas y espirituales, y sus interrelaciones, así como a la metodología de la investigación y sus límites y condicionantes.

¹² José de Acosta, *Historia natural y moral de las Indias*, 1590, lib. VI, cap. 8, disponible en <https://cervantesvirtual.com>.

¹³ F. Engels, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, 1884, disponible en www.marxist.org (español), p. 95.

Y, ya que coincide esta mutilación de los estudios históricos con las constantes apelaciones a una dimensión ética, de aquel remoto pasado –cuya cronología retrocede más y más con los descubrimientos científicos– podría provenir también la conciencia de nuestra unidad como especie y de nuestra pertenencia a la naturaleza, de ser uno más entre los seres vivos que pueblan la Tierra; y de que también el cosmos, el planeta y la vida tienen una historia.

Aunque quizás, todo lo que me parece excelente desde el punto de vista intelectual y educativo podría repugnar a la sensibilidad posmoderna y a la doctrina del capital humano, rectora en la educación renovada.

Otra hipótesis interpretativa, no excluyente sino confluyente, podría ser que desvincularnos de nuestro remoto pasado de recolectores y cazadores, facilite en la actualidad el exterminio o la aculturación de los llamados *pueblos primitivos*, para mejor explotación de sus territorios por el capital. Porque en América, la Prehistoria comporta un componente acusatorio, una antigua culpa, que quizás contribuya a una suerte de encubrimiento.

No había considerado los motivos de orden religioso, pero leyendo una extensa y documentada publicación del *Geoscience Research Institute* de California, tengo que revisar esa omisión. Se ocupa del descubrimiento del *Homo naledi*, y sus acotaciones no necesitan mayores comentarios.

Para aquellos que valoran el conocimiento, la ciencia, y la Palabra de Dios, descubrimientos así evocan siempre una reacción ambivalente. Estamos asombrados por las nuevas evidencias del pasado, pero entristecidos al ser presentados a las masas con el teñido de evolución darwiniana. (...) El objetivo de este artículo es utilizar el ejemplo del *Homo naledi* para ilustrar la diferencia entre dato e interpretación, y debatir algunas de las preguntas que un creacionista bíblico podría tener en relación con este nuevo descubrimiento. El conjunto fósil de *Homo naledi* es un ejemplo excelente de las limitaciones intrínsecas en la práctica de las ciencias históricas.¹⁴

De todas formas, más allá de suspicacias y sospechas, hay una inconsistencia filosófica básica: la impregnación del escepticismo posmoderno acaba por coincidir con el reduccionismo positivista de «la historia se hace con textos».

El fin de la historia

La capacidad de comprender el pasado es solidaria de la capacidad de sentir el presente y de inquietarse por el porvenir.

J. C. Mariátegui¹⁵

El proclamado “fin de la historia”, que significa la derogación de la dimensión del futuro, de un mañana distinto al presente, también implica la anulación del pasado, del reconocimiento de los procesos históricos. Ambas cosas van juntas, como bien lo expresa Menjívar Ochoa con la categoría “presentismo”, que define la mirada según la cual el presente es su propio horizonte.¹⁶ El conocimiento de los procesos históricos, de la

¹⁴ Véase <https://www.grisda.org/espanol>.

¹⁵ “Pasadismo y futurismo”, en *Mundial*, Lima, 24 de noviembre de 1924.

¹⁶ “En el presentismo, en el cual cada momento presente es ya un evento histórico, no parece llenarse la expectativa respecto del futuro ni respecto del pasado. Ya la historia no se hace y el futuro es más que incierto. Se pone en crisis la idea de progreso, de utopía, de revolución y de modernidad, a la vez que la relación con el pasado”. M. Menjívar Ochoa, *Los estudios sobre la memoria y los usos del pasado: perspectivas teóricas y metodológicas*, FLACSO, Cuadernos de Ciencias Sociales, n° 135, 2005, p. 23.

acción de los hombres en la consecución de sus intereses y objetivos, y de las condiciones en las que se produce, introduce en la conciencia social la posibilidad de actuar en el presente, en pos de un proyecto alternativo o antisistémico.

Según Marc Bloch, "...la ignorancia del pasado no se limita a entorpecer el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, a la acción misma"¹⁷. Y sostiene que se cumple la recíproca: si no se comprende la época en que se vive, es difícil entender el pasado. Aquí posiblemente radica uno de los problemas que enfrenta la Historia: la visión de nuestro presente está pautada por una fuerte carga ideológica. Tampoco esto es nuevo ni extraño. La dificultad deriva de que la crítica se inhibe desde postulados dogmáticos, que han sido adoptados también por las izquierdas y por la academia. "La tiranía del decoro", la llama Philip Roth; "como si Sinclair Lewis no hubiera existido"¹⁸. Por cierto, hace un siglo el Consejo de la Universidad de Columbia arrebató a Lewis, dos veces, el premio Pulitzer que le había otorgado el jurado. Aunque sin revestirse con el discurso de la tolerancia y la agenda de derechos, también fue en nombre de los biempensantes.

Hay que subrayar que el objeto de la Historia no es el pasado, en tanto tal, sino los hombres y mujeres, las sociedades, que vivieron y actuaron en el pasado. Esa vida y esa actividad, las relaciones de los seres humanos entre sí y con el mundo, es lo que indaga el historiador, que Bloch compara con el ogro de la leyenda: "Ahí donde olfatea carne humana, ahí sabe que está su presa"¹⁹.

En el bello y terrible documental de Patricio Guzmán, *Nostalgia de la luz*, un joven astrónomo, Gaspar Galaz, plantea un concepto profundo, infrecuente pero exacto, sobre el tiempo. Lo que no existe es el presente: en una conversación, lo que escucho sucedió en el pasado, aunque el lapso transcurrido sea infinitesimal. Cuando miramos las estrellas estamos viendo, inevitablemente, el pasado. La materia de trabajo del astrónomo, como la del historiador, el arqueólogo o el geólogo, es el pasado.

Es notable la coincidencia conceptual con Marc Bloch.

¿Qué es, en efecto, el presente? En lo infinito de la duración, un punto minúsculo que sin cesar se esquila; un instante que muere tan pronto como nace.

Acabo de hablar, acabo de actuar y mis palabras o mis actos se hunden en el reino de Memoria. Éstas son las palabras, a la vez triviales y profundas, del joven Goethe: no hay presente, sólo devenir, *nichts gegenwärtig, alies vorübergehend*. Una pretendida ciencia del presente, condenada a una eterna transfiguración, se metamorfosearía, en cada momento de su ser, en ciencia del pasado.²⁰

Por ende, el «presentismo» no puede postular, estrictamente, la inexistencia objetiva del pasado: su verdadera tesis es la negación de un futuro-otro. La supuesta eternidad del presente radica en que no admite otra posibilidad que la conservación del sistema, de las estructuras –también negadas–, aunque se puedan ir actualizando algunos decorados, instalando distintas pautas en el terreno del comportamiento. El conductismo goza de buena salud.

Modificar el pasado

Recientemente, la Comisión Permanente de la Asamblea Técnico-Docente (ATD) de Formación Docente señalaba que, en la malla curricular de los profesorados, Historia ha sido la disciplina más perjudicada. No es de extrañar, ya que en las coordenadas del pensamiento posmoderno, la Historia ha perdido todo carácter

¹⁷ M. Bloch, *Apología para la Historia*, México, FCE, 2001, p. 68.

¹⁸ Philip Roth, *La mancha humana*, España, Penguin-Random House, 2008, p. 195.

¹⁹ Bloch, *op. cit.*, p. 57.

²⁰ *Ibid.*, p. 74.

científico y su aspiración universalista, para ser considerada un mero relato, o diversos relatos, de acuerdo a las miradas y preferencias de cada uno.

Bloch escribe, en el contexto de la derrota militar: “Cada vez que nuestras tristes sociedades, en perpetua crisis de crecimiento, empiezan a dudar de sí mismas, uno las ve preguntándose si han tenido razón en interrogar al pasado o si lo han interrogado bien”²¹.

No es la primera vez que se dan esos cuestionamientos, ni que se niega el carácter científico de la Historia. En mis tiempos de estudiante, se planteaba, un poco anacrónicamente, si la historia era o no una ciencia. Curiosamente, los partidarios de la negación, lo hacían aplicando una concepción de las ciencias (físicas, biológicas) que había perimido. Como dijera Bloch, “Ya no sentimos la obligación de tratar de imponer a todos los objetos del saber un modelo intelectual uniforme, tomado prestado de las ciencias de la naturaleza física, porque incluso en ellas mismas ese modelo ya no se aplica por completo”²².

Pero una cosa es dudar de la capacidad de conocer el pasado, de la exactitud de los conocimientos históricos, y otra, muy distinta, poner en tela de juicio la existencia misma de un pasado objetivo.

En *nuestras* tristes sociedades, la mayor pesadumbre es que la negación se ha extendido y convertido en un método. La reciente propuesta de transformar el águila nazi del *Graf Spee* en paloma de la paz sugiere la difusa noción de que se puede modificar la realidad del pasado, convirtiendo un símbolo en otro. Nos conduce a la caverna del voluntarismo idealista, donde sólo veremos sombras sin memoria. Descontamos la faceta demagógica, cuando la propuesta sobreviene en el 50° aniversario del golpe de estado, coincide con un nuevo descubrimiento de restos humanos en un cuartel y con el cumplimiento –a regañadientes– de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, reconociendo crímenes del terrorismo de estado. Por suerte hubo una oposición tan fuerte, que el presidente debió anular la decisión, anunciada con bombos y platillos apenas dos días antes. Cierto es que la reacción más rotunda y pronta provino de la derecha, mientras el progresismo no parecía saber muy bien qué posición adoptar, porque la mayor carencia actual de la autopercebida izquierda es la debilidad e inoperancia de un pensamiento antihegemónico. Si bien en el Uruguay fue dominante, por décadas, el nacional-reformismo batllista, debió enfrentar cuestionamientos orgánicos, desde la izquierda y la derecha. Socialistas, anarquistas y comunistas tuvieron claro el carácter de clase del batllismo y, si bien fueron influidos por un ambiente intelectual, no cayeron en el seguidismo y dieron la batalla de ideas.

Esa iniciativa presidencial es parte de la misma tendencia que lleva a destruir monumentos, eliminar conmemoraciones, reformar textos literarios o agregar cartelitos recriminatorios en una exposición, si los hechos o las personas no se correspondieron con las normas de la inapelable *corrección política*. Lucien Febvre dice que “la historia que se nos enseñaba a hacer no era, en realidad, más que una deificación del presente con ayuda del pasado”²³. Rodney Arismendi, por su parte, ha señalado:

Quizá la versión más grosera del marxismo fue pretender asignarle ser una idea absoluta acerca de la validez de una sola dimensión del arte y la literatura, puestos al servicio de la política. Como en la Edad Media la filosofía era sirvienta de la teología. [...] Hace muchos años que rechazamos la trivialidad peligrosa de situar el arte o la literatura como un territorio de la didáctica política.²⁴

Es significativo que en Oxford una de las asignaturas para el Master of Arts (MA) sea “*La Historia que no fue: historia contrafáctica y alternativa*”. En buen romance, las falsas narrativas históricas, en los medios, la

²¹ *Ibid.*, pp. 42-43.

²² *Ibid.*, p. 51.

²³ Febvre, *op. cit.*, p. 23.

²⁴ Rodney Arismendi, *¿Qué hacer por amor al arte?*, ponencia, 1988, disponible en www.fundacionrodneyarismendi.org.

literatura, el cine. De ninguna manera es lo mismo que alternativa ni *counterfactual*²⁵, porque la historia busca descubrir lo que fue, no se dedica a especular sobre «lo que pudo haber sido», lo cual implicaría alterar las circunstancias y el juego de las infinitas casualidades. Sin duda Fidel Castro pudo haber sido muerto en la Sierra Maestra, pero no lo fue. Luis XVI pudo no haber intentado la fuga o no haber sido atrapado en Varennes; pero ambas cosas sucedieron. Todo lo demás es ficción.

El curso se enfoca en problemas filosóficos como la causalidad histórica, cuando debería explorar los intereses y objetivos que hay detrás de esas adulteraciones. Noam Chomsky nos ha enseñado, con hechos, cómo se usó la construcción de un relato histórico para manufacturar el consenso en apoyo de la participación de EE.UU. en la Primera Guerra Mundial. Se pueden visitar *El nacimiento de una nación* o *Intolerancia*, para ver el uso de invenciones históricas con claros designios político-sociales, más allá de sus maravillas técnicas y estéticas.

En Historia, la revisión crítica y la propuesta de nuevos temas, enfoques y perspectivas siempre existieron y son enriquecedoras, pero no lo es la búsqueda de la innovación y la deconstrucción por sí mismas. El posmodernismo ha conducido a un relativismo absoluto y a una abdicación en el campo histórico. Eric Hobsbawm señala cómo, al compás de la “actitud antiobjetiva y antiestructural” de las ciencias sociales y de versiones de la “llamada teoría crítica”, los historiadores retroceden “al análisis narrativo (sobre todo políticamente narrativo)”, la cultura y las ideas, así como a “las experiencias históricas individuales”. “Una importante corriente rechazaba no sólo la generalización social e histórica y las previsiones, sino el propio concepto de estudiar una realidad objetiva”²⁶.

El EPC mete la cola

Aun cuando no se utilice el término *competencia* –la USACH prefiere “desempeño”; otros, directamente, *skills* o «habilidades»–, los planes de estudios más modernizantes están permeados por el *enfoque por competencias* (EPC), su discurso y su vocabulario, como llamar *cohorte* al alumnado y *trayectos* a los cursos (*cheminement* en Montreal). El léxico es fundamental cuando hay una tendencia a sacralizar el lenguaje. La CEDEFOP produjo algunos libros a fin de establecer la terminología prescriptiva para hablar de educación.²⁷ La Universidad de Costa Rica usa siempre el sintagma “personas estudiantes”, probablemente para cumplir con el lenguaje inclusivo y evitar sus duplicaciones.

El llamado *Proceso de Bolonia* implantó el EPC en la enseñanza universitaria. Se propuso reestructurarla en base a “criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales”.

Es extraordinario, por la claridad y el caudal de significados, un video de dos minutos y medio en YouTube, con gráficos animados. Fue mi primer contacto con la malla curricular de la USACH. Por suerte, luego la encontré en una presentación tradicional y me libré de hacer una captura de pantalla para poder leer los contenidos. El video está pensado como una pieza publicitaria, en la que el currículo es precedido por la imagen de un muñequito marchando, bajo consignas como “Capacitados para desempeñarse en un mundo globalizado”, “Formación académica interdisciplinaria con perspectivas transnacionales y globales”, “Ética ciudadana y profesional para enfrentar desafíos de la sociedad contemporánea”. Este último eslogan merece una decoración especial: una trinidad en lo alto, coronada por ¡un corazoncito!, mientras una línea curva

²⁵ Según el *Cambridge Dictionary*, significa “pensar en lo que no sucedió, pero pudo haber sucedido”.

²⁶ Eric Hobsbawm, *Cómo cambiar el mundo*, Bs. As., Crítica, 2013, p. 198.

²⁷ *European Training Thesaurus; Terminology of education and training policy; Glossary: quality in education and training*. Allí, por ejemplo, *training* se traduce púdicamente al francés como “formación”. No encontré traducción al español.

aparece y desaparece, sugiriendo un círculo que no llega a cerrarse, mientras el macaquito camina y camina hacia la malla de la licenciatura y nuevos o repetidos “desempeños”.

La oferta académica se ajusta a los cánones de la corrección política: énfasis en las categorías de raza, género, clase y etnicidad y, asimismo, en el estudio de procesos comparados, algo difícil en un campo de estudio asombrosamente limitado y autorreferencial: *Historia de Chile, América Latina y otras regiones*. Las “otras regiones” comprenden, por fuerza, insignificancias como Europa, Asia, la otra América y África.

Además de la obvia mercantilización de la enseñanza, hay una inevitable sensación de infantilismo en semejante presentación, que se centra en una promesa de éxito individual, dentro de una concepción del mundo que, en forma bastante ahistórica, se presenta como la única posible.

Se constata una relación inversa entre la relevancia de los estudios históricos y la orientación competencial de los centros, así como el grado de actualización del currículo. En general, se abunda en literatura justificativa, de carácter genérico y retórico, con énfasis en perfiles de egreso donde el conocimiento de la disciplina es secundario.

Es común la insistencia en la flexibilización del currículo, su actualización y mejora continuas, ya que está “*en su esencia*” adaptarse al cambio de las circunstancias. No asoma la menor consideración de que los hombres contribuyen a producir sus circunstancias, algo también bastante ahistórico. Ese determinismo metafísico no extraña en una época que cree en la mano invisible del mercado.

Es de rigor destacar el incremento de asignaturas electivas, de modo que cada estudiante confeccione su carrera para que pueda ser «única», como un traje a medida. Y como la escuela de papagayos del cuento de Alejandro Dolina.

El rechazo de los saberes estructurados, ordenados, sistemáticos, se encuentra en la entraña del EPC. Todo debe parecer en construcción, hasta el mismo alumno, que en el Marco Curricular de ANEP es llamado “ser” o “persona en construcción”, dejando de ser sujeto en la educación para convertirse en un objeto a manufacturar.

El EPC tiene, según Nico Hirtt, su raíz ideológica en lo que denomina “constructivismo filosófico”, que se nutre del relativismo epistemológico posmoderno, la negación de la noción de verdad, en un nuevo avatar del idealismo subjetivo para el que no existe realidad fuera del sujeto pensante.

Carlo Ginzburg ha escrito:

Hoy en día, términos como verdad o realidad se volvieron, para algunas personas, impronunciables a menos que estén encerrados entre comillas, escritas o mimadas. Este gesto ritual, difundido en los ámbitos académicos estadounidenses, antes de volverse una moda espontánea e involuntaria [*irriflessa*] fingía exorcizar el espectro del positivismo ingenuo: la actitud de quien considera posible conocer de manera directa, sin mediaciones, la realidad.²⁸

Como se dijo, en algunas universidades, *todas* las asignaturas del área *Conocimiento Histórico* son opcionales y se pueden cursar en cualquier oportunidad, sin orden ni concierto. Según algunas encuestas, los propios estudiantes de la UNAM hallan que esa modalidad les dificulta la comprensión de los procesos históricos y sus interrelaciones,²⁹ diagnóstico que comparte la comisión formada en 2019 para formular una reforma del plan de estudios.

²⁸ Carlo Ginzburg, *El hilo y las huellas*, Bs. As., FCE, 2010, p. 19.

²⁹ Un 62% considera que las asignaturas del área deben ser obligatorias y seriadas; un 70% coincide en que las optativas deben cursarse recién a partir del tercer semestre.

La UBA siente la necesidad de *sugerir* un “recorrido para la cursada”, “no sea que luego se extrañen contenidos en las cursadas sucesivas”. “Cursada” es otra palabra del lenguaje académico más innovador, pues no existe en el diccionario de la RAE como sustantivo sino como participio o adjetivo.

Al igual que en los ejemplos anteriores, en Oxford y Montreal los módulos obligatorios son los referentes a metodología y teoría. Las asignaturas de Historia, en cambio, son opcionales.

La palma del desconcierto se la lleva Oxford que, luego de exaltar la flexibilidad del currículo para el grado de MA, enumera temas electivos tan dispares y parciales –en el doble sentido de tendenciosos y acotados– como: *El Coloso Americano: la política doméstica e internacional de los Estados Unidos, 1945-2012*; *El camino al Brexit: Gran Bretaña y las comunidades europeas; 1945-2016*, *Ejércitos, inmigrantes y pandillas: la historia de la frontera México- Estados Unidos*; *El terrorismo en la historia*. Algunos prometen bastante diversión, pero difícilmente una comprensión histórica coherente, pues “un fenómeno histórico nunca se explica plenamente fuera del estudio de su momento”³⁰. Veamos algunos ejemplos: *La blasfemia de la Antigüedad al mundo contemporáneo*; *Portándose mal: crimen, transgresión y civilización, del 1500 a la actualidad*; *Monstruos y seres mágicos: de la tradición medieval a la cultura pop*.

Pensar todo el transcurrir desde 1945 al presente como el “camino al Brexit”, más que una simplificación es una simpleza. Estudiar la historia *desde el presente*, como aconsejan el duplicado profesor de Saramago y algunas corrientes didácticas, tiene el peligro de inducir a seleccionar en el pasado *aquellos* elementos que expliquen el presente, según el más o menos leal saber y entender de cada uno. La compleja contradictoriedad del acontecer histórico se suplanta por reconstrucciones lineales, casi teleológicas, con el diario del lunes en la mano. Permite pensar los procesos históricos como predeterminados, como calles flechadas hacia un destino ineludible. Podríamos sacar, con Pangloss, la conclusión de que la UE se constituyó para que Gran Bretaña pudiera romper con ella.

En los ejemplos mencionados, la continuidad y la linealidad son totales, aunque los temas sean microscópicos y propicios a la anécdota. No asoma la noción de rupturas, virajes, retrocesos, crisis, conflictos ni, mucho menos, estructuras sociales o económicas.

No se debe confundir lo anecdótico con la microhistoria. Carlo Ginzburg, el más reconocido representante de esa orientación, se preocupa por situar el caso particular que investiga en el contexto sociopolítico y cultural de un lugar y una época. Sabe que, si bien la microhistoria plantea el problema de la generalización, abre perspectivas para la historia comparada y para la posibilidad de otro enfoque histórico global, en el que la categoría de «individuo» y su relativa autonomía, no esté confinada a las clases dirigentes. No es poca cosa, desde el punto de vista de la comprensión de los procesos del pasado, rescatar las ideas, los sentimientos y las acciones de los hombres y mujeres de las clases subalternas.

En la corriente historiográfica conocida como *Historia de las Civilizaciones*, que impulsaron en el siglo pasado Maurice Crouzet y, más radicalmente, Fernand Braudel, predomina la idea de “larga duración”; se privilegian las superestructuras, las representaciones colectivas; y se subrayan las continuidades, “la realización progresiva de cierto número de valores absolutos”, mientras que “el tiempo y el movimiento adquieren (...) un ritmo y una lentitud que los hacen casi imperceptibles”³¹.

Pero Crouzet y Braudel, continuadores de los *Annales* y su saludable reacción al paradigma positivista, produjeron valiosas obras históricas; mientras que el posmodernismo no ha producido, en general, textos históricos, sino abstracciones filosóficas o teóricas.

³⁰ Bloch, *op. cit.*, p. 64.

³¹ A. Pelletier y J.-J. Goblou, *Materialismo histórico e historia de las civilizaciones*, México, Grijalbo, 1975, pp. 32-33 y 21.

Esa teoría ha sido revisada críticamente, incluso por historiadores de la siguiente generación de los *Annales*, en el sentido de jerarquizar los hechos, los acontecimientos, y no sólo pensarlos, según la conocida –y a veces mal entendida– frase de Georges Duby, como “la espuma de la historia”, que no significaba desdeñar lo fáctico, sino no quedarse en lo manifiesto y superficial; exigía bucear para descubrir las corrientes que producen la ola. Porque sin duda Duby fue un minucioso investigador, cuya atención a la dimensión regional, usando múltiples fuentes y métodos novedosos como la fotografía aérea, le permitió romper muchos esquemas sobre la historia rural de la Edad Media. Recuerdo de mi lejana época de estudiante el deslumbramiento ante los tempranos trabajos de Duby y las polémicas que suscitaban.

Edgar Morin piensa que, precisamente, la Historia “es la ciencia más apta para aprehender la dialéctica del sistema y el acontecimiento” y que, si se abandona la consideración de los hechos, la Historia se autodestruye, “cae en el hegelianismo, es decir, la reducción de la historia en la lógica”. Es significativo que Morin remita a Marx, “el teórico más rico de la autogeneratividad”, justamente porque integra, en el proceso histórico, a través del concepto de la lucha de clases, el elemento estructural y las relaciones activas, conflictuales, de los sujetos sociales. “La noción misma de la lucha de clases (...) revela un aspecto aleatorio, como toda lucha, y nos dirige a los acontecimientos, cuyas batallas decisivas son las revoluciones y contrarrevoluciones”³². De hecho, Marx fue más allá: “la historia sería totalmente mística si las casualidades no desempeñaran en ella ningún papel”³³.

Según Hobsbawm, los *Annales* fueron víctimas del embate posmoderno al igual que los marxistas. No extraña entonces que Roger Chartier, cuarta generación de la escuela, haya asumido, como Bloch y Febvre, “el combate por la Historia”, como producción de un saber “verdadero, controlado y demostrado”, y su lugar entre las ciencias sociales. O, dice Febvre, “conocimiento científicamente elaborado”, que plantea problemas, analiza, formula hipótesis y explicaciones.

La historia interpretada: las asignaturas obligatorias

...la historia no existe más que para servir al acto de consumo del comer teórico, de la demostración. El hombre existe para que la historia exista, y la historia existe para que exista la demostración de las verdades.

K. Marx y F. Engels³⁴

...los principios no son el punto de partida de la investigación, sino sus resultados finales; no se aplican a la naturaleza y a la historia humana, sino que se abstraen de ella; no son la naturaleza y el mundo humano los que se rigen por los principios, sino que éstos sólo tienen razón de ser en cuanto concuerden con la naturaleza y con la historia.

F. Engels³⁵

En buena parte de estas mallas curriculares se constata un predominio de los contenidos de carácter teórico, instrumental o interpretativo. En la USACH, por ejemplo, hay varios cursos sobre metodología y epistemologías (uso el plural porque aparentemente se piensa en una epistemología para cada objeto, y aun

³² Edgar Morin, “Le retour à l'événement”, en *Communications*, n° 18, 1972, pp. 13 y 15. Trad. de la autora.

³³ K. Marx, *Carta a Kugelmann*, 17 de abril de 1871, disponible en www.marxist.org (español).

³⁴ *La sagrada familia*, 1845.

³⁵ *Anti-Dühring*, 1877.

para los diversos sujetos), tres semestres de “escritura académica”, talleres y seminarios de “construcción historiográfica”. La terminología es sugerente. «Construcción» es otra palabra sagrada y omnipresente. En publicaciones académicas, encontramos conceptos aún más alarmantes como “construcción de las fuentes” o “construcción del dato”. No sólo se sugiere que todo está inacabado, haciéndose, en la fluidez inmaterial de la «modernidad líquida», sino que induce al subjetivismo, individual o de grupos, y, por consiguiente, a la fragmentación. Habrá miradas de género, de raza, de nación, de etnia, en función de las identidades asumidas. Si fue miope y ahistórica la esencialización de las identidades nacionales en la historiografía del pasado, que cometió todos los pecados del anacronismo, dicha fragmentación reproduce los mismos errores. La objeción posmoderna de que las narraciones históricas no nos hablarían de la realidad sino de quien las construyó, se viene a cumplir gracias a su hegemonía.

No hay duda, por otra parte, de que en el trabajo del historiador hay una cuota de construcción, de selección, de jerarquización de las fuentes y de la narrativa que usa para transmitir, oralmente o por escrito, los resultados. Los historiadores, asimismo, son conscientes de que sus investigaciones están influidas por las preocupaciones de su tiempo y por sus posiciones personales.

Alguna vez escribí que “la forma en que se entienden los procesos históricos tiene una estrecha relación con la forma en que se hace política –es decir, en que *se hace* la historia”³⁶. También se cumple la recíproca: las orientaciones políticas presentes condicionan la investigación del pasado histórico. Nuestra mirada a la historia es también histórica.

Lucía Sala, en su última expresión pública, habla justamente del fenómeno de revisión, anotando que “... el análisis de Artigas, como el de cualquier otro personaje de tal gravitación en la historia, *no es sólo* un fenómeno científico; es también un fenómeno ideológico”³⁷. Es éste un aspecto bien conocido –aunque, por lo mismo que ideológico, menos reconocido– y universal. Robert Ashton decía, respecto a los estudios sobre la Revolución Inglesa, que, en los años 60 del siglo pasado, el interés de los historiadores se centraba en los movimientos democráticos radicales y comunistas mientras que, a fines de la década siguiente, se privilegiaba el pensamiento conservador. En la entrevista mencionada, Sala agrega: “Porque en cierto modo el historiador busca aquello que a él le parece más importante. Y eso que a él le parece lo más importante entra ahí como un producto de su propia época”.

El posmodernismo no descubre la relatividad de la elaboración historiográfica. Todo el discurso neoescéptico exorciza un fantasma de su propia creación, en tanto el buen historiador sabe, como señalara Ginzburg, que “no existen los textos neutrales; incluso un inventario notarial conlleva un código que debemos descifrar”³⁸.

En la USACH, un semestre está alineado con la teoría decolonial, una corriente que, como señala Andrea Barriga, “se ha ido fortaleciendo no sólo en los ámbitos universitarios, sino que además su propuesta ha ingresado en diferentes áreas de formación profesional docente (...). La ‘pedagogía decolonial’ (...) ha pasado a ser, de hecho, prácticamente la visión oficial”³⁹.

Entre los objetivos de la licenciatura en UDELAR, figura desarrollar “la capacidad de explicar diversos procesos y problemáticas históricas *a partir de enfoques* distintos propuestos por las principales corrientes historiográficas contemporáneas”. Aunque no define el alcance de la contemporaneidad, al menos atiende a

³⁶ M. Luisa Battagazzore, “Marxismo, historia y política (II)”, en *Estudios*, n° 121, Montevideo, 2008.

³⁷ Entrevista a Lucía Sala, en *La Onda Digital*, sep. 2006 (énfasis del original).

³⁸ Ginzburg, *op. cit.*, p. 404.

³⁹ A. Barriga, “Aníbal Quijano y la colonialidad del poder: todo lo sólido se desvanece en el aire”, en *Políticas de la Memoria*, n° 20, CEDINCI, Bs. As., 2020, pp. 63-78, disponible en <https://doi.org/10.47195/20.641>.

la diversidad de escuelas. El conjunto es convenientemente ecléctico, pero deja claro que los “enfoques” teóricos, según sistemas, priman sobre los procesos históricos mismos.

Es visible una tendencia a aprender interpretaciones y descuidar los hechos históricos de los que se debería deducir la interpretación. Ciertamente la historia no es una crónica de hechos, pero no admite disquisiciones desprendidas de lo fáctico. En este sentido, *El Estado absolutista*, de Perry Anderson, podría constituir un paradigma: presenta una interpretación del absolutismo, que contradice en gran medida la visión tradicionalmente aceptada, pero comprende un examen de los concretos regímenes absolutistas, país por país. Igualmente, *Las revoluciones burguesas*, de Manfred Kossok y otros, tiene un contenido teórico, pero es un libro de historia, en tanto estudia diversos procesos que corresponden a esa categoría, en el marco de la historia comparada. Según Kossok, la historia comparada puede ser un camino para descubrir “las leyes y los rasgos fundamentales de *validez general* y, en conexión orgánica con ello, las *variantes* que se producen dentro de los procesos tipológicamente análogos”, y asimismo, “como parte de lo ‘general’ y ‘típico’, la *individualidad histórico-concreta e irrepetible...*” de cada uno.⁴⁰

Previene Jacques Le Goff; “Dialogar con la sociología, sí; la historia necesita de esos intercambios con las otras ciencias humanas y sociales. Confundir historia y sociología, no. (...) Renovar la historia, sí, en particular al contacto de esas ciencias; sumergirla en ellas, no”⁴¹.

En la UNAM, entre los cursos obligatorios sobresale, en términos de créditos y horas de clase, la *Historiografía, general y mexicana* (8 semestres). “En la Facultad de Filosofía y Letras, *la formación del historiador se articula en torno a la historiografía*, es decir, alrededor del conocimiento de lo que han sido las preguntas, ideas, métodos y conclusiones de los historiadores del pasado”. Aparentemente, importa más cómo los historiadores vieron el pasado que el pasado mismo. Al decir de Ginzburg, “la historia de la historiografía sin historiografía”⁴².

Otro tanto, aunque con menor evaluación en créditos, corresponde al *Área de Teoría*, con ocho semestres y sólo dos opcionales. Los cursos con más baja tasación en créditos y horas de clase son los del *Área Conocimiento Histórico*.

Según Febvre, si el método sustituye al contenido, la historia “renuncia a su verdadero cuerpo por una sombra”. Si hace más de 70 años él se ocupó de refutar esa tendencia, es evidente que no es tan innovadora.

En el currículo para formación docente de ANEP, el primer año incluye dos unidades semestrales (*Epistemología de la Historia y su enseñanza, Civilizaciones actuales y Globalización*), que serían desconcertantes al inicio de la carrera, si no fuera porque la primera corresponde a la obsesiva “metacognición” del EPC y a una tendencia de larga data que prioriza la metodología didáctica en detrimento del contenido de las disciplinas.

La segunda tiende al adoctrinamiento ideológico, a cuento de la ética: “Esta UC es, además, una instancia académica de *adquisición de referencias éticas* fundamentales acerca de las diferentes y a la vez semejantes formas de ver el mundo, que inciden en la educación en general, y en las generaciones de estudiantes de hoy”. La inconsistencia no atemoriza al discurso dogmático; el eclecticismo es fundamental.

La malla contrabandea otros aspectos ideológicos. Cuando el estudiante por fin accede a la historia de América, se topa con la curiosa dualidad de “América” y “América Latina”. O sea que se adopta la adjudicación norteamericana del nombre para sí mismos. Tiene razón Uslar Pietri: somos el continente al que

⁴⁰ M. Kossok y otros, *Las revoluciones burguesas*, Barcelona, Crítica, 1983, p. 17. Énfasis del autor.

⁴¹ Jacques Le Goff, “Prólogo” a la *Apología para la historia*, de Marc Bloch, *op. cit.*, p. 17.

⁴² Ginzburg, *op. cit.*, p. 58.

se le ha robado el nombre. Peor aún, aceptamos el despojo. Que ése es el criterio, queda claro en la fundamentación, donde se habla de “ambas realidades” y su comparación.

La “metacognición” refiere al “aprender a aprender”, de ahí la insistencia en la epistemología, suponiendo que esa capacidad se adquiere impregnándose de recetas y teorías, sumados a una autoevaluación y monitoreo permanentes, desde la primera infancia. “Un currículo orientado a competencias favorece el desarrollo de aprendizajes significativos, pertinentes, y a la vez *se enfoca en el desarrollo del conocimiento del propio sujeto sobre la forma en que aprende*”⁴³.

En el nivel universitario, el impulso reformista se inició con el Proceso de Bolonia, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tendió a homogeneizar y compatibilizar la enseñanza terciaria. Se justificó en el axioma de la “sociedad del conocimiento” y la socorrida fórmula de que el saber ha suplantado al trabajo y al capital como fuente de la riqueza, el desarrollo y, convenientemente, de la desigualdad social. Es paradójico que, partiendo de ese postulado, las reformas tiendan a una mengua de los contenidos, o sea, precisamente, de los conocimientos.

Las mallas curriculares están llenas de agujeros, lo que está de acuerdo con su naturaleza. Las carencias se pueden suplir con el aprendizaje permanente, de acuerdo a las Declaraciones de los ministros de Educación de la UE reunidos en Praga en 2001, y en Berlín en 2003. “En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida”⁴⁴. Esta cita también es reveladora: “El proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias (...) en variedad de contextos de aprendizaje (...) maximizando su desarrollo personal, *oportunidades de empleo* y fomentando su participación activa en una sociedad democrática”⁴⁵.

En vista de las reformas jubilatorias en curso, resulta bien necesaria la actualización de los ancianos.

En 2000, decía la Comisión de la Comunidad Europea, en forma no menos ampulosa:

En el seno de las sociedades del conocimiento, el papel principal corresponde a los propios individuos (...) El factor determinante es esta *capacidad que posee el ser humano de crear y explotar conocimientos de manera eficaz e inteligente*, en un *entorno en perpetua evolución*. Para sacar el mejor partido de esta aptitud, los individuos deben tener la voluntad y los medios de *hacerse cargo de su destino*.⁴⁶

Desde que el aprendizaje vitalicio es una capacidad humana, la UE se propone explotarla, cargando a los individuos con la responsabilidad de seguir teniendo o no empleo. Porque todas las monsergas sobre la sociedad del conocimiento, el entorno en perpetua evolución, la incertidumbre, son metáforas de los requerimientos del mercado laboral y de la doctrina del capital humano.

Se tiende a confundir el aprender toda la vida con la escolarización permanente, para acumular títulos y grados en una interminable carrera de los honores. Esta tendencia, que se traduce en un floreciente y estable mercado educativo, significa una sujeción intelectual sin fin. Como dijera el escritor George Bernard Shaw,

⁴³ ANEP, *Marco Curricular Nacional (MCN)*, 2022.

⁴⁴ Vid. https://www.ehea.info/media/ehea.info/file/2001_Prague/47/4/2001_Prague_Communique_Spanish_553474.pdf.

⁴⁵ Montero Curiel, M. *El proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. Tejuelo, n° 9 (2010) <https://dialnet.unirioja.es>

⁴⁶ Cit. por Nico Hirtt, *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, SUATEA-STEs, 2015, p. 2, disponible en https://www.researchgate.net/publication/268254850_LOS_TRES_EJES_DE_LA_MERCANTILIZACION_ESCOLAR.

“Pronto todos estarán escolarizados, mental y físicamente, desde la cuna (...) hasta la edad de la jubilación. Siempre más escolarización, más compulsión. (...) Debemos reconciliar la educación con la libertad”⁴⁷.

Al fin, aprender a lo largo de la vida es algo que muchos hacemos sin tanta alharaca; mejor o peor, según la calidad de la educación recibida y el gusto de cada uno. Esa calidad no refiere a estudiar epistemología sino a la sólida formación en el estudio, así como al caudal importante de conocimientos, con el cual relacionar la nueva información y las nuevas problemáticas. Y, sobre todo, amplios intereses y experiencias y un entorno estimulante. Aprender también debe suponer placer, algo que está ausente en la línea pedagógica actual, al igual que la categoría *vocación*. Y debería comportar madurez e independencia.

Los perfiles de egreso

...la palabra “educación” tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza.

Hannah Arendt⁴⁸

Empecemos por aclarar que, en muchos centros, los perfiles de egreso atienden a los aspectos académicos y algunos, para mi alegría, ni siquiera usan ese término de origen empresarial.

En las universidades cuya orientación está más permeada por el EPC, el perfil de egreso se define por desempeños o habilidades, o sea, la capacidad de realizar tareas o cumplir con cometidos, que van más allá de la demostración de conocimientos, para incluir actitudes, comportamientos y hasta rasgos de personalidad.

En la USACH, por ejemplo, se busca obtener “... personas reflexivas y críticas que contribuyan de manera rigurosa, autónoma, creativa y ética al estudio e investigación del pasado *para la comprensión del presente*”. Contiene exigencias como *aportar al diálogo social* o *tomar posición* frente a los procesos históricos, así como frente a la disciplina, para proponer investigaciones “pertinentes y novedosas” y ajustarse a la “normativa ética establecida por la universidad”.

¿Cómo se evalúa la “pertinencia” de una investigación? Muchas investigaciones que parecían sin interés resultaron extraordinariamente relevantes con el tiempo. ¿Qué significa “tomar posición” frente a los procesos históricos? A nadie se le ocurre “tomar posición” frente a un virus, un teorema o las leyes de Kepler. Por supuesto, las ciencias no son idénticas, por más que todas, aún las llamadas *duras*, estén influidas por su contexto histórico, y también haya en ellas un elemento constructivo. Pero, sobre todo, hay que evitar lo que Bloch considera “otro enemigo satánico de la verdadera historia: la manía de enjuiciar”⁴⁹.

El historiador se aproxima a los hechos del pasado condicionado por sus propias ideas, por sus preocupaciones, por su contexto histórico. Pero siempre debe tratar de entender las ideas, preocupaciones y circunstancias –hasta las palabras– de los hombres y sociedades que son su objeto de estudio. A pesar de su cercanía emocional con las víctimas, en sus investigaciones, Ginzburg desarrolla una aproximación intelectual con el inquisidor, como expone en su ensayo *El inquisidor como antropólogo*.

⁴⁷ G. B. Shaw, *Treatise on parents and children*, 1910, disponible en www.online-literature.com. Trad. de la autora.

⁴⁸ *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996, p. 188.

⁴⁹ Bloch, *op. cit.*, p. 61.

Las exigencias de tipo moralizante y de «responsabilidad social» sobresalen en los perfiles de egreso de muchos centros, y necesariamente impregnan los contenidos. Asimismo, incluyen características personales que supuestamente se adquieren en los cursos. Algunas universidades españolas se toman tan en serio el compromiso político o moral que encabezan sus portales con una declaración de apoyo a Ucrania. Estas propuestas innovadoras padecen un extraño retorno al pasado: en el Collège de France, hasta 1892, la cátedra en la que enseñó Michelet reunía Historia y Moral.

En UNAM, el “Perfil de Egreso” incluye, además de conocimientos metodológicos, contenidos históricos y principios didácticos, habilidades y aptitudes *para la difusión* de la historia, la adquisición de nuevos saberes y la *construcción de su propio conocimiento; actitud crítica y creatividad* para enfrentar la vida profesional.

La PUC-Chile pretende que los egresados “...Están capacitados para *dialogar y comunicar* los resultados de su labor en una diversidad de ámbitos en Chile y el exterior, *contribuyendo a la construcción de una sociedad inclusiva, democrática y solidaria*”.

En la más fundamentalista y abstrusa expresión del EPC, los perfiles de la malla de formación docente de ANEP “interrelacionan *conocimientos, habilidades y actitudes* para responder a los principales componentes del currículum (por qué y para qué se aprende; qué y cómo se aprende) enfocado al aprendizaje profundo”.

En este sentido, el primer aspecto que se explicita es *la fundamentación académica (ontológica, epistemológica y metodológica) de cada una de las unidades curriculares*. Estas unidades curriculares, en cada trayecto, han sido definidas teniendo en cuenta la relación entre las competencias del perfil de egreso de los educadores y las competencias específicas con las que contribuyen a la formación competencial en cada una de las especialidades. Dicho de otro modo, cada una de las unidades curriculares se constituye en un elemento cohesivo e integrador de saberes básicos de un campo de conocimientos, articulado con *metodologías y dispositivos* para promover aprendizajes, así como criterios y formas de evaluación.

En ese orden, cada “Unidad Curricular” expone los perfiles y competencias que se pretende que el estudiante incorpore con ella. El enunciado empieza con un verbo: asume, se apropia, reconoce, gestiona, articula, aborda, aporta, analiza, etc., que se replican al infinito, como no podía ser de otra manera. Aun cuando son abstractas y genéricas, refieren al “aprender a hacer”, con algunos toques de “aprender a ser”. Veamos una competencia: “Actúa de acuerdo con los principios éticos que rigen la profesión, *reconociendo su identidad de educador* y su *compromiso* con el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto”.

Es quimérico o ridículo que, con la información paupérrima que pueden brindar esos cursos compendiados, se pretenda que el estudiante desarrolle competencias como: “Adquiere una perspectiva superadora del Eurocentrismo, sin desconocer las contribuciones históricas occidentales”. A duras penas tendrá tiempo de aprender algo de las civilizaciones occidentales, pero se trata de una banalidad de circunstancia, con el eclecticismo y la moralina de la corrección política. Es otra vía del presentismo utilitario: se estudia y valora el pasado según su supuesta “contribución” a nuestro presente.

Para otras competencias, el contenido del curso resulta irrelevante: “Genera climas y relaciones empáticas de trabajo con miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales”.

Esta tendencia moralizante excede a la disciplina. En la licenciatura en Filosofía de la UDELAR los perfiles de egreso son taxativos en cuanto a las cualidades esperables:

La Licenciatura en Filosofía de la FHCE procurará, en general, *contribuir a la sociedad* a través de la formación de egresados capaces de cultivar *los valores democráticos, tolerantes y solidarios* propios de la Universidad de la República tal como lo explicita su Ley Orgánica.

Se espera, a través de la formación propuesta, la promoción de egresados capaces de insertarse en los más diversos ámbitos, con *la capacidad y la vocación* de participar en la *construcción del desarrollo integral* del país.

Es llamativo que la misma UDELAR, que invoca la Ley Orgánica en la FHCE, no plantea exigencias de orden ético o de responsabilidad social en las licenciaturas de la Facultad de Ciencias o en la Facultad de Ingeniería, que sin duda tendrían lo suyo para aportar al desarrollo nacional. La llamada *dimensión ética* sólo contempla a la ideología, de la que serían portadoras las humanidades. No se consideran los ingentes desafíos que en ese terreno plantean hoy la IA, la automatización, la ingeniería genética y otros desarrollos técnico-científicos. Hay un tácito acuerdo global de invocar el cambio climático como un riesgo para la vida en el planeta y nuestra propia especie, pero poco se tienen en cuenta los peligros de una ciencia y una tecnología guiadas por los criterios del mercado y de la guerra.

Este énfasis en fines morales o sociales no deja de ser una forma de utilitarismo, y parece un retorno a los que Bloch llama “positivistas de estricta observancia”, que valoraban una ciencia según su posible aplicación como guía para la acción. Bloch defiende la legitimidad de la Historia, como satisfacción del hambre de saber, o mejor aún, de comprender.

Sería infligir a la humanidad una extraña mutilación si se le negase el derecho de buscar, fuera de toda preocupación de bienestar, cómo sosegar su hambre intelectual. Aunque la historia fuera eternamente indiferente al *Homo faber* o *politicus*, para su defensa le bastaría que se reconociera cuán necesaria es para el pleno desarrollo del *Homo sapiens*.⁵⁰

Por otra parte, están prolijamente establecidos los códigos y criterios de la llamada *formación ética*, que abarca hasta el lenguaje y la gramática. Nada que ver con la autonomía moral e intelectual que reclama Reina Reyes, para quien la responsabilidad es inseparable de la libertad.

Es bastante escalofriante la referencia a “dispositivos” de aprendizaje. Por si la palabra no alcanzara, se proporciona su definición, siguiendo a autoridades europeas: “...llamo dispositivo todo lo que tiene –de una manera o de otra– la capacidad de *capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y discursos de los seres...*”. “Un dispositivo es una construcción didáctica elaborada a partir de una *operación mental que queremos hacer efectuar al sujeto* con el propósito de que consiga una determinada adquisición. El dispositivo pone en práctica unos materiales y unas consignas estructura que, juntos, *encarnan la operación mental...*”⁵¹

La Historia se disuelve en literatura

Como se vio, en los perfiles de egreso se pone especial énfasis en la capacitación para construir una narrativa y difundirla, especialmente en los medios. La historia corre peligro de volver a considerarse, como en la Antigüedad, una rama de la retórica, con mayor acento en la verosimilitud que en la verdad, en el atractivo para el público que en la prueba.

UDELAR plantea estos objetivos: “Desarrollará las posibilidades de análisis de las *diferentes formas de escritura de la Historia...*”. Estrictamente, se analizarán las “formas de escritura de la Historia”, como si de

⁵⁰ M. Bloch, *op. cit.*, p. 45.

⁵¹ ANEP-CODICEN, *Marco Curricular de Referencia Nacional* (MCRN), 2017, p. 38.

un taller literario se tratase, con independencia del carácter científico de los textos. Y además, se preparará al estudiante “para producir *textos escritos y mediáticos* dirigidos a públicos distintos”, una formulación algo misteriosa, ya que puede haber escritos destinados a los medios y comunicaciones orales destinadas a la academia o la enseñanza.

Como señala Roger Chartier, necesariamente el historiador utiliza formas literarias para comunicar, pero con la diferencia de que debe atenerse rigurosamente al criterio de la *prueba* y la *demostración*, que pasa por el examen crítico de las fuentes, de las interpretaciones, todo sujeto al control de los pares y de la misma historiografía.

En los perfiles y objetivos, hay una reiterativa y general referencia a lo mediático. ¿Cómo se define un texto o comunicación mediáticos? ¿Por cumplir las reglas del entretenimiento o por difundir el conocimiento partiendo del criterio de verdad, de comprobación científica? ¿O por lograr instalar en la conciencia social determinados conceptos y códigos? Así como en los primeros tiempos de la recuperación institucional cada programa de TV tenía su cientista social de cabecera, ahora abundan las columnas radiales a cargo de profesores de Historia, que abordan todo tipo de temas en un breve espacio.

En pos de la corrección política y del impacto seductor, se puede ingresar impunemente en la invención del pasado. Escuché en una entrevista radial a la última visitante ilustre de Montevideo, la escritora Irene Vallejo, declarar como un hecho que Aspasia le escribía los discursos a Pericles. Una reciente *biopic* sobre Mme. Curie cultiva el victimismo vindicativo del feminismo –el actual, no el histórico– a través de una presentación contrafáctica que acusa de machismo a Pierre Curie. Podrían haber puesto el énfasis en los virulentos ataques que recibió Marie de los medios franceses de ultraderecha, y en su reivindicación con un segundo premio Nobel.

El peligro radica en que esas versiones se instalan en el imaginario social y se amplifican fácilmente, ya que son sencillas y seductoras. Las antiguas y ficticias continuidades glorificadoras de las historias y las identidades nacionales son sustituidas por la fragmentación inorgánica, o sistemática; lo anecdótico y llamativo, si es posible excepcional.

Comunicar el conocimiento científico al gran público es necesario y valioso si se atiene al criterio de verdad y se es capaz de transmitir los procesos en su complejidad. Esa actividad debe regirse, en todos los órdenes, por discernir entre divulgar y vulgarizar; entre simplificar y banalizar, una identificación que estuvo oficialmente en boga en los documentos de la fallida reforma educativa de 1995, patrocinada por la CEPAL. La cultura de masas no puede convertirse en una masificación de la cultura, ni lo popular caer en el populismo, del signo que sea. En palabras de Rodney Arismendi,

Lenin dijo cierta vez que el arte debe ser comprendido por el pueblo y se lo cambió, en imposible y espantosa sinonimia, por la afirmación empequeñecedora de que el arte debe ser comprensible para el pueblo. O sea que la labor de la revolución de elevar y ennoblecer al pueblo, por la nueva vida, la educación y la cultura, se la cambió por una rebaja del arte a los niveles de la ignorancia.⁵²

El anclaje en el mito del *eterno presente* de la posmodernidad desnaturaliza a la educación, que necesariamente implica un proyecto de futuro, y que, aun en su acción cotidiana más modesta, aspira a ser transformadora. La educación que tengamos depende del ideal de hombre y de sociedad que sustentemos. Sin una perspectiva de futuro, sin comprender el devenir histórico, chapotaremos en un lodazal de agua estancada.

⁵² R. Arismendi, *op. cit.*

La historia debe ser algo molesto –peligroso, según Paul Valéry–, si tantos historiadores se han tenido que dedicar a hacer su defensa o su apología. Carlo Ginzburg rastrea alegatos de esta clase en el siglo XVI.⁵³

Salvadas las inconmensurables distancias, también me he sentido obligada, por simple amor y vocación, a quebrar una lanza por la historia.

⁵³ Se trata del *Artis historicae penus*, de Francesco Robortello; y del *Dialogo della Historia*, de Sperone Speroni. Véase Ginzburg, *El hilo y las huellas*, ob. cit., pp. 31 y 39 (respectivamente) *et sq.*