

Del tiempo histórico como objeto al tiempo histórico como problema epistémico¹

Miguel Ángel Jara^(*) y Norma Beatriz García^(**)

A quienes asumimos un compromiso social con el enseñar, habitualmente, la familiaridad con el universo cotidiano se nos convierte en un obstáculo epistémico que dificulta y, en muchos casos, impide el desarrollo de la capacidad de objetivación y de problematización de nuestra propia práctica. Admitimos, siguiendo lo planteado por Henry Giroux, que la docencia debería ser una práctica alejada de la modalidad de proletarización del trabajo para romper o debilitar la tendencia a reducirla a la condición de ser técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares.² En este marco, creemos que nos cabe la responsabilidad de plantearnos seriamente cuestiones acerca de lo que enseñamos, cómo lo enseñamos, para qué lo enseñamos y con qué enseñamos. Ello es fundamental para hacer que lo pedagógico se reconozca en su dimensión ético-política.

Conforme a nuestro propósito de añadir complejidad a la problemática del conocimiento, intentaremos, atendiendo al carácter narrativo de algunas versiones historiográficas escolares, demostrar que los inconvenientes del aprendizaje y de las significaciones temporales no residen sólo en las dificultades derivadas del desarrollo de las capacidades cognitivas, en las dificultades que derivan de la compleja naturaleza de la materia histórica o en la escasa base de conocimientos que presenta el estudiantado. No alcanza con plantear los problemas como si se trataran sólo de cuestiones psicopedagógicas o de cuestiones derivadas de los complejos debates historiográficos. Hay que plantearse la pertinencia de la enseñanza de la Historia que se ofrece y, la propuesta de tiempo histórico, que se desarrolla; las conceptualizaciones y las categorías que frecuentemente se utilizan en las aulas y que devienen de los discursos profesoriales y de la narrativa de los textos de historia. Ello presupone adentrarse a los aportes de la didáctica específica y su amplio campo de indagación en esta materia.

JARA, Miguel Ángel y GARCÍA, Norma Beatriz "Del tiempo histórico como objeto al tiempo histórico como problema epistémico", en **Historia Regional**, Sección Historia, ISP N° 3, Año XXI, N° 26, 2008, pp. 287-300.

No desconocemos la importancia y la relevancia que tienen los libros de textos, en la enseñanza y aprendizaje de la historia, tanto para los profesores como para los estudiantes. Sin embargo, focalizar la mirada y reflexión en el contenido y uso de ellos, nos permite abrir posibilidades de análisis en torno a las ideas y los sentidos que se le otorgan al pasado y a la realidad social que se estudia.

Como señala J. Pagés,³ para pensar alternativas a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia y por ello, de una nueva temporalidad es necesario conocer de dónde partimos. Además, como los esquemas de interpretación histórica están entrelazados con las constituciones lingüísticas, haremos una incursión exploratoria en algunos textos escolares para indagar el tipo de racionalidad que se sostiene con el desarrollo de la temporalidad y su riqueza o debilidad explicativa respecto de la dinámica social. Los textos escolares, mediadores de sentidos y significados importantes, cumplen un rol protagónico en la construcción de las subjetividades adecuadas a la ordenación de una dimensión temporal. Afirmaría Foucault: el tiempo penetra el cuerpo y con él todos los controles minuciosos del poder. Por lo tanto, nuestra propuesta tiene más de desarme que de armado al operar para una reflexión epistemológica que ponga al descubierto los parámetros que mantienen al pensamiento prisionero de las determinaciones que sirven de marco para un razonamiento ceñido a las exigencias de regularidad. La necesidad de una vigilancia epistemológica de las rutinas narrativas resulta crucial para explorar la relación tiempo histórico-conocimiento- racionalidad – subjetividad.

Las dificultades de la “alfabetización histórica”⁴ que solemos diagnosticar en los estudiantes, muchas veces atribuida a sus incapacidades, tenemos que relativizarlas para procurar pensar que no tienen sólo un origen psicológico. Los textos y los múltiples mensajes que reciben los estudiantes a través de los medios masivos de comunicación, temas musicales, películas, entre otros aspectos, producen efectos y (in?) capacidades para llevar a cabo una explicación histórica de los procesos sociales. Posiblemente, deberíamos dejar de depositar en los estudiantes los “males” y sería sensato pensar que los textos escolares que aportamos los docentes y los mensajes en su vida cotidiana se constituyen en el germen de las perturbaciones y de determinaciones que colaboran en el montaje de una racionalidad cognitiva y, por ello, de la definición de un ángulo para la construcción del conocimiento que poco colaboran para la “alfabetización histórica” desde una racionalidad más compleja.

El reconocimiento del tipo de racionalidad que subyace en la producción del conocimiento histórico y del tiempo histórico resulta indispensable si lo que pretendemos es poner el acento en ayudar a “leer” críticamente el mundo y no sólo a “dominar” los instrumentos de lectura.

Incorporar la lectura en la enseñanza de la historia implica romper con ciertos presupuestos que están fuertemente arraigados en la práctica de la enseñanza disciplinar. Como plantea Kenneth Goodman, consideramos que la lectura es un proceso que presupone desplegar ciertas estrategias, en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones. “El lenguaje refleja la forma en que una cultura categoriza la experiencia y es por eso que muchas de las palabras de nuestro lenguaje son indicadores de las categorías compartidas que categorizan nuestra teoría del mundo”.⁵

Ello implica, entonces, que el acto de lectura connota su particularidad según el campo disciplinar que se intente conocer. Seguramente leer comprensivamente en historia no implica poner en evidencia un conjunto de información, representaciones e imágenes que son necesarias para la comprensión en matemática, biología o música. Enseñar a leer textos de historia es una forma de enseñar historia y de despliegue de nociones temporales. La especificidad disciplinar presupone poner en evidencia ciertas representaciones que son producto de las experiencias como sujetos y actores sociales. Por lo tanto, no es una habilidad general aplicable a cualquier contenido sino que es un proceso activo que supone habilidades complejas, elaboración de inferencias, de hipótesis, de relaciones que en la lectura de un texto de historia adquiere un carácter aún más complejo. Leer un texto de historia es reconstruir las situaciones históricas y pensarse como sujeto social en esos procesos. El punto radica en pensar qué, cuándo y para qué leer y en función de ello qué información es necesaria para construir el sentido del texto; más aún si consideramos que los estudiantes poseen un marco de referencia y habilidades intelectuales diferentes a las del docente.

Partimos de considerar que algunos de los “actuales” textos escolares ofrecen más una propuesta tradicional, fáctica, memorística y anecdótica que profundiza y obtura la posibilidad de pensar la realidad como un proceso en y de constitución social. Por lo tanto, la historia se contempla más como una constatación de lo objetivo que como una construcción de lo posible. De ello deviene el hecho de transformar en objeto de conocimiento lo concreto cristalizado y no, la determinación de lo concreto.

La eliminación del dinamismo de la estructuración como problema a explicar se constituye en una privación de la probabilidad de considerar el tiempo como potencialidad, lo que imposibilita entender cualquier determinación como inacabada o abierta a nuevas realidades. Suponemos que liberar el razonamiento de la lógica constructiva o del sistema de referencias que la mayoría de los textos escolares ofrece es una condición para que se pueda desarrollar la capacidad problematizadora y una forma de racionalidad e inteligibilidad distinta de los procesos sociales.

En este sentido, consideramos que a partir del análisis crítico del discurso es posible empezar a desmontar ciertas certidumbres vinculadas a una racionalidad instalada en el sentido común de nuestros estudiantes. Ello es preciso pues son un obstáculo epistemológico para una perspectiva que explique a los sujetos en su despliegue y potencialidades y no se limite a reducirlos a la condición de objetos. Es decir, el cambio o la superación de los problemas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia serían posibles -entre otros aspectos- a partir de la sustitución de ciertas formas de racionalidad ligadas a la temporalidad, por otras que desestructuren y reconstruyan nuevos sentidos.

Temporalidad, racionalidad y conocimiento: una implicación mutua

*“El tiempo absoluto, desdeñoso del placer
y del dolor, sólo transcurre”. Octavio Paz*

¿Cómo hacer que las herramientas cognitivas den cuenta de las indeterminaciones de las acciones humanas? Esta pregunta nos coloca en la necesidad de indagar el cruce entre temporalidad, racionalidad⁶ y conocimiento y en la exigencia de pensar la temporalidad como organizador cognitivo y como construcción mediatizada que define ángulos de observación. Todo esto, sin perder de vista nuestra hipótesis.

En este marco y en un intento de ordenar nuestra exposición aunque con ello se corra el riesgo de la simplificación, podríamos reconocer que es posible responder la pregunta inicial señalando, al menos, la existencia de dos modelos explicativos que suponen perspectivas epistémicas, a los que hemos denominado: *perspectiva de la necesidad* y *perspectiva de la indeterminación*; en las que se pueden reconocer formas distintivas de una racionalidad y de modo de desarrollo del tiempo histórico, con su consecuente efecto respecto de la construcción del conocimiento y de la subjetividad.

En las siguientes líneas, intentaremos navegar entre la teoría y el examen empírico, de manera tal de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible.

El principio del pensamiento de la *perspectiva de la necesidad*, presente en los enfoques que dominaron la producción durante el pasado reciente siglo, es el universalismo abstracto y simplificador. Su manifestación más concreta la encontramos en la pretensión de extender el conocimiento obtenido, a toda la realidad social como totalidad, sin considerar la diversidad social involucrada, negando la coexistencia de mundos sociales diversos en una época. El desconocimiento epistemológico de la diversidad y de la indeterminación conduce a generalizaciones vacías de especificidades contextuales y temporales y a rechazar o minimizar la idea

del sujeto en proceso permanente de autoconstrucción y de construcción de sus condiciones de existencia a través de la práctica de la interacción.

La versión homogeneizadora, unificadora y simplificadora que caracteriza la perspectiva de la necesidad y que vinculamos con el paradigma didáctico normativo-instrumentalista, establece una cierta relación lógica con la concepción del tiempo histórico como algo único y lineal. De este modo, seríamos llevados por la historia sin saber cómo. El hombre está sometido al tiempo. Entraña una versión del tiempo como escultor, que todo lo devora y todo lo hace posible.

La influencia newtoniana es significativa. Isaac Newton en coherencia con su determinismo mecanicista, concibió el tiempo como una realidad absoluta, homogénea y autodeterminada, que fluye y se mueve de forma unidimensional en una sola vía. Así el tiempo se convertía en una sustancia específica independiente de las cosas y de los hechos que contiene. El cambio se produciría sobre el vacío de un tiempo indiferente. El tiempo existiría independientemente de cualquier contenido material. El tiempo es arrancado de su propia vivencia e interpretación históricamente condicionada, probablemente como efecto de la intención de eliminar la contingencia. De modo que lo necesario y lo absoluto se impone como parte de la racionalidad del proceso de “alfabetización histórica”.

Es frecuente encontrar en textos escolares el uso de expresiones tales como “con el transcurso del tiempo” o bien “después de un tiempo” y que luego se indique lo sucedido, al estilo de “*con el transcurso del tiempo, las sociedades fueron controlando el espacio; por lo que aprendieron a cultivar y a domesticar los animales*” o de “*después de un tiempo, los inmigrantes ascendieron socialmente y conformaron los sectores medios*”.

De este tipo de expresiones se infiere una particular relación entre el tiempo y las transformaciones sociales. Ellas dan cuenta de un devenir que se instituye como natural o independiente de las acciones humanas; es decir, las transformaciones sociales se explican por el suceder del tiempo o dicho de otra manera, debido a que el tiempo transcurre, los hombres y las cosas cambian o evolucionan. Así, el paso del tiempo se convierte en el motor de la historia. Se inscribe el tiempo histórico en una visión lineal y acumulativa, es decir, en un sentido occidental y estandarizado del tiempo que supuso el reemplazo del tiempo cíclico y del eterno retorno del mito por el tiempo lineal, cronológico y regulado de la ciencia. Entonces, nuestras preguntas son: ¿el tiempo fluye? ¿Es válida la imagen heraclítica del tiempo como un río? Siguiendo esta lógica, las modificaciones sociales se asimilarían a una cuestión de “maduración”. Las transformaciones sociales se revelarían como la materialización de un camino preestablecido. De manera tal que expresiones tales como “**era el destino**”, “**el tiempo**

cura todo los males”, “el tiempo lo dirá”, entre otras, no serían casuales y se convierten en “paliativo de todos los males”.

La significación simbólica de estas expresiones define líneas generales de conducta dentro de las cuales se esboza una estructura de sentido de lo social y un horizonte de expectativa: queda establecido que “los males se superan con el tiempo” a lo que habría que completar “y por el tiempo”. Por lo tanto, sólo se requiere paciencia, fe y tolerancia y esperar que la historia siga un orden rígidamente establecido. El sujeto se concibe viviendo en el tiempo, en una situación de espectador y no, haciendo el tiempo y como hacedor de su devenir.

Este uso o manejo del tiempo histórico constituye un obstáculo epistémico para la enseñanza de la Historia, pues resulta ser un impedimento para concebir el tiempo histórico como tiempo social, como el tiempo de los seres humanos organizados en sociedad y el tiempo instituido por esos seres humanos.

Si acordamos que el tiempo histórico debiera cumplir la función de exigir pensar todo en movimiento; ese movimiento no lo podemos concebir como pasar o transcurrir, sino como construcción permanente e indeterminada. De esta manera, cumpliría la función gnoseológica de facilitar el análisis de la dimensión procesual sobre la estructural y permitiría pensar la historia como momentos de estructuración de lo posible y al tiempo histórico como conciencia de cambio y no sólo como instrumento de medida y de referencia.

Otro punto importante para ser analizado, en relación con el tiempo y el discurso de los textos es el uso de la expresión “y después”. Un ejemplo, al respecto, *“en 1492 llega Colón, se produce la conquista, después la colonización y finalmente, el sometimiento de los indígenas”*

Así, se encuadra el tiempo histórico como valor en el que se condensa la aventura del seguir siendo inercial. La sumatoria de hechos hace al tiempo y a la historia. Constituye un enfoque cortoplacista, en el que cada momento constituye un sistema cerrado y se explica a sí mismo y en el que queda ausente la necesaria reconstrucción de la imagen global de la sociedad. No proponemos fabricar un caleidoscopio de aspectos diversos, pues ello reafirmaría la incapacidad para recuperar los acontecimientos en un horizonte de sentido. Sólo lograríamos, en el mejor de los casos, observar los hechos y los acontecimientos desde varios ángulos pero sin que poseyeran una totalidad a la que referirse y en la cual obtuvieran sentido.

El enfoque cortoplacista hace de la historia una sumatoria de pequeños momentos y no un proceso conflictivo con continuidades y discontinuidades. Se trata de una perspectiva en la que el cambio se destaca como gradualmente lineal y acumulativo.

Por otra parte y siguiendo nuestra línea de razonamiento, es usual adoptar el uso de expresiones que contienen la forma comparativa **“antes - ahora”**. Ello admite que las características que se comparan se explican por la diferencia de época; dicho de otra manera: si *hay* cambios, es porque *hay* momentos diferentes. Al mismo tiempo, frecuentemente lo de “antes” se presenta como menos desarrollado con respecto a lo de “ahora”. Esta modalidad discursiva, confluye en un enfoque evolucionista en el que las acciones humanas operan en un segundo plano y el tiempo histórico pasa a ser un dato trascendental, anterior y exterior a la experiencia, con existencia propia y fuera de los seres humanos e independientes de ellos. Esta perspectiva evolucionista y sustancialista presenta al tiempo histórico como “una cosa”, como un objeto con un flujo uniforme y continuo que sólo enmascara la naturaleza social del cambio y da cuenta del progreso, entendido, preferentemente, como avance tecnológico. De modo que, siguiendo a Josep Fontana,⁷ transportamos hacia atrás un esquema de progreso ligado a la tecnología y a las formas de organización social de la industrialización moderna, reorganizamos con él nuestra interpretación del pasado y lo usamos también para imaginar el futuro.

Desde esa lógica, los cambios son el producto del transcurso del tiempo y sólo se debe esperar que el tiempo pase para que las cosas también cambien. Esto explica la construcción de expectativas ligadas a la esperanza de que “con el tiempo, las cosas pueden mejorar o mejoran”. La consideración de temporalidades múltiples quedaría desalojada del planteo ante el imperativo de una percepción del cambio operando forzosamente en línea recta, como si se tratara de una “sucesión de etapas sin tropiezos y casi automáticamente, como si las sociedades no tuvieran que hacer más que subirse a una escalera automática”.⁸ El cambio social no aparece como multilíneo, sino unilíneamente, como siguiendo un camino necesariamente llano.

Librarse de formas narrativas o versiones historiográficas ancladas en la confusión de ligar evolución con linealidad o con meta asignada, con lo que predomina un planteo de búsqueda de un orden en las determinaciones, nos permitiría encuadrar el análisis del cambio social, destacando el predominio de lo posible sobre lo dado. Ya no se trata de destacar las regularidades sino de enfatizar las potencialidades de construcciones posibles. Por un lado, ello permitiría repensar la historicidad como ángulo de razonamiento y considerar a la necesidad no desde una perspectiva existencialista sino aceptando su contenido como parte de la indeterminación, como consecuencia del movimiento de construcción de lo social. Así, la realidad como espacio de posibilidad exigiría rescatar las voluntades –disposición y capacidad del ser-estando en cualquiera de

los espacios de despliegues posibles- y sus prácticas y, por otro lado, imaginar al futuro como una realidad indeterminada por la que se lucha por determinar. En efecto, la función epistémica de este planteo sería como imaginar, en clave de Norbert Elías, un juego cualquiera para comprender que puede tener “reglas”, o dicho de otro modo, principios de orden, estructuras de organización de la acción, sin que por esta razón exista una meta asignada o una predictibilidad de su desarrollo: se sabe cómo los jugadores juegan sin tener necesidad de suponer que lo hacen en función de un objetivo determinado y sin saber cómo acabará la partida.⁹ De esta manera, cada vez más la historia deviene en contenido de conciencia y, a la inversa, cada vez más la conciencia individual es más histórica.

Siguiendo con el análisis, citaremos algunos párrafos más:

“A partir de 1895, comenzó la exportación de vacunos en pie hacia Inglaterra. Y ya en los primeros años del siglo XX, ésta fue reemplazada por exportaciones de carnes congeladas (...) En los primeros años del siglo XX, los mercados europeos no aceptaron más exportaciones de ganado en pie. Desde entonces, los frigoríficos fueron la única posibilidad de exportación de carne vacuna” (González Jáuregui, Fradkin y Bestene, **Historia 3**, Buenos Aires, Santillana, 1992, p. 137)

“A mediados del siglo XIX la economía argentina estaba todavía poco integrada al mercado mundial (...). Sin embargo, ya en los últimos años de la época rosista comenzaba a desplegarse -en Buenos aire y en Entre Ríos principalmente- una nueva producción que habría de transformar la nacional: el ovino. Durante las décadas de 1850 y 1860 las mejores tierras de la Pampa se fueron destinando a la cría de ovejas” (Alonso y Vázquez, **Historia. Argentina y el mundo contemporáneo**, Buenos Aires, Aique, 1994, p. 157)

Ambas citas nos permiten hacer algunas observaciones compartidas. La sucesión de fechas o referencias temporales sin demasiadas referencias a los sujetos siguen expresando un modelo explicativo del cambio ligado a una racionalidad que sugiere un proceso lineal con una dirección única e independiente de las acciones de los hombres. Nuevamente y reforzando lo que venimos planteando, el cambio podría definirse como una “evolución” gradual, irreversible y acumulativa, tendiente -necesariamente- a la “modernización”. Con la generalización se reconoce que los distintos sectores de la sociedad (que no aparecen) cambian al mismo ritmo. El cambio se concebiría como parte de una secuencia regular, uniforme y virtualmente automática de fases. No se incluye en la explicación la posibilidad de la multilinealidad del cambio como desarrollo de potencialidades. Por el contrario, se prioriza sólo la unilinealidad que

conduce a un razonamiento que no da cuenta del movimiento complejo de la realidad y no habilita para traspasar las estructuras cosificadas del saber-información. Queda abolida la oportunidad de la ampliación de la racionalidad como proceso de extensión de la capacidad del hombre para reaccionar sobre sus circunstancias.

Por otra parte, las fechas o las referencias temporales se convierten en un “tiempo-recipiente” en el que se van depositando cronológicamente los hechos, sin que se explique el proceso. Anteponer la fecha sin dar cuenta de las causas y/o del contexto, les impone un carácter explicativo; es decir, pareciera que debido a que era esa fecha sucedieron determinados acontecimientos y, así, lo que importa es cuándo sucedió el acontecimiento y no, por qué sucedió en ese momento y no en otro. En este punto sería interesante señalar que el desarrollo de una racionalidad de este tipo deja poco espacio a la posibilidad de pensar, siguiendo a R. Koselleck, que el tiempo histórico está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones,¹⁰ en el que se imbrican muchos tiempos histórico-sociales.

Esbozo de una propuesta

A partir del análisis anterior, aproximado y parcial, creemos que el problema simbólico-narrativo y por ello, epistemológico, del tiempo histórico ha de enfocarse desde las posibilidades de desarrollo de una conciencia de la temporalidad, o sea, de la conciencia de las potencialidades y limitaciones del despliegue existencial, esto es: la conciencia de la propia existencia¹¹ y del sujeto en despliegue existencial.

Siguiendo los aportes de Hugo Zemelman, un sujeto histórico es aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad,¹² lo que implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos posibles. El esfuerzo exige concebir a la historia desde el ser sujeto con capacidad de construcción de sentidos.

En este marco, el tiempo histórico como tiempo social como parte de la pretensión sociológica de la configuración de dominio de un objeto, se debería revisar. Romper con un tiempo “sociológico” singular, indudablemente nos exija impugnar la idea de un tiempo propio y único de y en lo social.

Lo constituyente o el movimiento constitutivo como ángulo epistémico para desarrollar la capacidad de sentido histórico conllevan organizar la comprensión de los procesos históricos desde la recuperación de las fuerzas gestantes que se desplazan en diversos tiempos y espacios. En esta direc-

ción, los límites de las concepciones del tiempo histórico que los actuales textos escolares ofrecen tienen que ser transgredidos para convertirlos en posibilidades de renovados contenidos. El estar-siendo desde lo inagotable de la relación con los otros se convierte en un ángulo de otra racionalidad. La función epistémica de esta posición consistiría en poder explorar lo no dado y en aceptar que “toda la realidad es un espacio de posibilidades que, en tanto tal, conforma ámbitos diversos para ser activados por el propio sujeto”.¹³

El desafío es poder romper con un pensamiento atrapante e inmovilizador del sujeto y poder desplegar un pensamiento que pueda caminar por los contornos del conocimiento instituido, proporcionando una visión del proceso histórico, desde la riqueza de sus dinanismos constitutivos y que traspase el plano de lo morfológico.

La exigencia del razonamiento tiene como premisa fundamental desarrollar la conciencia histórica como conciencia del movimiento constitutivo, entendiendo a aquella como “condición de posibilidad para reconocer las potencialidades de lo dado”¹⁴. Asumir esta premisa es potenciar al sujeto como condición del pensar de modo tal de convertir al conocimiento de ello en fuerza de las prácticas creadoras. Es pensar históricamente al sujeto como constructor.

Algunas preguntas que caben hacer para seguir en el camino de la indagación-construcción son: ¿qué modalidades de los discursos actuales contribuyen a este cometido? ¿Contribuyen a conjugar conocimiento y conciencia? ¿La racionalidad que surge de las producciones historiográficas escolares da cuenta del sujeto en su despliegue y potencialidad, o por el contrario, se limita a reducirlo a la condición de objeto?¹⁵

De la consideración de *lo posible* como ángulo epistémico y como dimensión del pensar histórico deviene la necesidad de desarrollar una línea de razonamiento cada vez más inclusiva de planos de la realidad. Desde esta posición, se plantea una perspectiva del tiempo que no quedaría reducida a la determinación de los hechos o acontecimientos sino que, por el contrario, estaría abierta hacia la determinación de lo potencial “cuya traducción más tangible es el reconocimiento del momento como expresión del fluir temporal desde el cual reconocer la potencialidad de distintas opciones (políticas, económicas y culturales).¹⁶ En este marco, el tiempo como forma de razonamiento permitiría construir nuevos campos problemáticos.

La dinámica de la constitución como ángulo epistémico del conocimiento histórico y como premisa del pensar el tiempo histórico admite recuperar la historia como posibilidades de experiencias que se acumulan. Ello haría factible que el discurso histórico se sustentara en una conciencia histórica de la propia historicidad de la experiencia social.

En resumidas cuentas

“Una serie infinita de tiempos, en una red creciente de tiempos paralelos, divergentes y convergentes ... No existimos en la mayoría de estos tiempos; en algunos existe usted y no yo ...; en otros, existimos ambos ... ¿Por qué imaginar una sola serie de tiempo?”

Jorge Luis Borges

Las líneas anteriores pretendieron ser una incursión (auto?) exploratoria más que concluyente, respecto de cómo algunas expresiones en las versiones historiográficas escolares que aportamos a nuestros estudiantes suelen presentarse como un obstáculo epistémico para la construcción de una lectura más compleja de la dinámica social. No han pretendido ni pretenden instituirse en una propuesta de nuevas recetas en sustitución de las viejas. Su propósito fundamental ha sido el de llamar la atención sobre un problema y aportar algunas reflexiones para que la historia deje, como señala Josep Fontana, de ser conocimiento libresco y recupere su legítima función de herramienta para la construcción del futuro.¹⁷

Intentamos hacer hincapié en el tratamiento del tiempo histórico, pues consideramos que la manera de interpretarlo o concebirlo interviene en la organización de una racionalidad que da sentido a los procesos históricos. Es decir, hemos intentado demostrar que, tal como suele ser abordado, nos abre las posibilidades de renovados contenidos para la construcción, el análisis y la explicación de los procesos históricos.

En tanto encierra en sí mismo un ángulo de lectura-razonamiento, el tiempo histórico contiene una función epistémica que hasta ahora no garantiza la posibilidad de explorar lo no dado, puesto que tiende a dejarnos prisioneros de las determinaciones. Esto se explica debido a que se focalizan las preocupaciones en las cristalizaciones históricas mediante un abordaje secuencial, lineal y cronológico de los hechos.

La aceptación de lo indeterminado, del estar siendo, exige abordar el tiempo histórico desde una perspectiva no predictiva ni legaliforme, sino recuperando en el análisis de los procesos históricos las fuerzas gestantes y los diferentes movimientos constitutivos. De este modo, el tiempo histórico se convierte en un ángulo de razonamiento para reconocer o explicar el proceso mismo de estructuración o de determinación histórica, pues, siguiendo la línea de Kosik, lo concreto no se limita a la simple unidad de las determinaciones. De modo que la lógica de sucesión en el tiempo se supliría con la lógica de constitución de los procesos socio-históricos en el que cada momento es captado como potenciación. De ahí que ello haga posible el desarrollo de la capacidad de pensar históricamente que, por un lado, ubicaría al sujeto en una situación de creación histórico-social y, por

otro lado, aportaría a la construcción de la conciencia histórica al servir de condición para reconocer las potencialidades de lo dado.

De modo que, movernos de la concepción del tiempo histórico reducido a la sucesión cronológica o a instrumento de medida, como externo a la experiencia humana, nos permitiría asumir nuevos ángulos de reconstrucción y nuevas capacidades de problematización respecto de los procesos socio-históricos. No estamos proponiendo un deductivismo teórico, pensado como una práctica que se reduce a forzar o acomodar una realidad a los límites que impone una construcción teórica previa. De lo que se trata es de concebir el tiempo histórico de manera tal que permita configurar universos de observación, que se constituya en organizador de la relación con la realidad; es decir, dicho en otros términos, de lo que se trata es de poder pensar el tiempo histórico para que aporte acerca de cómo poder pensar lo dado y lo dándose de los procesos sociales, sin reducirlos a un orden explicativo preestablecido que devenga en precipitadas conclusiones.

Esta perspectiva que hemos procurado exponer, por cierto, en forma condensada, procuró expresar que el tiempo histórico puede, o no, constituirse en una exigencia de razonamiento crítico, en una estrategia de pasaje de conciencia teórica a conciencia histórica y que, en todo caso, ello siempre está formando parte del juego de la lucha epistemológica. Nos hemos propuesto trazar un nuevo ángulo para organizar la relación con la realidad, yendo más allá de los cánones que definen a la racionalidad establecida.

De lo que se trata es de recuperar la dimensión histórica como conciencia de ser siendo, de concebir al tiempo como razón de la condición ontológica de la construcción permanente de la condición humana.

Por último, podríamos sostener la idea de que el tiempo histórico al constituirse en un presupuesto epistémico y metodológico no sólo es una estrategia de pensamiento sino que configura una actitud políticamente gnoseológica, de allí el valor del análisis alrededor de él.

RESUMEN

Del tiempo histórico como objeto al tiempo histórico como problema epistémico

Conforme a nuestro propósito de añadir complejidad a la problemática del conocimiento, intentaremos, atendiendo al carácter narrativo de algunas versiones historiográficas escolares, demostrar que los inconvenientes del aprendizaje y de las significaciones temporales no residen sólo en las dificultades derivadas del desarrollo de las capacidades cognitivas, en las dificultades que derivan de la compleja naturaleza de

la materia histórica o en la escasa base de conocimientos que presenta el estudiantado. No alcanza con exponer los problemas como si se trataran sólo de cuestiones psicopedagógicas. Hay que plantearse la pertinencia de la enseñanza de la Historia que se ofrece y, la propuesta de tiempo histórico que desplegamos; las conceptualizaciones y la racionalidad que frecuentemente se desarrolla en las aulas y que devienen de los discursos profesoraes y de la narrativa de los textos de historia.

Palabras clave: alfabetización histórica – racionalidad – subjetividad – temporalidad - perspectiva de la necesidad - perspectiva de la indeterminación

ABSTRACT

From historical time as an object to historical time as an epistemic problem

With a view to adding complexity to the question of knowledge, and taking into account the narrative nature of some historiographic school versions, we will try to demonstrate that learning problems as well as problems related to time meanings do not only rely on difficulties resulting from the development of cognitive capabilities, on difficulties stemming from the complex nature of the historical subject, or on the scarce knowledge basis found in the students. Presenting the problems as if they were mere psycho-pedagogical issues is not enough. It is necessary to question the kind of History teaching offered; the proposal of historical time displayed; and the conceptualizations and the rationality frequently developed in the classrooms and which originate in teaching discourses and in the narrative of history text-books.

Key words: historic literacy – rationality – subjectivity - perspective of necessity - perspective of indetermination

Recibido: 30/04/07
Aceptado: 20/12/07
Versión final: 01/05/08

Notas

(*) Profesor en Historia, Docente de la Universidad Nacional del Comahue. Integrante del proyecto “Lo Reciente/Presente en la Enseñanza de la Historia”, dirigido por la Mg. Alicia Graciela Funes. E-mail: mianjara@hotmail.com

(**) Profesora en Historia, Docente de la Universidad Nacional del Comahue. Integrante del proyecto de investigación “Movimientos culturales, instituciones y medios de comunicación. Formas de consenso y disenso (1940-1980)”, dirigido por la Dra. Leticia Prislei. E-mail: ngarcia@neunet.com.ar

¹ Una versión preliminar fue presentada en el marco del “VII Congreso Argentino-chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural”. Realizado en Salta, 25, 26 y 27 de abril de 2007.

- ² GIROUX, Henry; “Los profesores como intelectuales transformativos” en **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós, Buenos Aires, 1990, p. 172.
- ³ PAGÉS, Joan, “El tiempo histórico ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones”, mimeo, p. 2
- ⁴ Entendemos por “alfabetización histórica” al proceso cognitivo cuyo desarrollo debería permitir pensar históricamente y pensarnos históricamente a partir de considerar la dinámica social como una construcción social permanente.
- ⁵ SMITH, Frank; **Comprensión de la lectura**, Trillas; México; 1983.
- ⁶ Siguiendo los aportes de Edgar Morin, se puede distinguir entre racionalidad y racionalización. La *racionalidad* es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo y que dialoga con ese mundo real. La racionalidad, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste. A esta concepción dada por Morin, podríamos agregar que la racionalidad es un ejercicio de dar sentido. Por otra parte, la *racionalización*, palabra empleada muy apropiadamente para hablar de patología, por Freud y por muchos psiquiatras, consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice a este sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia. Véase MORIN, Edgar; **Introducción al pensamiento complejo**, Gedisa, Barcelona, 2005, pp. 101-102.
- ⁷ FONTANA, Joseph; “Pensar la historia para replantear el futuro” en **Historia. Análisis del pasado y proyecto social**, Crítica, Barcelona, 1982, pp. 256 y 285.
- ⁸ BURKE, Meter, “Teoría y cambio social” en **Historia y cambio social**, Instituto Mora, México, 1997, cap. 5, p. 162.
- ⁹ HEINICH, Natalie; “Una sociología de tiempo largo” en ELIAS, Norbert; **Historia y cultura en Occidente**, Paidós, Buenos Aires, 1997, cap. III, p. 79.
- ¹⁰ KOSELLECK, Reinhart; **Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos**, Paidós, Barcelona, 1993, p. 14.
- ¹¹ ZEMELMAN, Hugo; **Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento**, Anthropos, Barcelona, 2002, p. 6.
- ¹² ZEMELMAN, Hugo; **op. cit.**, p. 9.
- ¹³ ZEMELMAN, Hugo; **op. cit.**, p. 15
- ¹⁴ ZEMELMAN, Hugo; **op. cit.**, p. 16
- ¹⁵ Creemos haber respondido a esta pregunta, en parte, en el segundo punto desarrollado en este trabajo.
- ¹⁶ ZEMELMAN, Hugo; **op. cit.**, p. 41
- ¹⁷ FONTANA, Joseph; **op. cit.**, p. 263.