

ARTÍCULO

*Teoría y Epistemología
de la Historia*
REFLEXIONES SOBRE
SU ENSEÑANZA

EDUARD ESTEBAN MORENO TRUJILLO

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá | Colombia
eduardmorenot@javeriana.edu.co
orcid.org/0000-0003-4835-1865

El objetivo de este artículo es exponer una serie de reflexiones sobre la relación entre los diversos debates teóricos y epistemológicos en torno a la disciplina histórica, implícitas en la práctica del oficio del historiador, con el ejercicio de su enseñanza. Me pregunto por las relaciones entre el *opus operandi* y el *modus operandi* al interior de la historia y el desdoblamiento de esta relación en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la teoría y la epistemología de la historia. Estas reflexiones se desarrollan en el marco de tres preguntas: ¿Cómo entender la epistemología crítica y cómo se relaciona con la praxis histórica?; ¿Qué implica la enseñanza de la teoría y epistemología de la historia?; y, finalmente ¿para qué pensar la historia?

*Teoría de la Historia; Enseñanza de la historia; Práctica histórica;
Praxis; Epistemología crítica; Pensar la historia*

ARTIGO

*Teoria e Epistemologia
da História*

REFLEXÕES SOBRE
O SEU ENSINO

EDUARD ESTEBAN MORENO TRUJILLO

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá | Colômbia
eduardmorenot@javeriana.edu.co
orcid.org/0000-0003-4835-1865

O objetivo deste artigo é apresentar uma série de reflexões sobre a relação entre os diversos debates teóricos e epistemológicos em torno da disciplina histórica, implícitos no exercício da profissão do historiador, com o exercício de sua docência. Interrogo-me sobre as relações entre o opus operandi e o modus operandi dentro da história e o desdobramento dessa relação na prática de ensino e aprendizagem da teoria e da epistemologia da história. Essas reflexões desenvolvem-se no quadro de três questões: Como compreender a epistemologia crítica e como ela se relaciona com a práxis histórica? O que implica o ensino da teoria e da epistemologia da história? E, finalmente, por que pensar a história?

*Teoria da História; Ensino de história; prática histórica; Práxis;
epistemologia crítica; pensar a história*

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo exponer una serie de reflexiones que partieron de una pregunta aparentemente simple, que se fue complejizando a medida que intenté responderla al interior de mi praxis docente. La pregunta en cuestión fue por las características de la relación entre los diversos debates teóricos y epistemológicos en torno a la disciplina histórica y sus formas de hacer, implícitas en la práctica del oficio del historiador. En otras palabras, me pregunto por las relaciones entre el *opus operandi* y el *modus operandi* al interior de la historia. Esta pregunta me llevó a pensar en esa “docta ignorancia”¹ de la que habla Bourdieu (2012), y que creo habita al interior de la práctica histórica. Si bien, no pretendo sostener la existencia de un desconocimiento de la teoría por parte de los historiadores profesionales, si es evidente una marca de “desapego” de la práctica frente a los debates de epistemológicos y teóricos. Bastaría solo con recordar el argumento del historiador norteamericano Harvey Kaye (1989), en su ya clásico libro sobre los historiadores marxistas británico, al afirmar que gran parte del trabajo de estos historiadores, especialmente de E. Thompson, fue luchar contra esa idea anti-teórica al interior de la práctica histórica; o en la manera como lo plantean autores como Jenkins (2009) y Ankersmit (2004).

Sin embargo, como lo sostendré a lo largo de este texto, la pregunta se fue complejizando al enfrentarla al ejercicio de enseñanza de la teoría y epistemología de la historia. En ese ejercicio, como en todo ejercicio pedagógico, nos enfrentamos a un proceso de selección de un conjunto de lecturas que, bajo nuestro criterio, da cuenta de nuestro propio interés en torno a la epistemología de la historia. En dicho proceso de selección nuestros estudiantes se ven constantemente abocados al estudio de un corpus de lecturas aparentemente arbitrario a partir del cual desarrollaran su proceso de formación. En medio de este conjunto de lecturas múltiples, fui encontrando que las distinciones entre las reflexiones epistemológicas y las prácticas históricas son más acentuadas de lo que parece.

A partir de esta aparente distinción, decidí iniciar un ejercicio de reflexión crítica que me permitiera pensar en un escenario, por lo menos en el plano formativo, que superará dicha distinción, o por lo menos, que me hiciera posible su comprensión. Al final puede que —y esto puede ser leído como una hipótesis de trabajo— todo este ejercicio parta de una falsa oposición creada en el ambiente de esa “docta ignorancia” que se respira en los campos epistemológicos de las disciplinas sociales. Una hipótesis inicial la podemos encontrar en la noción de praxis y su relación con la enseñanza de la teoría histórica, y de la propia práctica de

¹ Aquí nos sumamos a las palabras de Bourdieu en el prólogo a la segunda parte de su texto *Bosquejo de una Teoría de la Práctica*, en el cual insiste en la necesidad de pensar cualquier tipo de práctica científica a partir de la relación compleja entre teoría y práctica. De este modo, y parafraseando al sociólogo francés, la práctica histórica no puede escapar de la reflexión teórica de la práctica misma. Así, este artículo parte de la idea de que “[...] los mejores prácticos pueden tener la habilidad práctica de las operaciones científicas sin disponer del tiempo libre ni de los instrumentos necesarios para salir de esta docta ignorancia; los especialistas de la reflexión epistemológica o metodológica están necesariamente condenados a considerar más bien el *opus operandi* que el *modus operandi*, lo que implica, además de un cierto retraso, un sesgo sistemático” (Bourdieu 2012, 173). Y es contra este sesgo que proponemos estas reflexiones.

la disciplina. Así, la praxis es un intento de superación de la dicotomía entre la reflexión teórica y la práctica histórica, en el plano de la enseñanza. Sin embargo, el ejercicio no puede ser tan simple. La praxis se debe complementar con una intención que es propia de todo proceso formativo, que consiste en el uso de la imaginación². La preocupación radica en que esta imaginación, necesaria al interior de la práctica histórica, es negada en el proceso formativo. En nuestra práctica docente, aparece constantemente el rostro de lo que el filósofo francés Jacques Rancière denomina el “maestro ignorante”. Es al interior de esta relación de formación y negación, en la que estas reflexiones cobran algún sentido sobre la enseñanza de la teoría de la historia.

Este texto se estructura a partir de tres escenarios: la epistemología crítica; la enseñanza de la teoría de la historia; y el sentido que implica pensar la historia. Estos tres escenarios intentan responder consecuentemente a tres preguntas que cruzan toda esta reflexión: ¿Qué es la epistemología crítica y cómo se relaciona con la praxis histórica?; ¿Qué implica la enseñanza de la teoría y epistemología de la historia?; y, finalmente ¿para qué pensar historia? Entendiendo esta última como una posibilidad de superación praxeológica³ de la dicotomía teoría práctica.

Antes de abordar cada uno de estos escenarios, es importante definir la manera como asumiremos la praxis y su relación con la disciplina histórica, sin llegar a definiciones esquemáticas. En la noción de praxis hay un juego que se torna interesante cuando la conjugamos con las ideas —propias de la reflexión interna del campo disciplinar— de *opus* y *modus operandi*. Si asumimos una definición clásica de praxis, siguiendo a Adolfo Sánchez Vásquez, podremos decir que la praxis “[...] en griego antiguo significa acción de llevar a cabo algo, pero una acción que tiene su fin en sí misma, y que no crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad” (Sánchez 2003, 28). De este modo, la relación entre la reflexión teórica y la práctica del historiador se conjuga necesariamente en una praxis que hace posible la producción de un objeto (artefacto historiográfico) propio del agente productor de

² Más adelante plantearé de manera un poco más clara los usos que haré de la imaginación histórica, en el marco de esta propuesta. Pero para dar pistas, y hacer más fácil la lectura, presentaré una postura inicial. A partir de la propuesta de Ricoeur (1995), asumo la imaginación histórica como una intención consciente del historiador por recrear el exterior y el interior de un acontecimiento histórico, y en esta intención, la imaginación nos permite “pensar el pensamiento de un agente del pasado” con el fin de anular la distancia temporal, pero a la vez restituirla en su posibilidad. En la misma línea, pero yendo más allá de Ricoeur, la imaginación histórica nos lleva al límite de lo que prohíben y permiten las fuentes. Pero, también, el límite de lo que permite y prohíbe la teoría en su relación con el acontecimiento y su representación (Moreno 2024).

³ Aquí propongo una relación tensionante entre la noción de praxis y la idea de praxiología. Si bien, pueden ser asumidas como cosas distintas, en este artículo intento asumir la praxis con un sentido de acercamiento y reflexión epistemológica sobre lo que Bourdieu denomina una “práctica científica”. En ese sentido lo praxeológico se asume como un lugar de enunciación en el cual emerge la práctica como la condición propia de la realidad. Es un entredós en el que lo teórico se confunde con lo metodológico para ser una reflexión crítica a doble vía: una reflexión sobre la práctica, y una reflexión sobre la práctica que reflexiona la práctica. Esta doble reflexión, aparentemente compleja, deviene en un mundo de relaciones. Este pensamiento relacional, que converge en la forma de conocimiento teórico praxeológico, es posible por medio del uso de nociones que cobran todo su sentido a partir de su aplicación sobre un conjunto de relaciones. En otras palabras, y como veremos más adelante, son nociones que hacen posible pensar la realidad social como una realidad relacional, porque ellas mismas cobran sentido semántico a partir de su puesta en relación con otro conjunto de nociones o lo que llamaremos sustancias narrativas.

la actividad disciplinar del historiador. Esto apuntala el problema ya enunciado. Pero, sería insuficiente conformarnos con esta simple definición de praxis, para comprender las relaciones de tensión (a veces) que se constituyen al interior de la disciplina histórica. Siguiendo con Sánchez, hacemos más extensiva la noción de praxis y la asumimos como el concepto que “[...] ocupa un lugar central de la filosofía que se concibe así misma no solo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación” (Sánchez 2003, 29). Evidentemente, Sánchez Vásquez hace referencia al marxismo como filosofía revolucionaria, la cual contiene una praxis que responde a la definición planteada. Sin embargo, la connotación que quiero darle es otra. La praxis, como praxis transformadora, en el seno de la relación teoría y práctica en la historia, consiste en el papel transformador de todo artefacto historiográfico, pues, como lo sostiene Jenkins (2009), toda producción histórica siempre es algo más. Es algo más en tanto transforma las maneras y el conocimiento que tenemos del pasado, así como del presente.

En adelante, entonces, veremos como la praxis se desdobra al interior de la práctica histórica, y construye un puente entre dicha práctica y la reflexión teórica. Esto, como ya lo dije, implica pesar la praxis al interior de una apuesta epistemológica que se desmarque de la noción tradicional de epistemología —y si se quiere de la teoría misma. En el mismo sentido, la praxis nos permite pensar en la enseñanza de la teoría histórica, así como en las implicaciones prácticas de dicha enseñanza, y que aquí tienen que ver con la posibilidad de posibilitar la imaginación histórica de los estudiantes involucrados en el aprendizaje.

EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA

El objetivo de este apartado es abordar la epistemología como una oportunidad de reflexión sobre el conocimiento y los saberes de pretensión científica desde una perspectiva amplia. Intentamos dar una definición de lo epistemológico que se aleje de los modos ya tradicionales de abordarla, y que la asumen como el estudio de las condiciones de posibilidad científica de los saberes, para ubicarla en un escenario incómodo en la que se enfrenta con las relaciones entre saber y poder. Estas relaciones, históricamente constituidas, definen las discusiones que se dan dentro de las disciplinas —es decir, las que se desarrollan en torno a teorías, métodos y lenguajes particulares— y en su relación con lo social, con las instituciones que las legitiman y con las estructuras políticas que las hacen posibles. Pensar la epistemología a partir de su relación con el poder también implica reflexionar sobre sus crisis y ver que las crisis de sentido de lo social trastornan asimismo las estructuras epistemológicas de los saberes, pues no hay conocimiento alejado de los combates que se desarrollan dentro de las sociedades, que se disputan el saber y la “verdad” (Moreno 2024).

La epistemología crítica parte de afirmar una postura respecto del saber, al que ve como una totalidad dialéctica que pone en tensión la relación entre los hombres y el mundo. El saber se presenta como un movimiento que va de los hombres al mundo y de este a los hombres, en múltiples formas. Así, en el marco de la producción, la reproducción y la representación del mundo, nuestra relación con el saber no diferencia entre ciencias nomotéticas y sociales. Ahora bien, el reparo

a esta postura epistemológica podría darse en términos metodológicos, pues, evidentemente, entre las diversas disciplinas existen diferencias metodológicas y caminos diversos para llegar a eso que llamamos conocimiento. Sin embargo, todas están atravesadas por la voluntad de poder y saber. Desde esta perspectiva, cobra sentido volver a autores como Wilhelm Dilthey (1978) o Edmund Husserl (2008) o tan disímiles como Thomas Kuhn (1962), quienes estudiaron la constitución de las ciencias, y las ciencias del espíritu, en el marco de su relación con el pasado, con el poder, con sus crisis internas y su normalización.

A la epistemología “clásica” siempre la acompaña una definición simple. Inicialmente, encontramos que se refiere a la teoría del conocimiento. Pero, antes de ser eso, en su interior, existió una distinción entre lo que fue la filosofía especulativa, como metodología propia para dirigir los debates de la teoría del conocimiento, frente a su propia constitución como la metodología para estudiar aquello que en Occidente damos en llamar teoría del conocimiento científico (García 2006).

A partir de la crisis y transformaciones sufridas por las diversas ciencias a lo largo del siglo XIX, la epistemología se vio obligada a expandir las fronteras de su “misión”. De este modo, hacer referencia a ella implica abordar las perspectivas internas de las diversas disciplinas científicas, así como su exterioridad, o las “formas de orden”. Es decir, la manera como el discurso científico es encarnado por instituciones sociales específicas. Este orden se mueve, por un lado, entre las teorías científicas (el interior) y sus formas institucionalizadas (el exterior) y, por otro lado, entre los órdenes culturales. Un orden que Henry Lefevre (1974) llamó lo concreto/real, entendido con el lugar que las ciencias ocupan en las prácticas concretas que definen las condiciones materiales de existencia de las sociedades, así como sus múltiples formas de pensamiento.

La propuesta inicial sobre la epistemología que queremos plantear, parte de la crítica y del movimiento dialéctico de la disciplina “científica”. Se preocupa por los devaneos de la ciencia con el poder. Proponemos una epistemología constituida por los análisis metodológicos y teóricos, por su historia y por sus relaciones sociales de producción. En esta misma línea, y teniendo en claro el punto inicial de las siguientes discusiones, sostendremos que la epistemología nos permite pensar en dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, se pone en juego la idea de conocimiento y su lugar en el contexto social: ¿qué implica conocer y para qué conocer?, y, en segundo lugar, el debate plantea la cuestión por cómo asumir el devenir del conocimiento en cuanto práctica social.

La primera reflexión nos lleva a hacer referencia a los modos en los que el saber, el conocimiento, la verdad, la ciencia —como lo quieran llamar— ha modelado las prácticas sociales a lo largo de la historia de la humanidad. Esta es la discusión que determina la manera como comprendemos el mundo y lo nombramos. Ponemos en cuestión la clásica distinción entre la idea y la realidad. ¿Hay acaso distinción entre el pensar y el hacer? Podría decirse que ello queda zanjado en la forma de lenguaje (prácticas discursivas) que define las actuaciones.

La segunda reflexión compete al modo en que estudiamos los cambios, las continuidades y los impactos que las disputas del conocimiento —y el conocimiento mismo— han tenido en el devenir de las sociedades. La pregunta, entonces, es previa y se instala en el campo del poder, entendiendo que cualquier saber requiere del poder para constituirse en un campo de producción científica. ¿Cómo ha influido el

debate epistemológico o la teoría del conocimiento científico en el devenir histórico de la sociedad? Pero esta cuestión, así planteada, nos presenta otros problemas que no podemos desarrollar en este espacio. ¿solo comprendemos y explicamos el mundo mediante el conocimiento científico?, ¿cómo abordar otro tipo de saberes y conocimientos?, ¿qué pasa con el conocimiento popular y ancestral? Se abre otro debate: ¿qué legitima el discurso científico?, ¿qué legitima el conocimiento?, ¿no son, acaso, las instituciones, los títulos de distinción, los rituales de poder? El centro de la discusión es el conocimiento y su vehículo los hombres y sus devenires (Moreno 2024).

En medio de este complejo sistema de preguntas, la epistemología crítica que envuelve la disciplina histórica nos permite interpelar su significado. Una pregunta con múltiples respuestas, que nos acerca al lugar de la ideología y del poder en la historia, pero también a su constitución como concepto guía moderno. La pregunta —que nos enfrenta a una sinuosa constitución que se despliega en el plano de la práctica y la teoría— nos incomoda, pues nos exige pensar el oficio atendiendo a la multiplicidad del devenir, así como a los usos y los abusos que se han hecho de la historia. Nos lleva al límite, en donde la pregunta se desfigura y se presenta desnuda, para golpeararnos de manera contundente. ¿Qué es la historia? se transforma en ¿para quién escribimos la historia? (Jenkins 2009).

Así, los límites y posibilidades de la reflexión epistemológica en torno a la historia en general, nos enfrenta a más cuestionamientos: ¿Qué es lo que hacemos? ¿Qué es aquello en lo que nos estamos formando? ¿Qué es la historia y qué nos caracteriza como historiadores? De este modo, la reflexión epistemológica nos lleva a pensar en la naturaleza de lo que nos es propio. En nuestro caso, significa pensar la naturaleza de lo que es la historia. En este sentido, y para hacer más interesante la discusión, quiero abordar una perspectiva de la historia que puede ser enmarcada en la llamada postmodernidad. Esto quiere decir que la concepción de historia con la que quiero trabajar en este texto emergió en las condiciones de posibilidad de una profunda crítica de la razón moderna y de los metarelatos constituyentes de dicho periodo histórico. De hecho, durante el contexto de gestación de esta visión de la historia, la disciplina se enfrentó a la nefasta idea de fin de la historia, perspectiva que como sabemos se desmoronó frente a la realidad histórica.

En 1991, el profesor británico Keith Jenkins publicó un pequeño texto titulado *Rethinking History*, en el cual presentó la historia como un elemento distinto al pasado, caracterizándola como un modo determinado de lectura. Según Jenkins el pasado se nos ha escapado. El pasado se nos escurre entre los dedos y se aleja con rapidez. Solo nos quedan pequeños fragmentos de lo que fue. Hay, de entrada, una posición radical del pasado como algo que ya no está. De algún modo, se rompe con la idea de un “verdadero” pasado. Así, “la historia nos es más que lo que los historiadores hacen del [pasado] cuando se ponen a trabajar” (Jenkins 2009, 9). En ese sentido, la historia es “[...]una construcción intertextual lingüística”. El mecanismo pasa por la constitución de una serie de herramientas de análisis que nos permiten leer el mundo como si fuera un texto. Esto implica asumir que “las lecturas del mundo son infinitas” (Jenkins 2009, 12). Es decir, que lo que leemos no es el pasado —que ya no está—, sino interpretaciones de él. Al respecto Jenkins (2009) sostiene que:

[...] lo que quiero afirmar con rotundidad es que el mundo o el pasado nos llega siempre en forma de historias y que no podemos sustraernos de tales historias (narrativas) para comprobar si se corresponden con el mundo o el pasado reales, porque estas narrativas “siempre dadas” constituyen la realidad (12).

La perspectiva de Jenkins pone sobre la mesa una clara distinción entre el pasado y la historia. El pasado como lo inasible y la historia como un ejercicio de interpretación. Esta distinción desplaza el problema epistemológico de la historia en lo que tiene que ver con la idea de verdad, ya que, si el pasado no está, ¿qué define la verdad en la historia? Si es que acaso esta pregunta se pudiera formular, o tuviera algún sentido.

El problema epistemológico radica, entonces, en las maneras como el historiador articula el pasado a la historia. Este sería el centro del debate, ya que marca, según Jenkins, la posibilidad de lo que será o podría ser la historia (Jenkins 2009, 13). Para el historiador británico, las posibilidades de articulación entre pasado e historia se han intentado dar en tres «áreas»: La epistemológica, la metodológica y la ideológica. Veamos cada uno de estos acercamientos.

Lo epistemológico: Jenkins define lo epistemológico como mera «teoría del conocimiento», lo que de entrada va en contravía con de lo que he venido defendiendo en estas páginas. Pero, digamos que, inicialmente, esto no es un problema para aprovechar su argumento. De esta definición “simple” se desprende que esta área teórica se ocupa de la manera en que conocemos. Planteada así, la epistemología como rama de la filosofía rompe la relación entre pasado e historia, pues no tenemos certeza de lo que es el pasado como nuestro objeto de estudio. Este desconocimiento lleva a hablar de una *fragilidad epistemológica* de la historia, que para Jenkins es lo que “permite que las lecturas de los historiadores sean extremadamente diversas” (Jenkins 2009, 13).

Las razones que hacen que la historia sea tan frágil epistemológicamente son:

1. [...] ningún historiador puede abordar ni recobrar la totalidad de los acontecimientos del pasado porque su «contenido» es prácticamente ilimitado.
2. [...] ningún relato puede recobrar el pasado tal como fue porque el pasado no fue un relato, sino que se compone de acontecimientos, situaciones, etc.
3. El pasado que “conocemos” depende siempre de nuestros propios puntos de vista, de nuestro propio “presente” [...] el pasado conocido (historia) es un artefacto producido por nosotros.
4. [...] el tiempo se acorta, se selecciona y se destacan ciertos detalles, se concentra la acción, las relaciones se simplifican, no para alterar [deliberadamente] los conocimientos sino para dotarlos de significado. Hasta el cronista más empírico tiene que inventar estructuras narrativas para dar forma al tiempo y al espacio (Jenkins 2009, 13-18).

Todo esto afirma la fragilidad, pero a la vez, la riqueza de la disciplina histórica, que renuncia, consciente o inconscientemente, a su pretensión de encontrar un pasado único y verdadero. Así, bajo la idea de negación epistemológica “[...] la historia es un discurso cambiante construido por los historiadores” y se advierte que del “pasado no se puede hacer una única lectura” (Jenkins 2009, 18).

El método ¿cómo elemento fundamental?: Al respecto Jenkins no profundiza demasiado, y es que no habría razón para hacerlo. Claramente, en la historia, como práctica científica, no existe un método unificador. Sería ridículo pretender que el método histórico es un “camino hacia la verdad”. Pero esta discusión sobre el método abre el debate a la idea del *uso común* de conceptos que, al fin y al cabo, están definidos por lo metodológico. No obstante, debemos recordar que dichos conceptos —como tiempo, coyuntura, estructura, etc.— son temporales. Es decir, que los conceptos que usamos, y que pueden dar coherencia metodológica a lo que hacemos, varían en el tiempo.

Por otro lado, y con el ánimo de acercarnos al último eslabón que permitiría unir pasado e historia en un sentido epistemológico amplio, Jenkins nos advierte que los conceptos también son ideológicos. Aspecto que da cuenta de una postura *epistemológica crítica*. Para el historiador británico “lo que determina la interpretación va más allá del método y la evidencia, y descansa en la ideología” (Jenkins 2009, 22).

Lo ideológico como fondo de la historia. Utilicemos una frase que determina el lugar de lo ideológico en la práctica histórica: “La historia nunca es para sí misma; siempre es para alguien” (Jenkins 2009, 23). De este modo, la historia se nos presenta como un lugar de combate definido por el poder. Así, como ya lo dijimos, el historiador británico realiza una transmutación en el sentido de la pregunta ¿qué es la historia?, y nos presenta la pregunta en el modo: ¿para quién es la historia? Pregunta que amplía la reflexión epistemológica mucho más. La historia está mediada por la ideología, que se traduce en intereses concretos.

Al final la historia es teoría, la teoría es ideología y la ideología solo son intereses materiales. La ideología se filtra por todos los rincones de la historia, incluso en las prácticas cotidianas de escribir las historias que se desarrollan en las instituciones que nuestra formación social ha creado para salvaguardarlas de la ideología: las universidades [...] (Jenkins 2009, 25).

Tras esta definición de una historia ideológica, aparece otro aspecto importante en el sentido epistemológico de la historia, que consiste en su capacidad para que los sujetos constituyamos identidad. En medio de la disputa por los sentidos de la historia, se encuentra la disputa por lo que somos. Una constante que, por vía de la ideología, nos amarra con el poder o el contrapoder.

¿Acaso no es algo que está siempre presente? ¿Es que no es obvio que un fenómeno “legitimador” tan importante como la historia está enraizado en las necesidades reales y el poder? (Jenkins 2009, 24).

La propuesta de Jenkins nos permite pensar un elemento de la reflexión epistemológica sin el cual sería totalmente estéril dialogar con el *quehacer* histórico. Lo ideológico es un elemento central en el proceso por medio del cual intentamos unir el pasado con la historia. No obstante, en este punto, es importante destacar que, para Jenkins, lo más importante es que el posicionamiento ideológico no es solo un discurso que se queda en lo imaginario o en el plano meramente teórico, la ideología se cuela en nuestras prácticas como historiadores. Es en nuestro quehacer en donde cobra sentido la idea de lo ideológico. Pero, además, es allí en donde podemos encontrar una identidad, o un particularismo epistemológico que nos permite decir “somos historiadores”.

Según Jenkins, la práctica histórica se encuentra determinada por un conjunto de características, de las cuales no podemos huir. En primer lugar —como cualquier otro trabajador—, cuando hacemos nuestro trabajo siempre participamos en él como personas, sujetos concretos y no podemos desprendernos de nuestros valores y posiciones ideológicas. Todas nuestras posiciones y experiencias hacen parte de las lecturas que realizamos. A esto se suman nuestros presupuestos epistemológicos, entendidos como los caminos que recorreremos para acceder al conocimiento.

Posteriormente establecemos mecanismos para “trabajar cuidadosamente los materiales». Organizamos las fuentes en función de su origen, su posición, su autenticidad, su credibilidad, etc. Es solo a partir de la aplicación de estas técnicas que el historiador puede “comenzar a ‘inventar’ una historia” (Jenkins 2009, 28). Luego viene un momento de contraste con otros materiales, otras historias, diálogos con otros historiadores, a partir de los cuales se va encontrando una tesis nueva frente a determinado hecho histórico.

Finalmente, llega el momento de la escritura. Un momento en el que los factores epistemológicos, metodológicos e ideológicos afloran de nuevo, conectándose con las condiciones que hacen posible la escritura o la dificultan. Después de un ejercicio de escritura mediado por los vaivenes de lo concreto, la práctica del historiador está determinada por algo que el historiado no puede controlar. Me refiero a la lectura e interpretaciones que se hace de la obra-producto del historiador. Puede que los lectores no desentrañen todo lo que el historiador les quiso decir (Jenkins 2009, 31).

Terminemos enunciando de nuevo la pregunta con la cual iniciamos: ¿Qué es historia? Y, de modo provocador, desde el límite que nos brinda una perspectiva de ruptura, citemos a Jenkins, para quien la historia es:

[...] un discurso cambiante y problemático, que aparentemente trata sobre un aspecto del mundo, el pasado; este discurso es producido por un grupo de trabajadores con mentalidad actual [...] que realizan su trabajo de manera mutuamente reconocible, que están epistemológica, metodológica, ideológica y prácticamente posicionados y cuyos productos, una vez puestos en circulación, están sujetos a una serie de usos y abusos que lógicamente son infinitos, aunque en realidad, por regla general, se corresponden con las bases del poder [...] (Jenkins 2009, 34).

La historia es un trabajo. Los historiadores somos trabajadores que nos identificamos con una comunidad, de otros trabajadores, a partir de los lugares epistemológicos, ideológicos y metodológicos. De este modo, la pregunta que tendríamos que hacer, con el fin de comprender qué es la historia, se multiplica bajo la idea de una epistemología que no solo se preocupa por el conocimiento mismo, sino que da cuenta de las múltiples relaciones con el poder y la sociedad. En este plano, marcado por la fragilidad epistemológica de una disciplina absolutamente indispensable para las sociedades, se plantea el reto de su enseñanza.

ENSEÑAR TEORÍA DE LA HISTORIA

Todo ejercicio de enseñanza implica un encuentro y una tensión constante. Un encuentro con los propios prejuicios (experiencias) de quien pretende enseñar, y que, a partir de su lugar de distinción, tiene el poder de seleccionar, clasificar y exigir, un conjunto de lecturas, miradas múltiples sobre un campo particular de estudio. Pero, esta práctica también implica una tensión con aquellos a los que se pretende enseñar. Esta tensión radica en la multiplicidad de la lectura e interpretaciones que puede tener un mismo texto. Así, el ejercicio de enseñanza exige sumergirse en un combate de múltiples interpretaciones, tras el que se va formando una posición “segura” frente a lo que queremos enseñar y aprender.

No obstante, cuando volvemos a la enseñanza de la teoría y epistemológica de la historia, las cosas se complican. Nadamos, como dice Ankersmit (2004), en un mar de interpretaciones sobre el pasado, así como en un conjunto inagotable de teorías sobre lo que es la historia. Nos movemos con alguna dificultad entre el *opus* y el *modus operandi* de la disciplina histórica.

Esta condición exige —por lo menos eso es lo que consideramos— una praxis consciente del ejercicio del historiador, que brinde herramientas para surfear por los textos y cruzar las intenciones entre las múltiples lecturas del pasado, y las múltiples lecturas sobre la disciplina histórica. Pensamos en una praxis que articula dialécticamente la teoría con la práctica, dos condiciones que, siguiendo a Jenkins (2009), constituye el sentido completo de la historia como ciencia humana.

La apuesta es construir una lectura de múltiples escalas que vayan de las lecturas historiográficas a las lecturas teóricas, configurando la mirada de la totalidad historiográfica. Para esto, proponemos la noción de Ankersmit de “sustancia narrativa”. Esta es entendida como un principio de armonía que nos permite dar coherencia al conjunto de declaraciones individuales (historiografía) que describen el pasado. De este modo, las sustancias narrativas hacen posible encontrar modelos lógicos de las declaraciones del pasado a partir de las cuales construimos la historia (Ankersmit 2004; Moreno 2024). Así “nos permiten mostrar la realidad (histórica) en un medio extraño (el universo narrativo)” (Ankersmit 2004, 224).

Las sustancias narrativas nos permiten leer la historiografía en su relación con los conceptos en torno a los cuales gravitan las representaciones históricas. Así, la tensión de la relación de enseñanza y/o aprendizaje se constituye bajo la perceptiva que va y viene de la interpretación del pasado, al diálogo con conceptos que se van configurando y reconfigurando a partir del espacio y el tiempo.

Por otro lado, en esta tensión entre enseñanza y aprendizaje, en el marco que nos ofrecen las sustancias narrativas que dan sentido a las teorías y a las historias que van formando al historiador, se pone en juego el lugar de las lecturas y de lo que somos capaces de hacer con ellas. Como lo dijimos al comienzo de este artículo, el maestro plantea una serie de textos que los estudiantes se ven obligados a leer, para luego aplicar en la práctica lo que Rancière denominó “el orden explicador” (2003, 7). Es decir, que los maestros asumimos, arbitrariamente, la ignorancia e incapacidad de los estudiantes para leer e interpretar los textos, de ahí que debemos siempre explicarlos. Hacer operar nuestra “docta ignorancia” sobre unos sujetos “incapaces” de sumergirse en el plasma de las sustancias narrativas. A partir de este posicionamiento, que es una marca distintiva de los paradigmas pedagógicos sobre

los cuales nos movemos (Rancière, 2003), cometemos un grave error en diferentes planos epistemológicos.

En el plano pedagógico, se niega la capacidad interpretativa de los estudiantes, asumiendo que el texto teórico solo puede ser aprehendido después de una “adecuada” explicación del maestro. Pero ¿De dónde viene esa ansiedad explicativa? Hay una idea de superioridad que pasa por la interpretación “correcta” de la teoría. Posición que nos viene dada por unos símbolos de distinción⁴, unos lugares de poder académico que “aparentemente” nos autorizan para hablar. Nombrar el lado correcto de la teoría. Sin embargo, en medio de esta práctica pedagógica, que es de negación y de afirmación, nos olvidamos del lugar, a nuestro entender indispensable, que ocupa la imaginación en el acto de lectura de la teoría.

Apropiarse de un concepto que da cuenta de un conjunto de ideas que pretenden descifrar las formas del pasado, implica el uso de una imaginación que nos permita pensar los usos de las palabras, sus límites, sus resistencias internas. Así, no basta solo con leer las múltiples explicaciones de la noción de experiencia histórica, por ejemplo, si no somos capaces de interpretar este concepto desde nuestro propio interés, experiencia y conocimiento de la historia que nos constituye, y esto no es posible sin la imaginación como potencia.

Pero, lamentablemente, en muchas ocasiones, el “orden explicador”, rompe la imaginación a partir de la explicación. Negar la capacidad interpretativa de los estudiantes rompe con la imaginación y sus múltiples posibilidades para el uso de los conceptos en contexto impensados. Pero hay algo más. Debemos entender que la operatividad de las teorías, por lo menos en el campo histórico, pasa por la construcción narrativa que nos hace posible describir algún aspecto del pasado, y es solo la imaginación histórica la que pone en funcionamiento unos entes que no son nativos del pasado estudiado. Es esta imaginación la que, en un juego epistemológico, hace posible que planteemos problemas e hipótesis sobre el pasado. Si no fuera por la potencia creadora de la imaginación, cómo hubiéramos planteado problemas sobre el espacio y la acción de los hombres, sobre las mentalidades, sobre las progresiones demográficas, o sobre el papel de los sentimientos en la historia de las sociedades. Es evidente que la historiografía de los autores ya clásicos, que ha formado a muchas generaciones de historiadores, fue escrita a partir de una imaginación histórica importante.

En el plano epistemológico el error nos dirige al campo de la disciplina histórica, y es que, haciendo uso del “orden explicativo”, por medio de la palabra pretendemos darle una solidez epistemológica a un campo que, como vimos, es

⁴ Esto símbolos, que al final ratifican un ejercicio de violencia simbólica sobre unos sujetos a los cuales se les niega su agencia, son definidos por Bourdieu como un modo de garantizar una competencia específica desde la cual se asegura “la posesión de una cultura general” (Bourdieu 2020, 28). Frente a esto, no se nos puede olvidar que este tipo de “distinciones”, querámoslo o no, “[...] tienden a engendrar (o a reforzar) unas diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias [...]” (Bourdieu 2020, 29). En otras palabras, no podemos olvidar que el “orden explicador” reproduce las diferencias del sistema educativo. Con esto no queremos decir que este ejercicio de poder no sea propio de las lógicas académicas. De hecho, difícilmente podemos huir de ellas, de ahí su lógica reproductorista.

frágil⁵. Nuestra enseñanza de la epistemología y teoría de la historia intenta dar cuenta de una disciplina coherente y acumulativa. Generalmente, cuando nos preguntamos por lo que es la historia, partimos de un orden cronológico que nos va llevando a través de escuelas y autores, que van consolidando una disciplina metodológicamente rígida. Solo basta con ver la manera como un historiador tan importante como Reinhart Koselleck (2014) presenta las formas como se configura el concepto moderno de historia. Si bien hay saltos temporales, no se puede dejar de reconocer un proceso casi coherente en el que se pasa de las historias particulares, a la historia como colectivo singular, reestructurando la historia mundial, la historia natural y la historia sacra, en eso que llamamos la historia universal. Sin la pretensión de hacer una crítica a un texto de referencia obligatoria para la formación del historiador, es importante notar la intención de coherencia interna y progresión, propia de la intencionalidad histórica, que atraviesa todo el texto. Pero si la objeción puede ser que la intención de Koselleck era hacer una historia del concepto, lo que exigía dotar de coherencia el proceso, debemos recordar la porosidad de las fronteras entre la historia conceptual y la reflexión teórica y epistemológica en la que se mueve la búsqueda por la definición de la categoría de historia. Y en el mismo sentido de coherencia, pero bajo una pregunta por la cuestión epistemológica, podemos citar las reflexiones clásicas de E.H. Carr (1995), en las que, a partir de la comparación de la historia con las ciencias nomotéticas, se va desentrañando un sentido de coherencia interna epistemológica que hemos reconocido por décadas. Y lo mismo podríamos decir de la obra de Antoine Prost (2016), quien ha estado presente en los currículos de los programas de historia por largo tiempo.

Pero, dejemos en claro que estas observaciones no pretenden ser una crítica descalificadora de estos trabajos tan importantes. Nada de eso. Solo pretendemos marcar el sentido ordenador que acompaña a estas obras, y que se complementa en su uso para la formación de los historiadores de un “orden explicador” que, consciente o inconscientemente, marcan un sentido de coherencia epistemológica y que, llevada al extremo, pone en peligro el uso de la imaginación en la interpretación de obras teóricas y reflexiones de corte epistemológico.

A partir de la enunciación del error del orden explicador, se hace más evidente las maneras en que al interior de la enseñanza de la teoría de la historia, la brecha entre teoría y práctica se va ampliando, en la medida en que desconocemos que, así como para hacer historia necesitamos de la imaginación histórica, para leer y usar la teoría de la historia también debemos hacer uso de la imaginación. Y quizás, esto sea lo que le estamos prohibiendo a nuestros estudiantes tras el orden explicador que nos gobierna.

Tras esta crítica a la intención inconsciente de explicación docta, queda la pregunta por la salida pedagógica: ¿Cuál es la práctica pedagógica que se deriva de esta crítica del orden explicador, y qué relación tiene con la enseñanza de la Teoría? Aquí volvemos a Rancière. “La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que

⁵ Es importante reiterar que la referencia a la fragilidad no debe ser asumido como algo negativo. Por el contrario, lo frágil hace posible la maleabilidad, la posibilidad de transformación, da sentido al uso de la imaginación al interior de la práctica histórica, multiplicando sus posibilidades de uso. Dejamos en claro que esta fragilidad no significa una falta de rigorosidad investigativa, o una invención abusiva de las fuentes.

estructura la concepción explicadora del mundo” (Rancière 2003, 8). Partimos, entonces, de la idea de una lectura múltiple y colectiva que rompa el orden explicador de la voz docta. Quebrar la ficción que estructura el lugar de la explicación, y sumergirnos junto con los estudiantes en una lectura dialógica, que deconstruya los conceptos y la teoría a partir de su propia experiencia histórica, así como de sus lecturas previas de la historiografía. En otras palabras, el quiebre viene por el uso de la imaginación en una lectura liberada de las cadenas de una interpretación docta de los conceptos. Lo dialógico de la relación, deviene de una idea de equidad epistemológica que autorice a los estudiantes para usar su voz. Así, haciendo uso de Freire (2022), la práctica pedagógica se aleja del conocimiento bancario, y hace consciente que “[e]l explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal” (Rancière 2003, 8).

En esta práctica dialógica la idea de una historia transformadora es central. Se transforma la manera como asumimos la teoría al interior de la práctica histórica. Entender que la teoría se lee desde la imaginación, y que es bajo la imaginación que la teoría cobra sentido en las formas en que comprendemos los acontecimientos, parte de un movimiento praxeológico en el que la dicotomía entre teoría y práctica se desfigura. Los ejemplos son complejos, pero podríamos pensar en las maneras como en clase abordamos conceptos como el de memoria: Los estudiantes asumen unos textos, los leen, desde Halbwachs (2004) hasta Traverso (2007), pasando por Ricoeur (1995) y Jelin (2021); llevamos la discusión a la clase, y antes de poner en marcha la máquina explicadora, cuestionamos los límites del concepto, arrastramos la pregunta hasta la experiencia de los estudiantes; tanto sus experiencias personales en torno a la memoria, como a sus lecturas previas. Contrastamos las definiciones y dejamos que la imaginación nos permita comprender su uso en el marco de un acontecimiento cualquiera. De este modo, la tensión entre historia y memoria, tras el uso imaginativo de los estudiantes, se convierte en un elemento fundamental para pensar la historia y sus desdoblamiento epistemológicos, liberada de las jerarquías al interior de los saberes que configuran la disciplina histórica.

Finalmente, enseñar teoría de la historia, como una praxis transformadora, lucha contra el poder académico que nos autoriza a explicar. Terminemos este apartado con Rancière:

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. (Rancière 2003, 8)

PENSAR LA HISTORIA: ENTRE PRAXIS E IMAGINACIÓN

Como lo planteamos en la introducción, e intentando relacionar los componentes propuestos para esta reflexión, la praxis es una acción creadora, que dentro de la historia nos permite producir artefactos por medio de los cuales identificamos y representamos ciertos aspectos del pasado. Estos “artefactos” contienen unas características internas, epistemológicas, que les permite reconocerse al interior de las sustancias narrativas. La praxis, entonces, es acción creadora, que

al interior del *quehacer* del historiador hace posible la identidad de la disciplina, sin necesidad de imponer una rigidez epistemológica, o una coherencia metodológica⁶. Sin embargo, la praxis también implica una intención transformadora. Esos artefactos historiográficos siempre son algo más que el simple relato del pasado. En ellos se esconde una intención aclaratoria sobre aspectos del pasado y del presente. Y este “ser algo más” se logra en la conjunción dialéctica entre las fuentes, los conceptos y la imaginación. De este modo, la transformación radica en la manera como el artefacto modifica las sustancias narrativas en torno a las cuales gravita.

El análisis histórico que se sumerge en la praxis lleva las sustancias narrativas al límite que prohíbe y permite utilizarlas para dar cuenta del pasado y del presente. En últimas, para decir algo sobre nosotros mismos. Estas sustancias narrativas, que dan cuenta de la narración y nuestras lecturas historiográficas, no son más que conceptos configurados históricamente. Conceptos como clase, nación, república o libertad, por ejemplo, se configuraron bajo la experiencia histórica, y nos permiten, en una especie de estructura hojaldrada, comprender aspectos del pasado a partir de su constante transformación. A su vez, esta configuración teórica y conceptual modifica nuestra experiencia histórica en torno a estas sustancias narrativas que le dan cierto “sentido” a nuestra realidad.

De esta manera, la praxis puede ser asumida como un lugar de convergencia entre la práctica de historiador, y su necesario diálogo con las teorías, conceptos y definiciones que dan sentido epistemológico a la disciplina. En otras palabras, hacer historia implica representar el pasado a partir de las fuentes y su constante reinterpretación, así como de la puesta en escena de la teoría y la reflexión epistemológica de la misma. Pero, frente a esta afirmación se debe plantear una interpelación que atraviesa todo este texto, y consiste en reconocer el papel que juega la enseñanza en este juego dialéctico entre teoría y práctica histórica. La respuesta, quizás, es simple. La enseñanza es el factor que tensiona la teoría de la historia y la investigación histórica. Es en la enseñanza en donde se ponen frente a frente el *modus* y el *opus operandi*. La enseñanza es praxis en sí misma, y es el lugar donde los artefactos historiográficos cobran mayor vida.

Entonces, la praxis es hacer y pensar la historia, y en este juego —que es la experticia del historiador— la imaginación se convierte en un elemento fundamental. La imaginación se bifurca, se multiplica y complejiza la práctica histórica. Por un lado, es imaginación histórica, e implica nuestra capacidad para dar coherencia al relato, a partir de un ejercicio topológico. Pero, por otro lado, la imaginación emerge para que hagamos uso de las teorías y sus conceptos, con el objetivo claro de hacer de la historia un problema en el concierto epistemológico de las ciencias sociales.

El debate sobre la relación entre imaginación e historia no es nuevo, ya desde la década de los cuarenta del siglo XX encontramos textos que intentan dar cuenta de dicha relación⁷. Sin embargo, desde una perspectiva epistemológica, y en un

⁶ Con coherencia metodológica hacemos referencia a la presunta armonía metodológica que abarca al conjunto amplió de la disciplina histórica. Evidentemente, no hay una sola forma de hacer historia y constituir el objetivo histórico (Schaff 1982; Carr 1995; Jenkins 2009). Sin embargo, esto no significa que al interior de las investigaciones particulares no haya un sentido, u orden, determinado por el historiador (Thompson 1981).

⁷ El más clásico de estos trabajos es la obra de Collingwood (1946). Pero también podemos encontrar otra literatura al respecto como: Ricoeur (2003); Rüsén (1993); White (2010).

periodo más reciente, podemos encontrar el artículo del profesor Peter Lee (1994/2004), sobre la imaginación histórica, en el cual plantea algunas reflexiones interesantes, y que nos pueden servir a nuestro propósito. Sobre el lugar de la imaginación en la práctica histórica, el profesor Lee sostiene que:

El objetivo de la historia como disciplina es la producción de conocimiento: conocimiento histórico adquirido al utilizar evidencias de acuerdo con determinados principios. Si esto es cierto, entonces, sin importar lo que tome la imaginación histórica de la imaginación en general, debe reconocerse el papel constitutivo de la evidencia en la historia. En casos centrales de imaginación histórica [...] debe ligarse de alguna forma a la evidencia: en la historia la imaginación no puede ser tan creativa como lo es en la literatura, o en la pintura o en la música. Es tentador decir que lo meramente imaginario (ficticio) no tiene un papel en la historia. No obstante, esto equivaldría a simplificar demasiado las cosas [...]. Sin embargo, hay cierta verdad en esta aseveración. Al mismo tiempo, la historia no tiene reglas mecánicas para descubrir o utilizar la evidencia y, en consecuencia, hay un caso de primer orden para reclamar cierto derecho a la libertad por parte del historiador y, por lo tanto, abrir la posibilidad de hacer historia con imaginación. (Lee 2004, 88)

De esta cita se desprende una idea que creemos es potente para el argumento que estamos construyendo. La evidencia, entendida como la fuente, elemento central de la disciplina histórica, es fundamental para hacer historia. Pero, por sí mismo, la fuente no se constituye en historia, esta necesita un tratamiento especial, y dicho tratamiento pasa por la imaginación del historiador. De allí se desprende un sentido de libertad, que Lee plantea como un derecho. Afirmamos, pues, el derecho de imaginar la historia a partir de las posibilidades y límites que nos ofrece la evidencia.

Esta libertad de imaginación histórica es, parafraseando a Ricoeur, la capacidad de pensar la historia como lo *análogo*. Es decir, reconocer la historia en la exterioridad e interioridad de las acciones de los sujetos del pasado. Al historiador no le interesa solo el pensamiento (interior), o solo el factor material (exterior) de las acciones del pasado. Por el contrario, pretende conocer los acontecimientos del pasado en su totalidad —si acaso esto fuera posible—, y esta pretensión, siguiendo a Ricoeur, es “la unión de lo interior y lo exterior de un acontecimiento” (1995, 189). De esta condición que nos ofrece la fuente y la intención del historiador, se desprende la necesidad de imaginación histórica. Si el historiador quiere conocer la acción del pasado debe “introducirse mediante su pensamiento en la acción para discernir el pensamiento de su agente” (1995, 189). Pero ¿qué es eso de la imaginación histórica?, ¿será una astucia del historiador? La imaginación histórica es “pensar el pensamiento” de un agente del pasado, en el marco de un acontecimiento. En otras palabras, es repensar el pasado. Pero este proceso implica un ejercicio crítico de las fuentes, propio del historiador como profesional. De este modo, la imaginación del historiador tiene la ambición de recrear el pasado “tal como fue”, lo que hace que su tarea se concentre en construir una imagen coherente del pasado, que a su vez le da “autoridad como historiador” (Ricoeur 2009, 844).

Concebir la historia como praxis transformadora implica pensar la historia; y pensar la historia es posible con el uso desbocado de nuestra imaginación. Ahora bien, ¿cualquier imaginación es susceptible de hacer historia? No. Aquí hablamos de una imaginación, como lo muestra Ricoeur, formada en los límites, inconexos y

frágiles, de la epistemología de la historia. Una imaginación formada por las lecturas que se escabullen de nuestra *docta ignorancia* y se liberan de nuestro “orden explicativo”. Las lecturas tanto de la historiografía como de la teoría, que a su vez configuran las sustancias narrativas, deben formar una imaginación que no se llena de nuestra “coherencia” explicativa de maestros, sino del dialogo y la discusión con aquellos que decidieron conocer la experticia del historiador, es decir, hacer y pensar la historia.

La imaginación y la praxis como elementos centrales tanto para la formación de los futuros historiadores, como para pensar epistemológicamente la disciplina histórica, es fundamental para romper la distinción entre teoría y práctica al interior de la historia. La praxeología, como dialogo imaginativo, se inserta en las relaciones de enseñanza y/o aprendizaje y permite que el ejercicio se convierta en una elaboración conjunta de los múltiples usos de la teoría al interior de la práctica histórica. Dejamos de tener miedo referencial a los grandes clásicos, que solo podíamos comprender tras la explicación vertiginosa del maestro; por el contrario, la teoría se nos presenta como una posibilidad de uso que no le tiene miedo al error.

REFERENCIAS

- ANKERSMIT, Franklin Rudolf. *Historia y tropología*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *Las Distinción. Elementos y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus, 2020.
- CARR, Edward. *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel, 1995.
- COLLINGWOOD, Robin George. *The idea of history*, Oxford University Press, 1946.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Tercera Edición. España: Siglo XXI Editores, 2022.
- GARCÍA, Rolando. Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, 2, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. *La Memoria Colectiva*, España: Prensas De La Universidad De Zaragoza, 2004.
- HUSSERL, Edmund. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. España: Prometeo, 2008.
- JELIN, Elizabeth. *Trabajos de la Memoria*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica, 2021.
- JENKINS, Keith. *Repensar la historia*. España: Siglo XXI, 2009.
- KAYE, Harvey. *Los historiadores Marxista Británicos: un análisis introductorio*, España: Universidad de Zaragoza, 1989.
- KOSELLECK, R. *historia/Historia*. Madrid: Trotta, 2014.
- KUHN, Thomas. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- LEE, Peter. La imaginación Histórica. *Memoria & Sociedad*, 8 No. 71, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. *Marx*. Madrid: Guadarrama, 1974.

- MORENO, Eduard. *Pensar la Historia: Notas para un debate epistemológico*. Bogotá: PUJ, 2024.
- PROST, Antoine. *Doce lecciones sobre historia*. España: Editorial Comares, 2016.
- RANCIÈRE, J. *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2003.
- RICOEUR, P. *La memoria, la historia y el olvido*, Madrid: Trotta, 2003.
- RICOEUR, Paul. “La realidad del pasado histórico”. *Historia y Grafía*, 4, 1995.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. España: Siglo XXI, 2009.
- RÜSEN, J. *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- SÁNCHEZ, A, V. *Filosofía de la Praxis*. México: siglo XXI Editores, 2003,
- SCHAFF, Adam. *Historia y verdad*. México: Grijalbo, 1982.
- THOMPSON, Edward. *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica, 1981.
- TRAVERSO, Enzo. *Historia Reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- WHITE, H. *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.

Teoria y epistemología de la história

Artigo recebido em 12/08/24 • Aceito em 25/11/24

DOI | doi.org/10.5216/rth.v27i2.80655

Revista de Teoria da História | issn 2175-5892



Este é um artigo de acesso livre distribuído nos termos da licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja citado de modo apropriado