
EL PRESENTE COMO TIEMPO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ

RESUMEN:

Esta ponencia analiza la función de la didáctica de la historia en la construcción de un tiempo histórico basado exclusivamente en el presente. En ella, se parte de la categoría analítica de *regimen de historicidad* de Francois Hartog y se estudian las estrategias didácticas que proponen la comparación entre pasado y presente, así como la relación directa y lineal entre diversos pasados y el presente de los estudiantes. Se concluye que esta didáctica de la historia termina por educar en un tiempo efímero y presentista, casi ahistórico, contrario a lo que se afirma en los enfoques para la enseñanza de esta asignatura en educación media. Para demostrar esto, se estudian las propuestas didácticas producidas por los ministerios de educación de tres países latinoamericanos durante las reformas a la educación secundaria en los años noventa del siglo pasado.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la historia, tiempo histórico, discurso histórico escolar, presentismo, enseñanza de la historia.

I. INTRODUCCIÓN

La didáctica de la historia ha fungido como mediador entre las prescripciones curriculares de cómo y para qué debe enseñarse el pasado y su enseñanza en las aulas. En términos de Yves Chevallard (1991), esto es la transposición didáctica. Sin embargo, esta categoría analítica se limita a analizar los vínculos entre saber sabio, estudiante y profesor, dejando a un lado otros aspectos educativos procedentes de diferentes saberes disciplinares e instituciones sociales. Para poder observar estos otros factores la categoría analítica intermedia de *discurso histórico escolar* (Plá, 2008), construida desde el Análisis Político del Discurso (APD), es muy útil. No es el espacio para ahondar sobre sus características por lo

que baste con mencionar que se preocupa por la imbricación de diversas disciplinas en la enseñanza de la historia, los antagonismos políticos que definen los contenidos de la asignatura, los procesos de construcción narrativa del pasado como saber escolar y la construcción de diversas nociones de tiempo histórico. Sobre este último aspecto se trabaja en esta ponencia.

Este trabajo pertenece a los últimos avances de una investigación doctoral realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que trabaja desde el APD y la educación comparada acerca de las reformas curriculares a la educación secundaria en México, Argentina y Uruguay y su impacto en la asignatura de historia. En específico, se presenta aquí el papel de la didáctica en la construcción de un nuevo tiempo histórico en las aulas, basado fundamentalmente en construcciones significativas del presente y no como se podría esperar, del pasado. Se demuestra, a partir de un análisis detallado de los diferentes materiales didácticos para la enseñanza de la historia producidos por los propios ministerios o secretarías de educación, la creación de un triple presentimos: el primero como *régimen de historicidad* y los otros dos, derivados del primero, como función curricular manifestada en la didáctica y como estrategia de enseñanza.

II. EL PRESENTE COMO RÉGIMEN DE HISTORICIDAD

Una característica del *discurso histórico escolar* es la reproducción de los regímenes de historicidad prevalecientes en su entorno social e histórico. Se entiende por *régimen de historicidad*, siguiendo a Francois Hartog (2007), una categoría analítica que permite estudiar los “momentos de crisis del tiempo [...] justo cuando las articulaciones entre el pasado, el presente y futuro dejan de parecer obvias” (Hartog, 2007; 38) y preguntarse “¿estamos ante un pasado olvidado o ante un pasado recordado en demasía? [...] ¿ante un presente que se consume en forma ininterrumpida en la inmediatez o ante un presente casi estático e interminable, por no decir eterno?” (Hartog, 2007; 38).

Este autor afirma que en la actualidad vivimos en un *régimen de historicidad* en el que predomina el presente y al que llama presentismo. A pesar de que toda sociedad, en sentido estricto, parte del presente, las valoraciones o infravaloraciones del presente sobre el pasado o el futuro se modifican según el momento histórico. El presentismo, continúa Hartog alcanza su predominio a partir del último tercio del siglo XX y va acompañando por la sociedad de consumo, “en la que las innovaciones tecnológicas y la búsqueda de beneficios cada vez más vertiginosos vuelven obsoletos a los hombres y a las cosas cada vez con mayor facilidad. Productividad, flexibilidad y movilidad se convierten en las palabras claves” (Hartog, 2007; 140). El presente se torna en el horizonte y será la didáctica de la historia quien lo convierta en tiempo histórico dentro de las aulas y, por tanto, en única posibilidad de tiempo.

III. EL PRESENTE COMO FUNCIÓN CURRICULAR

El presentismo en su dimensión curricular toma un carácter introductorio de los problemas actuales prescritos por los programas.

En los manuales didácticos de Argentina y Uruguay se puede observar nítidamente a la historia como introducción del presente. En las guías de apoyo docente el ministerio de educación uruguayo propone actividades en las que la historia es una estrategia de apertura para entender problemas contemporáneos. En la primera unidad para primer grado, llamada “Este tiempo, tiempo de los cambios”, se estudia un rápido panorama de diferentes cambios que sucedieron a lo largo de la historia, como el transporte y el lenguaje. Más adelante, en el tercer apartado se propone una mirada histórica para la comprensión del presente. Continúa con los cambios en las representaciones cartográficas del espacio terrestre y concluye con el Uruguay actual.

El tercer apartado tiene más contenidos históricos. Los ejes explicativos del presente, recordando que trabajamos con textos escritos apenas unos años después de la caída del muro de Berlín, son el surgimiento del socialismo real,

el paso del mundo bipolar al multipolar, los procesos de descolonización, los organismos internacionales y los cambios en la tecnología entre otros. Para comprender estas características del mundo en la última década del siglo XX, proponen la ubicación en ejes cronológicos de acontecimientos importantes como la caída del Muro de Berlín y el derrumbe de la Unión Soviética, la segunda Guerra Mundial, las colonizaciones y descolonizaciones en los siglos XV-XVI y XIX-XX, la Guerra Fría y la Organización de Naciones Unidas (ANEP-MES y FOD, 1998:23).

Aunque discutible la selección de algunos contenidos lo relevante es identificar la función introductoria de la historia. Tal es la intención de la propuesta didáctica que afirma: “al abordar estos temas habrá que hacer las necesarias referencias al pasado buscando aquellos hechos y conceptos que permitan entender el mundo contemporáneo. En tal sentido, trabajar la contemporaneidad implica historizar” (ANEP-MES y FOD, 1998; 23). Dos aspectos del presentismo salen a la luz, a) del pasado sólo es útil aquello que permita entender, directa o explícitamente, el presente y b) se valora como condición necesaria del presente al pasado. Junto con esta visión del pasado se enseña el manejo de los ejes cronológicos y el uso de mapas.

La afirmación del carácter presentista es negada por los autores de estos manuales. Primero se preguntan si vale la pena enseñar “este programa con las épocas históricas” (ANEP-MES y FOD, 1998: 23) y en seguida se contestan que si, pues:

es un programa **contemporáneo y no presentista**¹ por lo tanto, es imprescindible historizar y explicar procesos del pasado más o menos remotos, a fin de ayudar a los alumnos a comprender el mundo actual. Por ejemplo, al trabajar el mundo global, habrá que contrastar con los mundos *cerrados* anteriores al siglo XV (ANEP-MES y FOD, 1998: 26).

La fundamentación continúa. Enseñar con periodos históricos permite discutir el carácter arbitrario e históricos de las diferentes periodizaciones y el lugar

¹ Negritas en el original

primordial que se le da a la temporalidad , y por ende a sus componentes: “la sucesión, la duración, la simultaneidad, los cambios, las permanencias, los retrocesos y los estancamientos” (ANEP-MES y FOD, 1998: 26).

La defensa se da por múltiples ataques recibidos en diferentes ámbitos sociales, especialmente desde el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y la agrupación de maestros de historia (APHU). La crítica fundamental se centró en la sustitución de contenidos históricos por contenidos relacionados con el presente del Plan 1996 para educación secundaria. Sin embargo, se puede observar como la didáctica convierte al pasado en una linealidad determinada por su inexorable conclusión en el presente. La unívoca dirección del pasado se confirma con conceptos como retrocesos y estancamientos, es decir, que la historia deja de avanzar por diversas causas, pero que pueden recobrar el rumbo y la velocidad hacia la meta: el día de hoy. Un dejo de progreso decimonónico se alcanza a vislumbrar detrás de esta visión histórica.

En las siguientes unidades la historia como introducción o el proceso de historización propuesto por la ANEP, encuentra su utilidad con mayor firmeza. En la unidad “vistazo al mundo actual. El mundo como sistema” se proponen temas para estudiar los procesos de globalización, las comunicaciones y el conocimiento, la organización del espacio, la economía, la diversidad cultural y la política entre otros. El tema de la globalización tiene que historizarse a partir de los viajes de descubrimiento; en los reacomodos espaciales se utiliza el pasado para reconstruir los procesos migratorios a América desde el siglo XIX hasta principios del XX; y para la política hoy, nos remontan en un párrafo hasta la democracia ateniense el siglo V antes de nuestra era.

Las deficiencias de este presentismo radican en el peso casi exclusivo de contenidos actuales y, sobre todo, en ver sólo un pasado: el que llega a un presente particular, excluyendo múltiples pasados. No es eliminar el presente y su relación con el pasado o viceversa sino que en otro contexto, sin teleología, sin determinismo del pasado por el presente, la historización podría alcanzar mayor riqueza didáctica.

Esta riqueza se encuentra en las transposiciones didácticas expresadas en las *Propuestas para el aula* del Ministerio de Educación de Argentina para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y para la Educación Polimodal (ME, 2000, 2000a) aunque la historia como preámbulo del presente no desaparece. Lo que estos textos hacen es diversificar las funciones del pasado para la enseñanza de la historia, pues el presentismo como introducción funciona al igual que el caso uruguayo, pero además se sugiere una manera de contextualizar el pasado que se aleja de un presentismo simple.

La contextualización consiste en problematizar un problema histórico y estudiarlo en su propia dimensión temporal. Para el tercer ciclo de EGB se propone un análisis de texto sobre la revolución industrial que retoma a Eric Hobsbawm y otro texto sobre los cambios tecnológicos. La pregunta guía es responder si se puede limitar la interpretación histórica de las profundas transformaciones vividas durante la revolución industrial a meros acontecimientos tecnológicos o hay que ampliarlos a otros aspectos sociales y políticos (ME, 2000; 18). Posteriormente se presenta un texto sobre los cambios tecnológicos de esa época, sin la imperiosa necesidad de traerlos volando hasta el presente. En Polimodal la propuesta no se modifica, a pesar de trabajar teoría clásica de la economía. En esta actividad se contextualiza el momento histórico que vivió Adam Smith y se analizan textos de este autor (ME, 2000a; 15). Tampoco existe un sentido teleológico del pasado con el presente.

El pasado encuentra su riqueza en las preguntas que desde el presente didáctico se le formulan. Sin embargo, el presentismo no queda eliminado en esta propuesta, pues ambas actividades terminan con comparaciones con el presente, o por lo menos con analogías entre el tema estudiado del pasado con el contexto inmediato de los estudiantes (ME, 2000a; 15) (ME, 2000; 21). El presentismo tiene mucho que ver con la inmediatez.

IV. EL PRESENTE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

El presentismo como estrategia didáctica tiene por lo menos dos manifestaciones. La primera de ellas consiste en jalar de manera directa, sin escalas ni tiempos históricos, el pasado estudiado hasta el presente, con las finalidades de estudiar las permanencias a través del tiempo y de promover un conocimiento significativo en los estudiantes. La segunda promueve la comparación directa entre un pasado y un presente con misma finalidad psicológica pero tratando de explicar los cambios a través de la historia.

En investigaciones anteriores (Plá, 2006) ha demostrado a partir de la escritura de los estudiantes como el presentismo puede tener un función inmediata en el estudio y la comprensión de ciertos cambios históricos, en especial las diferencias entre una época y otra. Asimismo, demostró el peligro que se corre al promover un continuismo teleológico entre pasado y presente, lo que elimina rupturas, cambios paulatinos y transformaciones a través del tiempo. Incluso se llega a fuertes anacronismo que fomentan una mala comprensión del pasado estudiado, pues es una periodización creada por la transposición didáctica y no un corte historiográfico.

Retomando las *Propuestas para el aula* del ministerio de educación argentino, las actividades sobre el liberalismo económico clásico de Adam Smith y sobre la revolución industrial terminan con una comparación directa entre dos épocas históricas. En el primer caso, por ejemplo, se le sugiere al profesor que como cierre de la actividad “plantee los siguientes interrogantes: ¿hoy se podrían mantener los mismos criterios de Smith?, en otras palabras, ¿se podría continuar afirmando que el trabajo productivo industrial es la fuente de la riqueza de las naciones? ¿Qué transformaciones ha sufrido el concepto contemporáneo de trabajo?” (ME, 2000a; 15). Esta actividad está claramente dirigida hacia la noción de cambio histórico, pues compara las nociones de trabajo en la actualidad argentina y en el siglo XVIII británico. Sin embargo, a pesar de su utilidad inmediata corre el riesgo de no matizar las

transformaciones del liberalismo económico y su conversión en neoliberalismo ni distinguir las diferencias regionales entre ambos momentos históricos. El presentismo responde entonces a las lógicas de un *régimen de historicidad* en el que el instante de hoy predomina sobre todas las cosas.

En la segunda actividad mencionada, el presentismo no se queda en la simple comparación para estudiar los cambios y las permanencias, sino que buscan promover comparaciones históricas para comprender fenómenos sociales en momentos históricos diferentes. Por ejemplo se propone que a partir de las lecturas de historiadores, en los que se estudió el impacto de la tecnología en las formas de producción a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se proyecten “buscando algún ejemplo, más reciente, sobre algún invento tecnológico o descubrimiento científico que haya sido incorporado al aparato productivo y que haya transformado las formas de organización de la producción y del trabajo administrativo en los últimos 25 años” (ME, 2000; 21). Este presentismo fomenta una visión de que la historia se repite, es decir, de la regularidad del devenir de la historia o desde la visión constructivista como la de Mario Carretero (1993), la historia no tiene exactamente leyes, pero si algo parecido: el esquema mental constructivista como única forma válida de pensar la historia.

Los casos mexicano y uruguayo no se distancian mucho de las propuestas argentinas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México no editó ningún libro para el maestro de historia en los noventa. Ni siquiera el Programa para la Actualización Permanente (PRONAP) logro publicar textos específicos de historia para la educación secundaria. Las causas pueden ser varias y son muy difíciles de dilucidar, pero es de hacer notar que la polémica por los libros de texto gratuitos desatada en 1993 detuvo los avances en investigación en enseñanza de la historia. Por tal razón, muchos de los documentos oficiales para secundaria complejizaron o simplemente reprodujeron el libro para el maestro de cuarto grado de primaria.

En este libro se proponen como preguntas guías para el maestro por qué sucedieron determinados acontecimientos históricos, quiénes “formaron parte

de la historia” (SEP, 1996; 27), qué cambió y permaneció de una época a otra y qué permanece en la actualidad. A esta última pregunta se contesta:

En el pasado se encuentran muchos elementos para explicar la situación actual: desde la organización social o política y el desarrollo económico hasta situaciones cotidianas (el lenguaje o la cocina, por ejemplo). Sin embargo no todos los acontecimientos pasados tienen en la actualidad, consecuencias observables a simple vista y no es fácil reconstruir los antecedentes históricos de una situación actual; por ello, para que los niños comprendan la relación entre pasado y presente será necesario mencionar, de cada época, ejemplos de herencia cuya manifestación actual sea más clara (SEP, 1996; 28).

La respuesta es por demás correcta, pues hay cosas que permanecen y otras que cambian, además de que no es fácil distinguir los orígenes históricos de un fenómeno social, por lo que es necesario señalar únicamente los más importantes. Para educación primaria es más que suficiente, pero al transpolar directamente esta propuesta didáctica a la educación media, lo más notorio se convierte en arbitrario cultural, pues todo aquello del pasado que la historia oficial decide que no es notorio en el presente debe ser olvidada. La didáctica es central en el vínculo lineal entre pasado y presente.

V. CONCLUSIONES

El presente trabajo mostró como la didáctica cumple la función de llevar al aula el *régimen de historicidad* predominante en la actualidad, el presentismo. En él, el valor del presente se vuelve el único sentido de la enseñanza de la historia, sea para explicar el presente, sea para traer el pasado de manera riesgadamente anacrónica hasta el presente o sea para comparar el pasado y el presente, volviendo al primero caduco e inútil. Esto lleva a pensar que el tiempo histórico que se enseña en las escuelas es en realidad la enseñanza del predominio absoluto y sin matices del presente. Existe pues, una negación de la historia y del tiempo histórico en estas estrategias didácticas.

Sin embargo, se es consciente de que todo conocimiento del pasado se hace desde el presente, por lo que debe promoverse una didáctica que niegue al

pasado o lo maneje de manera lineal y teleológica hacia la actualidad, ni elimine el presente, sino promover procesos cognitivos de contextualización sobre acontecimientos pasados que de una u otra manera permitan un aprendizaje con respeto al otro, a lo distinto, a lo plural. Ese es un camino que la didáctica de la historia requiere seguir urgentemente.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP-MES y FOD (1998). *Guía de apoyo al docente*, Montevideo: ANEP.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*, Buenos Aires: Aiqué.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aiqué.
- ME (2000). *Propuestas para el aula. Ciencias Sociales. EGB*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ME (2000a) *Propuestas para el aula. Ciencias Sociales. Polimodal*, Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad*, México: Universidad Iberoamericana
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, México: Plaza y Valdés-Colegio Madrid.
- Plá, S. (2008). "El discurso histórico escolar", en Pineda, O. y L. Echavarría, *Análisis político de discurso y herramientas teóricas en la investigación social*, México: Juan Pablos.
- SEP (1996). *Libro para el maestro. Historia*, México: SEP.