

LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO: UNA PROPUESTA PARA SUPERAR VIEJOS PROBLEMAS

Joan Pagès
Universitat Autònoma de Barcelona
Antoni Santisteban
Universitat Rovira i Virgili

La enseñanza del tiempo histórico y la educación de la temporalidad ha sido desde hace mucho tiempo una de las principales preocupaciones de la didáctica de la historia. Sin embargo, y a tenor de lo poco que sabemos a través de la investigación educativa, no ha sido un objetivo alcanzado por la mayoría del alumnado de la escuela obligatoria. Este hecho explica, en parte, el abundante número de propuestas existentes sobre qué enseñar del tiempo histórico y cómo enseñarlo.

En los libros de didáctica de la historia y de las ciencias sociales es cada vez más frecuente dedicar un apartado o un capítulo al tiempo histórico y su enseñanza. También en los currículos de la enseñanza obligatoria se explicitan contenidos específicos sobre el tiempo histórico. Este hecho contrasta con la escasa atención que muchas de estas propuestas otorgan a los resultados de la investigación didáctica (Pagès, 1997; 1999).

El propósito de este trabajo es, por un lado, reflexionar sobre el tratamiento didáctico del tiempo histórico y su reflejo en el currículo, desde los nuevos aportes de las ciencias sociales y desde algunas propuestas didácticas recientes. Por otro lado, proponer un marco teórico para la enseñanza del tiempo histórico, en un proceso simultáneo de deconstrucción y de reconstrucción de la temporalidad.

Hemos dividido nuestro trabajo en cuatro partes. La primera es una síntesis del co-

nocimiento que actualmente poseemos sobre el aprendizaje del tiempo histórico y su tratamiento en el currículo de educación primaria y secundaria. La segunda está dedicada a la presentación de algunas propuestas novedosas sobre el tratamiento didáctico del tiempo histórico, a la luz de las valoraciones que sus autores hacen sobre el estado de la enseñanza de la historia. La tercera plantea la necesidad de deconstruir la conceptualización del tiempo histórico del alumnado, para, al mismo tiempo, reconstruirlo en base a nuevas propuestas sobre la enseñanza de la historia. Por último, la cuarta parte es una propuesta sobre aquellos aspectos que deberían constituir el eje vertebrador de la enseñanza del tiempo histórico.

El tiempo histórico en la investigación educativa y en el currículo

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia realizada en España y en países de nuestro entorno aporta algunos conocimientos sobre qué se está enseñando del tiempo histórico, cómo se está enseñando y con qué resultados. En dos trabajos recientes (Pagès, 1997; 1999) se han realizado algunas consideraciones sobre ello a la luz del análisis de investigaciones actuales realizadas en España y en

otros países. De estas investigaciones parece que pueden desprenderse al menos tres consideraciones:

- Ha existido y existe un gran interés por investigar, desde la didáctica y desde la psicología, la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Estas investigaciones, sin embargo, se han centrado más en los resultados del aprendizaje o en las concepciones del profesorado que en los contenidos que se enseñan y en la manera de enseñarlos y aprenderlos.

- El tiempo histórico enseñado se identifica fundamentalmente con la cronología y la periodización. En general, es un contenido considerado procedimental, que se enseña y aprende antes de los hechos, problemas, situaciones o conflictos objeto de estudio y no en su enseñanza. Es un tiempo que se presenta como objetivo y lineal, deudor de la racionalidad positivista y del enfoque eurocéntrico de la historia.

- La mayoría de las investigaciones se basan en un supuesto que tienden a confirmar: la cronología es difícil de aprender, es un obstáculo importante para el aprendizaje de la historia en todas las etapas educativas. Por contra, parece que es mucho más fácil el aprendizaje del cambio histórico y su explicación.

Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos. Si intentamos reconstruir un mapa cognitivo temporal de su memoria histórica, para conocer sus ideas o sus conocimientos sobre un tiempo histórico delimitado, no encontramos como en el caso del espacio, mojones, rutas y configuraciones, sino hechos, personajes y fechas, además de algunos estereotipos sobre determinadas situaciones históricas alrededor de conceptos como revolución, crisis o progreso, en el sentido que da Gardner

(1993) a los estereotipos como concepciones erróneas.

Las personas tienen una imagen de la historia como una ciencia que explica todo lo que ha sucedido en el pasado, una acumulación de los acontecimientos más importantes seleccionados a partir de sus protagonistas, ya sean reyes o agricultores, o de sus actos políticos, bélicos, culturales o cotidianos. No acaban de comprender que el pasado es una categoría temporal humana en continuo cambio y que, por tanto, la historia es una ciencia social que da explicaciones provisionales. Tampoco se relaciona la historia con la naturaleza auténtica del tiempo histórico y toda su arquitectura conceptual, sino que se concibe como un continuo lineal y, de una manera ingenua, se cree que la historia existe al margen de las personas que la describen y la protagonizan.

A pesar de que todo esto es cierto, también lo es que el alumnado posee una gran cantidad de conocimientos sobre el tiempo, a nivel conceptual y procedimental, adquiridos no solamente en la escuela sino también en sus experiencias cotidianas, a través de los medios de comunicación, etc. Lo que sucede es que estos conocimientos no responden a unas estructuras lógicas que los hagan útiles, facilitando el acceso a conocimientos más complejos sobre el tiempo y la historia, sino que son saberes llegados por canales o vías distintas y sin relación aparente. Por lo tanto conviene repensar la enseñanza del tiempo histórico desde nuevas perspectivas y, en este sentido, parece que algunas de estas consideraciones están presentes en los currículos de la educación primaria y de la enseñanza secundaria o, al menos, fueron tenidas en cuenta a la hora de prescribir qué debía aprender el alumnado de ambas etapas educativas.

Así, el currículo de educación primaria (MEC, 1992a) considera que "hay dos ejes

que, además de referirse a contenidos, conllevan una estrategia educativa", la dimensión espacial y la dimensión temporal "que los sitúa en un continuo de inmediatez o lejanía en el tiempo" (p.18). De la dimensión temporal los autores del currículo opinan que "a lo largo de esta etapa hay que cimentar las bases para las nociones básicas de la historia y para la comprensión del tiempo histórico (18). Estas ideas se desarrollan en los objetivos generales y en los bloques de contenidos. Uno de los objetivos explicita que una de las capacidades que ha de desarrollar el alumnado a lo largo de la etapa consiste en "reconocer en los elementos del medio social, junto a la posible permanencia, las transformaciones y los cambios relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos" (19). Sin embargo, en los bloques de contenidos la concepción del tiempo histórico se identifica fundamentalmente con contenidos cronológicos (a veces, conceptuales, a veces procedimentales) tales como "la evolución de la población local en los últimos cien años", "aspectos básicos del tiempo histórico (presente, pasado, futuro; duración; anterior, posterior; simultaneidad; sucesión", "las unidades de medida temporales (día, semana, mes, año, década, siglo)", la "evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana", la "utilización de ejes cronológicos (friso de la historia), situando los principales acontecimientos históricos de nuestro siglo, personas, sociedades y hechos históricos estudiados" o la "elaboración e interpretación de cuadros cronológicos, comparativos de la evolución histórica a distintas escalas (personal, familiar, local, nacional y mundial) y de diversos aspectos (asentamiento, economía, cultura, arte)".

En secundaria (MEC, 1992b) , se considera que el progresivo desarrollo de las nociones temporales permitirá el acceso al pasado histórico y el análisis de los procesos de cambio histórico que se dan en las sociedades. Por ello, aparece un ámbito relacionado con las "Sociedades históricas y el cambio en el tiempo" que "se ocupa del estudio sincrónico de las sociedades y culturas como conjuntos de elementos interrelacionados y también de los procesos de evolución y cambio de la experiencia humana" (16) y se consideran tres tipos de procedimientos: la indagación e investigación, el tratamiento de información y la explicación multicausal. En los objetivos generales de la etapa se concretan estas intenciones en las capacidades que el alumnado deberá desarrollar a lo largo de la etapa. Sin embargo, en los bloques de contenido específicamente histórico se puede comprobar que la concepción del tiempo histórico predominante es básicamente la cronológica y responde a las características señaladas con anterioridad. En el bloque "Sociedades históricas", el tiempo histórico no aparece como tal ni en el contenido conceptual ni en el procedimental. En cambio, en el bloque "Sociedad y cambio en el tiempo", el tiempo histórico es considerado tanto un contenido conceptual como un contenido procedimental. En el primer caso, con un apartado explícitamente dedicado al mismo subdividido en dos: "unidades y convenciones de la cronología y la periodización históricas" y "el cambio y la continuidad a través de la evolución en el tiempo de aspectos significativos de la vida humana". En el segundo, aparece, simultáneamente, en el apartado "Tratamiento de información" ("Interpretación y representación de procesos de cambio histórico mediante diagramas, ejes temporales, cuadros cronológicos, mapas, etc." y "Elaboración de secuencias temporales de acontecimientos obtenidos a partir de fuen-

tes diversas, utilizando para ello las unidades y convenciones cronológicas") y en la "Explicación multicausal" ("Distinción entre causas de larga y corta duración y consecuencias a corto y largo plazo", "Identificación y distinción entre transformaciones estructurales y coyunturales en el análisis del proceso de cambio" y "Análisis de algunos procesos de cambio histórico y comparación de su duración y ritmos respectivos").

Todo este esfuerzo de concreción se reduce en los "Criterios de evaluación" a considerar que el único aprendizaje evaluable del tiempo histórico es el cronológico: "ordenar y representar gráficamente la evolución..." (criterio nº 9), "situar cronológicamente..." (criterio nº 10), "identificar cronológicamente..." (criterio nº 11), "identificar y situar cronológica y geográficamente..." (criterio nº 12), y "caracterizar y situar cronológica y geográficamente..." (criterio nº 17).

Tal vez uno de los principales problemas del tratamiento curricular del tiempo histórico, y de su enseñanza y aprendizaje, estriba en su conceptualización. ¿De qué racionalidad es deudora la concepción del tiempo histórico de ambos currículos?. En nuestra opinión, la conceptualización de tiempo histórico que aparece en los currículos, en la mayoría de los materiales curriculares y en la enseñanza es deudora de la racionalidad positivista. El tiempo histórico aparece como una realidad objetiva, ajena a los hechos y a las situaciones que se estudian, que sólo sirve para ubicar acontecimientos y personajes, representar los cambios o calcular su duración.

En los últimos años, sin embargo, esta concepción ha empezado a cambiar como puede comprobarse en la bibliografía didáctica existente. Van apareciendo nuevas e interesantes propuestas, que conviven con otras cuyo interés didáctico debería ser sometido a la validación de la práctica.

¿Qué se propone enseñar del tiempo histórico?

Como es sabido, en la bibliografía didáctica existente abundan cada vez más las propuestas sobre qué enseñar del tiempo histórico y cómo enseñarlo. Sin pretensiones de realizar un análisis exhaustivo de las mismas -que, sin duda, debería hacerse- nos proponemos una primera aproximación a algunos de los trabajos publicados en los últimos años con la finalidad de ubicar mejor nuestra propuesta.

Existen, sin embargo, pocos trabajos dedicados de manera monográfica a los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico (un ejemplo de los mismos es el reciente, y sugerente, trabajo de Trepát, 1998). Lo más frecuente es que aparezcan en textos más generales de didáctica de la historia y de las ciencias sociales.

En la revisión realizada, sin duda parcial, hemos comprobado que empiezan a aparecer nuevas ideas y nuevas conceptualizaciones sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico. Algunas parten de la situación detectada en las aulas. Otras, de reflexiones relacionadas con la naturaleza del conocimiento histórico y social.

Una de las ideas más sugerentes propone replantear las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Algunos autores ponen el énfasis en la necesidad de partir del presente y de sus problemas para predisponer al alumnado ante el conocimiento histórico y su potencial educativo. Otros, sin renunciar al presente puesto que en él se generan las representaciones temporales del alumnado, señalan la necesidad de dar más relieve al futuro como proyecto. Su intención es que el alumnado adquiera conciencia de la importancia real del aprendizaje del pasado vinculando lo que ha sido (que en su momento fue presente) con lo que es (que en su momento fue futuro y pronto será pasado).

La relación de autores que tratan estos aspectos es amplia. Hemos seleccionado algunos fragmentos de tres trabajos como ejemplificación de estas ideas. Nielsen (1997), por ejemplo, al analizar desde una perspectiva educativa los resultados de la macroencuesta sobre el conocimiento histórico de la juventud europea plantea la relación entre pasado, presente y futuro en los siguientes términos:

"Examining the pupils' historical consciousness implies examining each of the three elements: the understanding of the present, the interpretation of the past, and the perspectives on the future. But it also -and not least- implies examining the possible relation between the three elements.

The way we interpret the past, is affected by our understanding of our own time and the problems in which we are engaged here and now. If we are much engaged in protecting the nature against pollution, we will have a tendency to let ecological problems colour our interpretation of situations and events and crises in the agricultural development in the past, and so forth.

But the relationship -or interaction- also turns the other way round. The way we interpret the past colours our understanding of the present. Any reflection on the conditions of life in the old days and changes in them will influence our view on corresponding conditions today. The historical reflection will give our understanding of the present an extra perspective and shade.

A corresponding interaction -or relationship- takes place between our understanding of the present and our perspectives of the future. If we attach importance to a democratic way of life and have a positive attitude towards the welfare society, it will be part of our expectations to the future, that democracy and the welfare society will be kept and improved. If we think that the decisive powers for the organization of our society are mainly to be found in technology and its development, we shall try to influence decisions of how to control the technology which concerns a good life and a good society" (Nielsen, 1997, A 402).

Parece evidente que las representaciones que tiene el alumnado del pasado, presente y futuro se influyen mutuamente. Sin embargo, ¿hasta qué punto los saberes históricos influyen en el cambio o la permanencia de estas representaciones? La historia que se enseña en muchas escuelas del mundo es una historia que el alumnado no identifica ni relaciona con su presente, una historia que sólo existe en los libros de texto y en las escuelas. Y desde luego una historia que no tiene ninguna relación con su futuro. Por ello es valorada por una gran parte del alumnado como un conocimiento poco útil para su futuro. Por esta razón, diversos autores insisten en señalar que la enseñanza de la historia y de la temporalidad ha de poner más el énfasis en la necesidad de partir del presente y de sus problemas. Así, por ejemplo, lo ponen de relieve Bevilacqua (1997), Deiana (1997), y Evans (1996), entre otros.

Bevilacqua (1997) se interroga sobre la posibilidad de una enseñanza que parta de problemas que no procedan de la tradición historiográfica, sino del presente. En su opinión, si se realizara un enfoque de este tipo los resultados pedagógicos serían de un gran relieve:

"Offrirebbe la possibilità di mostrare agli allievi, in maniera esplicita, ciò che rimane implicito nel lavoro dello storico e che tuttavia costituisce la ragione ultima del nostro volgerci al passato: rispondere a domande che sorgono dal nostro tempo" (35).

Estas demandas del presente difícilmente son percibidas como tales por el alumnado si utiliza como material fundamental para su aprendizaje los libros de texto porque presentan "un mondo muto, che a un giovane non pone più domande", de tal manera que a lo largo de sus estudios "lo studente non scopra mai la propria epoca como esito visibile della storia studiata, con-

vincendosi così che la disciplina su cui è chiamato a impegnarsi costituisca una insensata accumulazione mnemonica" (35). Una enseñanza de la historia que parta de los problemas del presente e impacte en la conciencia del alumnado requiere, según Bevilacqua, del profesorado el conocimiento y la pasión por los problemas de su propio tiempo:

"All'insegnanto di storia non è sufficiente una buona preparazione disciplinare. Deve anche possedere l'abitudine di leggere il giornale ogni giorno, la curiosità costante per gli eventi pubblici che gli accadono intorno. Solo la viva coscienza delle questioni essenziali del presente, il prender parte da contemporaneo alla propria epoca, consente davvero di insegnamento la storia come forma di conoscenza e non come hobby collezionistico. È nei bisogni e nelle inquietudini spirituali dell'oggi che si custodisce il senso con cui formuliamo le nostre domande al passato. È il realizzarsi di simili condizioni che può trasformare l'insegnamento della storia, dentro le classi, da "disciplina funeraria" al territorio delle contese. Da qui può fiorire, fra le nuove generazioni, la più fervida passione intellettuale per i problemi del presente" (35-36).

Deiana (1997), por su parte, realiza un retrato parecido de la enseñanza de la historia en los centros escolares italianos. Según él,

"la storia che si fa a scuola, invece, è ancora oggi spesso storia da museo, che non ha né presente né futuro in quanto appiattita sul passato: utile ad una preparazione brillante per l'interrogazione e l'esame, ma incapace di far maturare l'idea che un giovane ha del mondo. Il mondo reale contemporaneo, vissuto, gli è paradossalmente estraneo e resta al di fuori di una conoscenza storica forte (nella forma del presente come storia), che non sia la cronaca locale e mondiale fruita in tempo reale, che confonde sempre più la storia con il giornalismo e con le immagini televisive" (28).

Para este autor, profesor de historia en un liceo de Milán, la historia en la escuela ha de servir para dar respuestas intelectuales a las demandas de un presente problemático y complejo, desde el que construir la capacidad de proyectarse hacia el futuro. Para ello elabora y ejemplifica una interesante propuesta como alternativa a esta situación. Esta propuesta se articula alrededor de once tesis en las que condensa sus puntos de vista sobre la didáctica y la enseñanza de la historia, y que actúan de telón de fondo de las experiencias que presenta para ilustrarlas ("La ciudad en el espacio y en el tiempo", "El Chile de Allende, un liceo milanés y nosotros veinte años después", "Cuando la fábrica hace historia", "Mafia e historia", etc...).

Evans (1996), finalmente, después de constatar la situación de la enseñanza de la historia en los Estados Unidos -"In some, a few rare classrooms, history becomes a source of reflection on the choices we have made in the past and the decisions we will make in the future" (152-153)-, propone una enseñanza centrada en la reflexión crítica de la sociedad que pueda contribuir a su transformación hacia mayores niveles de democratización y de justicia social. Cree que la enseñanza de la historia de los USA debería priorizar como objetivo central "critical reflection on our past, present and future" (152). Sugiere que en el desarrollo de los temas la perspectiva crítica sea trabajada en profundidad rompiendo la estructura cronológica. En su opinión, sólo así es posible relacionar de manera adecuada los problemas sociales del pasado y del presente con el futuro especialmente en la escuela superior. Ilustra su propuesta en temáticas tales como "la raza y la etnicidad como obsesión americana", "las clases sociales en América", "el género y la sexualidad en la vida americana", o "el poder en América" entre otras. Estos temas, en su opinión,

ejemplifican una concepción del currículo de historia dirigida a la educación para la acción social.

Algunas de estas ideas van acompañadas de sugerencias temáticas y metodológicas para deconstruir la concepción imperante en los textos escolares de la historia y del tiempo. Sus autores entienden que hay que cuestionar aquellas categorías temporales que se presentan como categorías naturales cuando no son más que construcciones sociales. Otros trabajos proponen ejemplos concretos para superar los problemas derivados de esta concepción de la temporalidad. Por ejemplo, Segal (1991), Ferro (1991) o Grateloup (1991) proponen, desde la didáctica de la historia y desde la historia y la geografía, deconstruir el concepto de periodización tal como es utilizado habitualmente en los textos escolares. Milo (1991a y b), por su parte, desde la historiografía, cuestiona la rigidez con que se utiliza el concepto de siglo y propone deconstruir la actual cronología occidental y construir nuevas cronologías.

Ejemplificamos algunas de estas aportaciones en los trabajos de Segal (1991). Este autor parte de la premisa que tanto la difusión de la historia como su didáctica se enfrentan continuamente a los problemas de los periodos y de la periodización. Para este autor, la periodización es un problema para la enseñanza de la historia. Para él, la periodización es un acto de producción histórica mientras que el periodo es el producto de este acto. Los periodos preconstruidos son a menudo un obstáculo al desarrollo de la inteligencia histórica mientras que el arte de construir la periodización es una manera de aprender la duración social. Los periodos se imponen masivamente mientras que ni en la práctica ni en los libros de texto se enseña a periodizar.

En su opinión, enseñar historia consiste en favorecer el desarrollo de un comporta-

miento crítico ante la duración social. Entiende que el alumnado ha de aprender que la historia se construye sobre las evidencias presentes de la duración pasada. El alumnado ha de aprender a identificarlas y a interrogarlas. El aprendizaje de la duración incide sobre dos aspectos especialmente relevantes: la importancia relativa de los factores y el ritmo del cambio. Este último aspecto es fundamental en la construcción de la periodización.

Segal entiende que la enseñanza de la historia debe hacer comprender la contemporaneidad del pasado y su pertinencia actual bajo una forma genética y otra epistemológica. En el primer caso, el alumnado ha de comprender que cualquier sociedad es el resultado de su pasado. El presente es portador del cambio social acumulado a lo largo de la historia. Este cambio convierte al presente en inteligible. En el segundo, más difícil de aprender que el primero, el alumnado ha de saber que el pasado sólo existe en el imaginario del presente, que la historia es una construcción intelectual, que no tiene otra existencia real que las evidencias que nos ha legado.

Cuando el aprendizaje de la historia se concibe en términos de adquisición de saberes, más que de saber hacer, es inevitable que los contenidos sean sometidos a una clasificación cronológica. Los periodos se imponen por razones técnicas. Los periodos así impuestos dificultan la educación histórica. El alumno, aún el adulto, los concibe como seres históricos y no aprende sus relaciones con el presente ni con su duración. El periodo preestructurado tiene tendencia a funcionar como un mundo cerrado, con existencia propia, y perturba la relación con el presente y con la duración.

La duración no es un fenómeno arbitrario. Señala los cambios en la estructura o los reajustes coyunturales. Segal considera que para que su aprendizaje no sea un aprendi-

zaje artificial, se debe partir de un problema actual. El alumnado ha de descubrir que en la sociedad se producen cambios, en los comportamientos cotidianos o en las relaciones sociales, y ha de comprender que estos cambios no siguen los mismos ritmos, no tienen la misma duración ni obedecen a las mismas causas. Aprende que no es fácil establecer su duración. La "periodización" es entonces una actividad, que se ejerce según un punto de vista y que parte del interés presente y variable. Esta operación intelectual es útil para comprender que el cambio social desarrolla un tiempo que no se deja encerrar en límites precisos. Es esto lo que el alumno ha de aprender. Discernir y justificar los límites de un periodo en función de un problema o de un tema elegido es un ejercicio muy instructivo que permite al alumnado desarrollar un espíritu crítico. Aprender a pensar el tiempo histórico se consigue mejor cuando los periodos son presentados como construcciones del presente más que como datos del pasado, como construcciones a elaborar más que como datos a registrar.

Segal aplica estas ideas a la deconstrucción o a la desmitificación del concepto-periodo "Edad Media". A través del lenguaje, de la problemática de la delimitación de esta etapa y de actividades de periodización, intenta excluir este concepto de su práctica pedagógica y de los aprendizajes de su alumnado. Su trabajo concluye con la siguiente consideración: "...si les historiens veulent continuer de jouer un rôle dans la communication culturelle de l'avenir, il faudra qu'ils consentent à détextualiser, à déscolariser et à déperiodiser leurs pratiques" (114).

Otros autores, siguiendo planteamientos teóricos más clásicos pero no por ello menos novedosos desde un punto de vista metodológico, vinculan directamente la temporalidad a los contenidos y proponen actividades tendentes a la construcción de

las categorías temporales explícitamente vinculadas al objeto de estudio. Es el caso, por ejemplo, de Neri (1998) o Gigli (1998).

Neri (1998) propone que la historia que se enseñe en la escuela media italiana (nuestra ESO) combine las perspectivas sincrónica y diacrónica. La primera perspectiva —el establecimiento de una red de todos los fenómenos contemporáneos— ha de permitir al alumnado efectuar mejores comparaciones entre realidades contemporáneas pero diferentes, mientras que la segunda —la sucesión temporal— le ha de permitir comprender mejor el desarrollo histórico porque le permitirá relacionar lo que ha sucedido antes con lo que sucedió después.

Para este autor, los contenidos de la programación han de tender a una historia global, que sea social, económica, política y cultural (en el sentido amplio del término, es decir que comprenda tanto la cultura material como las manifestaciones religiosas y artísticas). En su opinión, sólo así es posible adquirir un sentido de tiempo, ya que cuando se habla de modos de vida, de técnicas, de actividades humanas, se entra en contacto con la experiencia cotidiana y es más fácil para el alumnado de 11 a 14 años, comprender el sentido del devenir temporal. También propone individualizar las áreas temáticas ya que cada área —política, social, económica, etc...— tiene sus propias características, sus conceptos, sus problemas específicos y además sus propios tiempos: desde el tiempo corto de la historia política al tiempo largo de la historia social o de la historia de las mentalidades.

Para Neri el tiempo histórico nace esencialmente de la unión de los conceptos de sucesión y duración, pero la formación del concepto tiempo histórico, y su aprendizaje, presupone otros conceptos que requieren ser enseñados específicamente: periodización, cronología, cambio y permanencia, simultaneidad, etc.

Finalmente, queremos comentar por su novedad la propuesta de Gigli (1997). Esta autora, partiendo de la transposición didáctica, propone una unidad didáctica basada en los tiempos de Braudel, en la que interrelaciona el presente como punto de partida y de llegada con el pasado:

“Nella nostra unità didattica, partiamo dalla situazione attuale, e particolarmente da alcune sue problematiche, per poi addentrarci nella ricostruzione storica della porzione di passato analizzato da Braudel. Alla fine della ricostruzione storica, operiamo un ritorno al presente, sfruttando ciò che è emerso dalla prima parte e ciò che è emerso dall’analisi del passato (seconda parte), tentando di giungere a un oìù alto livello di spiegazione rispetto alla partenza perché dotati di un bagaglio concettuale e operativo più vasto e strutturato” (67).

En nuestra opinión, estos ejemplos son ilustrativos de que las cosas están cambiando en la enseñanza de la historia y de la temporalidad. Los cambios, sin embargo, son más lentos en la práctica educativa, pero en la medida que el profesorado disponga de elementos teóricos, y de resultados de investigaciones, para contrastar sus concepciones y sus teorías, probablemente, se irán produciendo aquellos cambios que permitan que la enseñanza de la historia y del tiempo histórico deje de ser un problema. La propuesta que presentamos a continuación pretende ir en este sentido.

Deconstruir el tiempo para reconstruirlo

La enseñanza que se basa en una concepción positivista de la historia da lugar en el alumnado a unos aprendizajes memorísticos o generados por ingenuas relaciones causa-efecto. Los esquemas de conocimiento que el alumnado construye sobre el

tiempo están limitados a una determinada interpretación de la historia y, por tanto, el tiempo histórico queda relegado a una de sus partes, que es el tiempo cronológico, atrapado en una narración histórica que sólo ofrece respuestas y ninguna pregunta. Estos esquemas de conocimiento se construyen con ideas arraigadas con fuerza en el pensamiento del alumnado, tal vez no sería correcto calificar estas ideas de erróneas, sino más bien de esquemas de conocimiento pobres y muy poco útiles para la realización de nuevos aprendizajes.

Desde este punto de partida, proponemos una deconstrucción del tiempo en el alumnado para reconstruir su conocimiento desde nuevos parámetros. Deconstruir el tiempo no quiere decir destruir los conocimientos históricos adquiridos, sino reinventar el tiempo en función de nuevas perspectivas para su aprendizaje. Deconstruir el tiempo histórico quiere decir poner en evidencia los convencionalismos que han generado determinadas visiones de la historia, presentar las contradicciones que estas visiones provocan y, a la vez, ofrecer nuevos enfoques de comprensión de la temporalidad humana.

Según Corcuera (1997, 397): “En lenguaje postmoderno, deconstrucción es un método de análisis que tiene como propósito deshacer todas las construcciones. Significa desbaratar un texto, revelar sus contradicciones y sus supuestos. Su propósito, sin embargo, no es mejorarlo, revisarlo o llegar a ofrecer una mejor versión”. Desde la didáctica de la historia es necesario deshacer en el alumnado su construcción sobre el tiempo, desbaratar sus ideas y mostrar sus contradicciones y sus convicciones, pero no podemos limitarnos a diseccionar el pensamiento del alumnado sobre el tiempo histórico, en último término hemos de hacer propuestas para reestructurar su conceptualización y reinventar su significado.

Un proceso de deconstrucción parecido al que proponemos lo está realizando la misma ciencia histórica, desde algunas interpretaciones avanzadas sobre la conceptualización que la propia historia utiliza del tiempo histórico. Así, la historiografía viene revisando, actualizando, y superando, la concepción del tiempo histórico construida por los positivistas. Por ejemplo, las historiadoras norteamericanas Appleby, Hunt y Jacob (1998) al revisar los orígenes de la conceptualización dominante del tiempo histórico, afirman:

“A mediados del siglo pasado la historia se convirtió en una profesión (...). En aquella época surgió una nueva concepción del tiempo, derivada de la ciencia newtoniana, que inspiró la renovación de la disciplina. Los historiadores occidentales confirieron al tiempo un carácter evolutivo y universal, distribuyendo en su eje a pueblos, estructuras e instituciones y clasificando cada nación y cada período en relación a su nivel de desarrollo. El tiempo se tornó concreto y secuencial y sólo merecieron el apelativo de historiadores quienes podían interpretar el desarrollo como progreso hacia la modernidad de Occidente. (...) Cuando se completó el proceso de creación de la historia moderna, el tiempo bíblico yacía en ruinas y las fantasías de los milenaristas se empezaron a percibir como grandiosos delirios.

Es difícil captar el alcance de esta nueva concepción del tiempo pues los occidentales la consideran obvia. Suponen un tiempo parejo para todos, un continuo que siempre se experimenta de idéntica manera. (...)

La homogeneización y estandarización de la vivencia del presente produjo transformaciones cruciales en las categorías del tiempo histórico. Este dejó de ser neutral o estar vacío. En la perspectiva moderna era lineal, no circular, secular y no religioso, universal más que particular de una época, nación o fe. Más importante aún: poseía una dirección, vale decir que en cierta forma era acumulativo. Reproducía en la crónica humana el tiempo universal y uniforme que los científicos percibían en la historia natural (...).

La nueva idea de tiempo provocó una vinculación diferente con la historia y sus realidades, facilitando su ordenación y metamorfosis en una disciplina científica, reseña secular de un tiempo considerado universal e idéntico para todos”. (59-62).

Desde la antropología, Sahlins (1997) considera que los intentos de aplicar las ideas occidentales sobre el tiempo histórico a culturas diferentes, comporta unos análisis históricos que no explica la realidad de dichas culturas. Propone que no se apliquen de forma mecánica las dicotomías tradicionales del análisis histórico de las culturas: “lo estático frente a lo dinámico, el ser frente al devenir, el estado frente a la acción, la condición frente al proceso,...”. Considera que la historia de la cultura “funciona como una síntesis de la estabilidad y el cambio, el pasado y el presente, la diacronía y la sincronía” (135). Por otro lado, la antropóloga Douglas (1998) analiza críticamente el concepto de tiempo histórico aplicado a los cambios estéticos en el arte. Considera que se aplica una concepción mecánica y pobre del tiempo histórico en la historia del arte:

“Los historiadores del arte, aun cuando no se apoyen en las oscilaciones pendulares, normalmente ofrecen la secuencia cronológica de los estilos. Un estilo aparece después de otro y como reacción a este último, y así sucesivamente. Rara vez he oído que hablen de un antagonismo sincrónico o intentos de contemporización” (85).

Cuando analizamos las concepciones del alumnado sobre el tiempo histórico, comprobamos un proceso de construcción del tiempo histórico parecido. El alumnado evoluciona de un tiempo único y uniforme a un tiempo convencional que sirve para analizar las diferentes situaciones históricas, pero que está repleto de tópicos relativos al

grado de desarrollo político o económico o a la superación de unas etapas tipificadas.

Para deconstruir el tiempo histórico necesitamos conocer los esquemas de conocimiento del alumnado, cómo se forman y qué función realizan, cómo se articulan los conceptos temporales y cómo se utilizan. Como resultado de la investigación que estamos realizando sobre la conceptualización del tiempo histórico, hemos podido comprobar que, a lo largo de sus aprendizajes, el alumnado construye dos tipos de esquemas de conocimiento.

a) En primer lugar, realiza un aprendizaje de los hechos históricos del pasado que, en el caso de la concepción positivista de la historia, es un aprendizaje lineal de evidencias interrelacionadas del pasado y que, en el caso de la concepción crítica de la historia, este aprendizaje es interpretativo y como ciencia social la historia proyecta sus conocimientos en el futuro. En todo caso, estos aprendizajes se componen de conocimientos históricos concretos y de sus correspondientes interpretaciones, dando lugar a esquemas de conocimiento diversos.

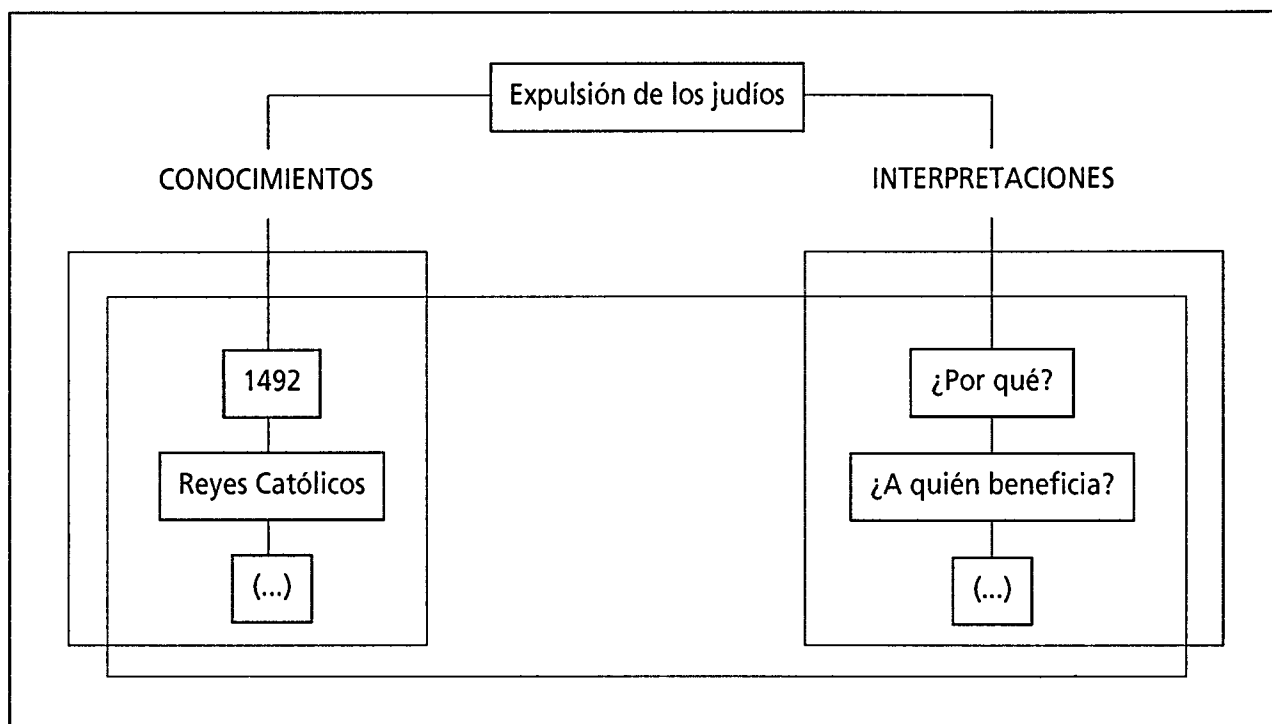


Figura 1. Esquema de conocimiento sobre los hechos históricos.

Es evidente que la importancia que se dé a la interpretación histórica o la calidad de dichas interpretaciones, es decir, a la formación de su pensamiento crítico-creativo, influirá decisivamente en la riqueza y complejidad de este tipo de esquemas de conocimiento del alumnado. Cuando faltan los parámetros de la interpretación histórica, que favorecen el relativismo y el concepto de multiplicidad del tiempo histórico (Cardoso, 1981; Fontana, 1994), estos es-

quemas se hacen inflexibles y favorecen la idea de la historia como un conjunto de etapas inevitables que deben recorrerse por parte de los distintos pueblos, naciones, culturas o civilizaciones (figura 1).

b) En segundo lugar, el alumnado construye -en paralelo a los aprendizajes anteriores- otro tipo de esquemas de conocimiento. Estos esquemas se configuran a partir de los conceptos temporales que integran el mapa conceptual del metaconcepto

tiempo, con estructuras más o menos lógicas y más o menos complejas. Estos esquemas están formados por ideas o conceptos más generales, como cambio, y otros conceptos o ideas más concretos englobados en los anteriores, como el de revolución o progreso. Son esquemas que no pueden identificarse sólo con los aprendizajes de la temporalidad realizados desde la enseñanza de la historia, sino que son aprendizajes transdisciplinares (Matozzi, 1990). Tampoco son aprendizajes que puedan separarse de los esquemas de conocimiento que hemos comentado en el párrafo anterior, relacionados con los conocimientos factuales y con las interpretaciones de éstos.

Para producir cambios significativos en las ideas del alumnado sobre el tiempo histórico hemos de ayudar a construir estos esquemas de conocimiento sobre el tiempo. El primer problema radica en tener un modelo de mapa conceptual sobre el que podamos basar nuestra enseñanza, como fundamento para la deconstrucción y reconstrucción de los conocimientos del alumnado. Reconociendo la naturaleza transdisciplinar del tiempo deben analizarse las aportaciones de las diferentes disciplinas científicas que han trabajado sobre este metaconcepto. Sin profundizar en esta cuestión por falta de espacio, la filosofía (Heidegger, 1980; Toulmin/Goodfield, 1991), la psicología (Piaget, 1978; Fraisse, 1957; Montagero, 1984), la sociología y la antropología (Elias, 1989; Ramos Torres, 1992), han realizado aportaciones interesantes para conocer la estructuración de la temporalidad humana. Existe también una geografía del tiempo con una gran potencialidad para la enseñanza (teorizada por Hägerstrand, puede consultarse una síntesis en Díaz Muñoz, 1992).

La síntesis de estas aportaciones debe hacerla la didáctica utilizando como eje central la propia reflexión de la historia sobre el tiempo, ¿cómo se valora la utiliza-

ción actual del tiempo histórico?, ¿cómo se propone su deconstrucción?, ¿cuáles son las nuevas propuestas de reconstrucción conceptual?. Fontana (1994), en su *Europa ante el espejo*, escribe:

"Necesitamos salir de la galería de espejos deformantes en que está atrapada nuestra cultura. Sólo entonces podremos empezar a estudiar las sociedades humanas en "el gran libro del mundo" -que en nuestro caso ha de ser "el gran libro de la vida"- y emprender la tarea de desmontar esa visión lineal del curso de la historia que interpreta mecánicamente cada cambio como una mejora, cada nueva etapa como un progreso.

Podremos reemplazarla, entonces, por otra que sea capaz de analizar la compleja articulación de trayectorias diversas que se enlazan, separan y entrecruzan, de bifurcaciones en que se pudo elegir entre diversos caminos posibles, y no siempre se eligió el que era mejor en términos del bienestar de la mayor parte de los hombres y de las mujeres, sino el que convenía a aquellos grupos que disponían de la capacidad de persuasión y la fuerza represiva necesarias para imponerla (como sigue sucediendo hoy, con los remedios que se nos proponen para hacer frente a la crisis).

Esa historia pluridimensional podrá aspirar a ser legítimamente universal y nos devolverá también la diversidad de la propia cultura europea" (154).

De los estudios realizados por las diferentes disciplinas científicas que han dedicado su atención al tiempo, así como desde el análisis del trabajo de los historiadores y de su propia reflexión sobre el tiempo histórico (además de los ya citados en el texto, por ejemplo Braudel, 1991; Burke, 1993; Koselleck, 1993; Le Goff, 1991; Topolsky, 1982), hemos definido la arquitectura conceptual del tiempo y la hemos concretado en un mapa conceptual, que será la base de nuestra propuesta didáctica (figura 2).

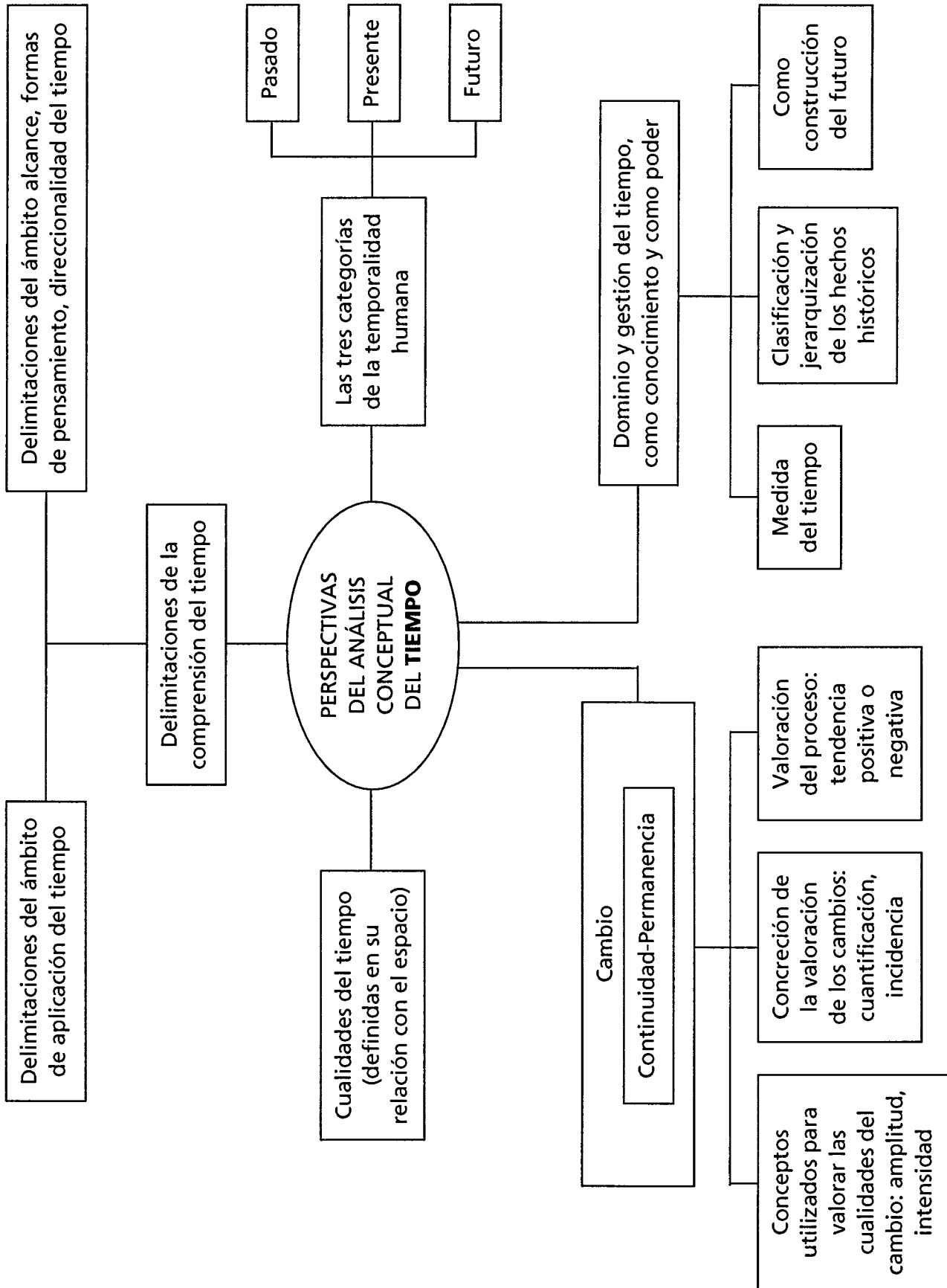


Figura 2. Mapa conceptual general sobre el tiempo.

Una de las preguntas esenciales que nos hemos planteado es ¿cuáles son los esquemas de conocimiento del experto sobre el tiempo? Si analizamos la explicación histórica del historiador experto encontraremos, en lo que podríamos considerar modelos ideales, que utiliza la gran mayoría de los elementos del mapa conceptual que proponemos para la enseñanza del tiempo. Un ejemplo podría ser el ya citado texto de Fontana (1994) o alguna otra obra del mismo autor (Fontana, 1991). Aunque la estructuración del experto no se corresponde en cuanto al orden, sí que nuestra propuesta conceptual es un instrumento coherente y útil para el análisis de las explicaciones históricas y para la conceptualización del tiempo histórico.

A partir de este análisis, podemos afirmar que el aprendiz, cuando se acerca al conocimiento del tiempo histórico, se encuentra con una serie de dificultades, que son los mismos problemas que nosotros hemos escogido para delimitar y estructurar el metaconcepto tiempo: a) su naturaleza, sus cualidades y su relación con el espacio; b) la delimitación de su aplicación, alcance, direccionalidad; c) categorías de la temporalidad humana, pasado, presente y futuro; d) complejidad del cambio y la continuidad, amplitud, intensidad, cuantificación, valoración de los procesos; e) el tiempo como conocimiento y como poder, medida, periodización, construcción del futuro.

Una propuesta para la enseñanza del tiempo

Creemos que es necesario definir un campo conceptual sobre el tiempo que tenga utilidad didáctica, que recoja los conceptos más importantes de las diversas ciencias, pero que consiga sintetizar todos esos conceptos en una propuesta única, co-

herente y útil para su enseñanza y aprendizaje. Dada la naturaleza conceptual de la propuesta, su presentación se articula como la arquitectura conceptual esencial del tiempo para elaborar propuestas curriculares, no para enseñar estos conceptos como contenidos programáticos, sino para tenerlos en cuenta cuando se enseña el contenido histórico, como conceptos que el alumnado está aprendiendo o construyendo, incorporándolos a sus esquemas de conocimiento sobre el tiempo. Hemos de plantear propuestas de enseñanza de la historia que favorezcan la riqueza de estos esquemas.

La propuesta que hemos realizado incorpora el enfoque crítico de la enseñanza de las ciencias sociales, de tal manera que además de los conceptos extraídos de las distintas ciencias, también se han tenido en cuenta conceptos e ideas esenciales de la historia social y su relación con la historia conceptual, la psicología social y sus estudios sobre la gestión personal y social del tiempo, y la educación en valores y sus propuestas de construcción del futuro a partir de la participación y de la intervención social.

Siguiendo la estructura presentada en el mapa conceptual anterior, que a la vez surge de las dificultades planteadas sobre la conceptualización del tiempo, trataremos de describir los elementos fundamentales de cada apartado, de tal manera que pueda ser de utilidad para articular propuestas curriculares para un aprendizaje conceptual del tiempo.

Cualidades del tiempo

Cuatro son las cualidades del tiempo: *indisoluble* con respecto al espacio, *irreversible*, *relativo* y *múltiple*.

a) Estas cualidades se describen en función de su relación con el mismo espacio, lo

que sirve para introducir su primera cualidad, el tiempo es *indisoluble* del espacio. Para Aristóteles el tiempo es el cambio en el espacio, es la propia acción, para Einstein el tiempo es la cuarta dimensión, para la ciencia postmoderna la relación entre tiempo y espacio se ha reafirmado.

b) El tiempo es *irreversible*, no puede recorrerse hacia atrás. Esta cualidad ha dado lugar a que exista un debate científico clásico sobre si ha de considerarse fuera o dentro de la ciencia. La comprensión de esta cualidad del tiempo es esencial porque explica el sentido de nuestra naturaleza, así como influye en el significado del estudio de la historia, sus características como ciencia social, la importancia de la memoria histórica, etc.

c) El tiempo tiene también la cualidad de la *relatividad*, depende del observador y de la referencia concreta de la observación. El tiempo psicológico, como también el tiempo histórico, depende de la interpretación subjetiva.

d) La *multiplicidad* de tiempos es otra característica que matiza la conceptualización del tiempo. La diversidad de planos de observación y de análisis, de perspectivas de estudio y de comprensión, hacen que las personas, los grupos, las culturas, tengan tiempos diferentes.

Delimitaciones de la comprensión del tiempo

Al igual que existe un tiempo histórico, otros ámbitos han construido también sus tiempos en función de su objeto de atención o de estudio, lo que caracteriza nuestro conocimiento humano de un tiempo general. Para reestructurar estos conocimientos hemos de delimitar la comprensión del tiempo a) al ámbito de aplicación del tiempo, y b) al origen y a la naturaleza del tiempo.

a) Si atendemos a una delimitación del ámbito de aplicación del tiempo, podremos observar cómo desde el mundo de las creencias existe un *tiempo religioso*, desde la ciencia existe un *tiempo físico, biológico o cósmico*, y desde la experiencia social existe un *tiempo personal* y un *tiempo social*. También podemos comprobar cómo entre estos tiempos existen relaciones de interdependencia, encontrar estas relaciones es un ejercicio muy interesante.

b) Si atendemos al origen y naturaleza del tiempo, podremos comprobar cómo, si delimitamos su alcance, nos encontramos con un *tiempo finito* y con un *tiempo infinito*, cómo, si atendemos a su direccionalidad, tenemos un *tiempo lineal* y un *tiempo cíclico*, y, si analizamos el pensamiento sobre el tiempo, diferenciamos entre un *tiempo objetivo* y un *tiempo subjetivo*, fundamentos de nuestra capacidad para medir el tiempo y para interpretarlo y matizarlo.

Las tres categorías de la temporalidad humana

Es importante dedicar una especial atención a las relaciones entre las tres categorías, ya que el estudio del *pasado* no tiene sentido si no es por su capacidad explicativa del *presente* y por su utilidad para proyectar, y proyectarnos nosotros mismos, en el *futuro*. Pasado, presente y futuro deben recibir atención en la enseñanza, si relegamos alguna de las tres categorías temporales, condicionamos decisivamente la reconstrucción del tiempo y limitamos el enriquecimiento de los esquemas de conocimiento del alumnado.

a) En lo que concierne al *pasado* la *memoria* es el instrumento fundamental para su reconstrucción, el *recuerdo* es su fruto o su resultado. Existe una *memoria individual* y una *memoria colectiva*, desde la *mnemo-*

tecnia se han descrito tres tipos diferentes de memoria: *específica, étnica y artificial*. La *memoria histórica* es la visión científica del pasado y recoge los conocimientos que sobre éste tiene la sociedad, los describe y los interpreta.

b) El *presente* es el *instante* descrito por la filosofía y el *acontecimiento* estudiado por la historia, en realidad estos dos conceptos tienen el mismo significado, el presente es en los dos casos el punto de intersección entre el pasado y el futuro. La existencia de la *historia reciente, próxima* o, también llamada, *historia del presente*, ha generado otra visión de esta categoría temporal, pero en este caso el presente es considerado como un espacio cercano en el tiempo, olvidado por la historiografía clásica, pero de gran interés para la comprensión de la historia como ciencia social. Para la enseñanza esta perspectiva de la historia tiene una gran potencialidad, sobre todo, cuando la historia próxima adquiere la forma de *historia personal* o de *historia familiar*.

c) El estudio del futuro ha recibido una gran atención en todas las épocas y civilizaciones. Estos estudios los podemos situar en tres ámbitos: a) las creencias han dado lugar a la *escatología* y a la *apocalíptica*, algo que nos resulta familiar en este final de milenio, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías han producido las *utopías*, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia por su parte utiliza la *prospectiva* para analizar la posible evolución de los acontecimientos en el futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, pensemos, por ejemplo, en la economía o en la política.

El cambio y la continuidad

Cambio y continuidad son dos conceptos unidos de forma irremediable. Las personas, la sociedad o las culturas cambian, pero siempre existe un hilo de continuidad que nos permite enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones. Tal vez sea el concepto más importante del estudio de la historia. El cambio social marca la periodización histórica y a su alrededor gira la interpretación, la explicación histórica, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos. En la mayoría de ocasiones la validez historiográfica del análisis de los hechos históricos, reside en el tratamiento que reciben los cambios sociales, cómo se describen y cómo se valoran.

Para comprender la conceptualización del concepto cambio hemos de analizar su significado desde tres ópticas: a) la valoración de las cualidades del cambio; b) la concreción de la valoración de los cambios; c) la valoración del proceso, según los parámetros de orden/desorden (figura 3).

a) La *corta duración* o la *larga duración* son los dos conceptos que delimitan el ángulo de observación de los cambios históricos. La *estructura* y la *coyuntura* hacen referencia a la repercusión social de los cambios. Y los *ciclos* y *crisis* son conceptos que la historiografía utiliza para explicar procesos históricos con elementos interrelacionados en el tiempo. Todos estos conceptos enriquecen el lenguaje del cambio y la construcción de la historia, valorando sus cualidades.

b) Cuando se valoran los cambios el historiador se ve obligado a concretar los resultados, para ello tiene tres posibilidades diferentes. Si pone el énfasis en el *ritmo* o la *aceleración*, los cambios pueden concretarse en conceptos como *evolución* o *revolución*. Si su atención se centra en criterios de *cuantificación* de la repercusión de los

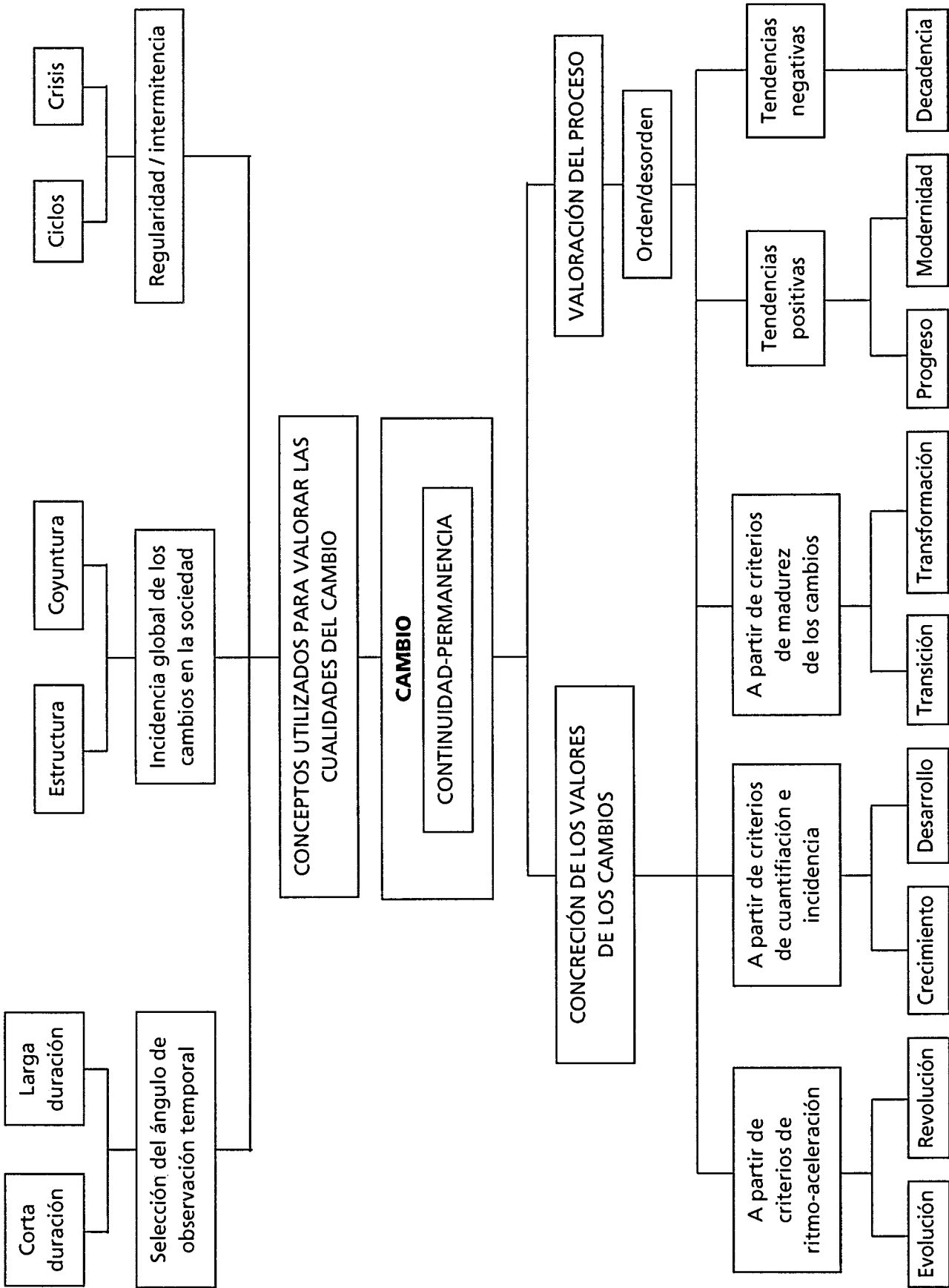


Figura 3. Mapa coceptual del cambio.

cambios, por ejemplo, en la economía, en la población, etc., los cambios se concretan en conceptos como *crecimiento* o *desarrollo*. Si la concreción de la valoración de los cambios se realiza a partir de criterios sobre la *madurez* del proceso, se utilizarán conceptos como los de *transición* y *transformación*.

c) La última perspectiva de valoración del cambio es la que analiza el propio proceso y lo califica de *positivo* o *negativo*, en función de la consideración y priorización de alguno de los dos parámetros *orden/desorden*. Si el proceso se considera que sigue una tendencia positiva, hacia un mejor orden social, el proceso histórico se califica de *progreso* o *modernidad*. Si, por el contrario, se considera que ha sido un proceso con tendencia negativa, que ha significado un gran desorden histórico y social, se utiliza el concepto de *decadencia*. Es evidente que estas valoraciones varían radicalmente según quién y desde qué cultura o sociedad, y desde qué espacio social de esta cultura, se valoren los cambios históricos.

Dominio y gestión del tiempo

Hemos creído conveniente incluir en este último apartado todos aquellos conceptos relacionados con el dominio y la gestión del tiempo, es decir, los conceptos que muestran cómo el tiempo es conocimiento y es poder: a) la medida del tiempo, ya sea a través de instrumentos físicos o intelectuales; b) La jerarquización de los hechos históricos; c) el control y el poder sobre el tiempo.

a) En primer lugar hemos de diferenciar lo que es la medida del tiempo de la jerarquización de los hechos históricos, que corresponde al terreno de la interpretación histórica. La medida del tiempo parte de las medidas físicas de éste y da lugar a la cronología histórica. Responde a un tiempo objetivo o al tiempo como coordenada o tiempo cronológico. Como instrumentos de

medida el tiempo posee los relojes y calendarios. Como cronología los hechos históricos se sitúan en el tiempo en función de los conceptos de sucesión y simultaneidad.

b) La ordenación de hechos históricos, su elección, su clasificación y su jerarquización, da lugar a la periodización histórica. Esta última tiene que ver con la interpretación de la historia y es el fruto del convencionalismo histórico, de las ideologías en la historia y resulta de priorizar unos cambios sociales sobre otros. En este mismo orden de conceptos se encuentra la narración histórica, que se fundamenta en los conceptos de causalidad e intencionalidad.

c) El último bloque de conceptos sobre el *dominio* y la *gestión del tiempo* atiende al *control* y *poder sobre el tiempo* en nuestra sociedad. Según Hargreaves (1996), las vivencias actuales de las personas sobre el espacio y el tiempo podrían favorecer la comprensión crítica sobre la sociedad, pero su efecto es todo lo contrario y potencian la pasividad y la falta de participación. En este sentido pensamos que deben tenerse en cuenta tres apartados desde una concepción crítica del currículo de ciencias sociales.

El primero es la *distribución del tiempo* en función del *tiempo de trabajo* y el *tiempo de ocio*, teniendo en cuenta criterios democráticos de igualdad y de desigualdad social. Hemos de presentar al alumnado ejemplos de su propia experiencia y de análisis de las culturas, sobre la distribución del tiempo, en función del sexo, el origen social, etc.

El segundo es la *reestructuración del tiempo*. En este sentido existe un aprendizaje de una gran importancia para la maduración personal, que es la capacidad para tener conciencia y favorecer el *control del propio tiempo*. Con este tipo de reflexiones acercaremos al alumnado a las características más subjetivas del tiempo social, lo que en último término también favorecerá la

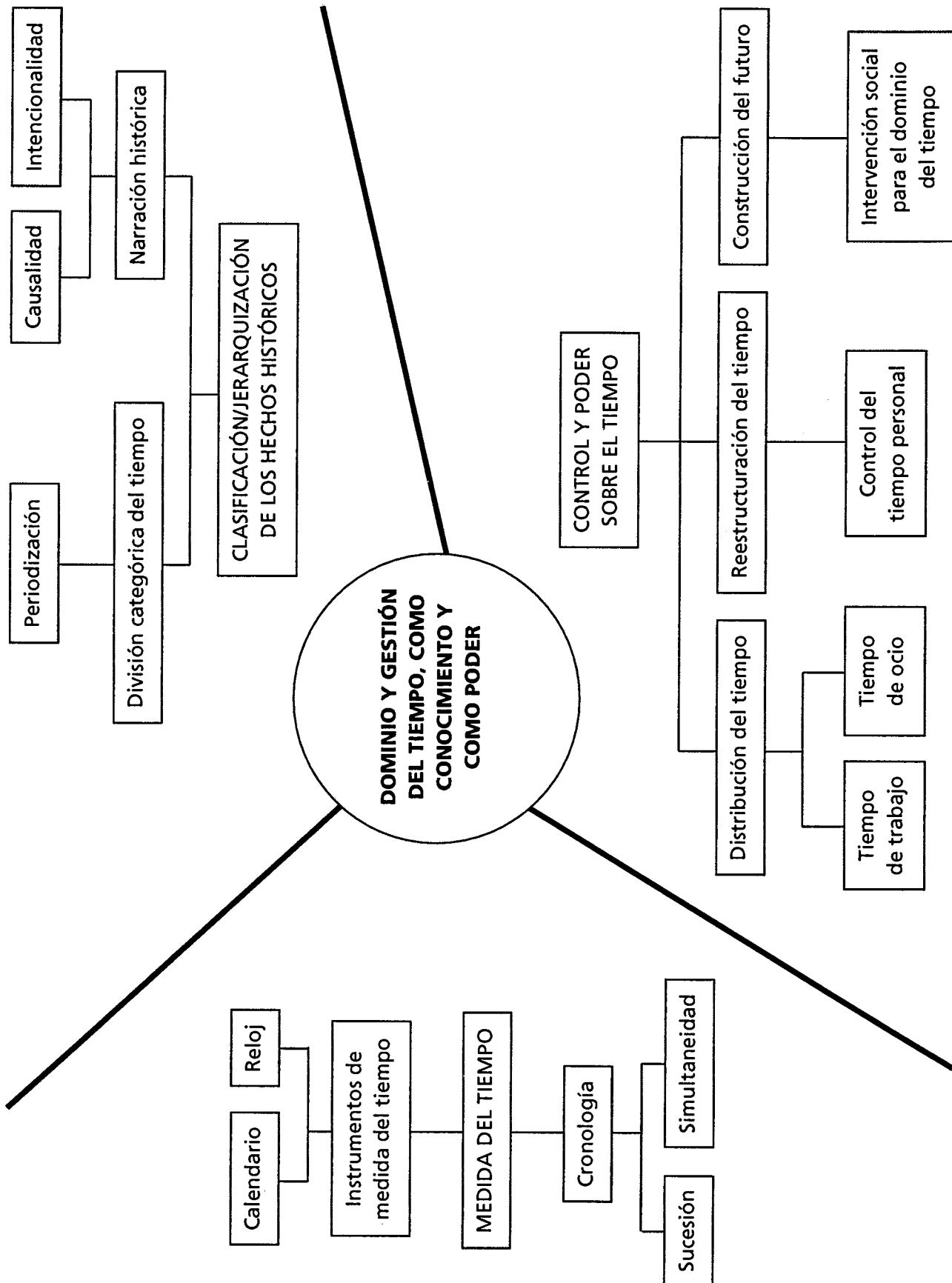


Figura 4. Mapa conceptual sobre el dominio y gestión del tiempo, como conocimiento y como poder.

comprensión del tiempo histórico y de su interpretación.

Por último hemos de realizar lo que en algún otro trabajo hemos calificado como *aprendizaje del futuro* (Santisteban, 1995). Se trata de una enseñanza en la cual el alumnado reflexiona sobre los *futuros posibles, probables o deseables* (Hicks, 1994). Es un aprendizaje que se basa en la formación del pensamiento crítico-creativo, en una educación para la responsabilidad y para la *intervención social*. La clave de esta enseñanza es transmitir una imagen positiva del futuro, como una parte de nuestra temporalidad que está por construir, que se materializará a partir de nuestra propia acción (Hicks; Slaughter, 1998). El conocimiento histórico y social, entonces, encuentra su significado y su funcionalidad más importante.

Hemos comenzado analizando las investigaciones y propuestas didácticas sobre el tiempo histórico. Hemos propuesto la deconstrucción del tiempo y su reconstrucción a partir de una nueva visión de su enseñanza. Hemos hecho un recorrido por el currículo, las ciencias sociales, la historia y la didáctica. En último término, nuestro deseo es renovar el debate sobre el tiempo histórico para mejorar su aprendizaje, para superar viejos problemas, cuantas veces haga falta.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLEBY, J./HUNT, L./JACOB, M. (1998): *La verdad sobre la historia*. Andres Bello. Barcelona.
- BEVILACQUA, P. (1997): *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuola*. Donzelli editore. Rome.
- BRAUDEL, F. (1991): *Escritos sobre la Historia*. Alianza. Madrid.
- BURKE, P. (ed.) (1993): *Formas de hacer Historia*. Alianza. Madrid.
- CARDOSO, C.F.S. (1981): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Crítica. Barcelona.
- CORCUERA, S. (1997): *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*. Fondo de Cultura Económica. México.
- DALONGEVILLE, A. (1995): *Enseigner l'histoire à l'école*. Hachette. Paris.
- DEIANA, G. (1997): *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli.
- DÍAZ MUÑOZ, M.A. (1992): *Espacio y tiempo en la actividad cotidiana de la población*, en BOSQUE, J. et al. *Prácticas de la Geografía de la Percepción y de la actividad cotidiana*. Oikos Tan. Barcelona.
- DOUGLAS, M. (1998): *Estilos de pensar*. Gedisa. Barcelona.
- ELIAS, N. (1989): *Sobre el tiempo*. FCE. Madrid.
- EVANS, R. W. (1996): *A critical approach to teaching United States History*". EVANS, R.W./SAXE, D. W. (ed.): *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington. National Council for the Social Studies (NCSS), 152-160
- FERRO, M. (1991): "Visions de l'histoire et périodisation, une typologie". AA.VV.: *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. Paris, 99-101
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona. Crítica. Col. La construcción de Europa.
- FONTANA, J. (1991): *La época de las revoluciones*. Vol.X. Historia Universal. Planeta. Barcelona.
- FRAISSE, P. (1967): *Psychologie du temps*. PUF (2a ed. corregida i augmentada). París.
- GARDNER, H. (1996): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós. Barcelona.
- GIGLI, M. (1997): "Braudel spiegato ai ragazzi". BRUSA, A. (a cura di): "World History. Il racconto del mondo". Quaderno n° 13-14, suplemento a *I Viaggi di Erodoto*, n° 33, 62-124.
- GRATELOUP, C. (1991): "Les régions du temps". AA.VV.: *Périodes. La construction du temps*

- historique. Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. Paris, 157-173.*
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambia los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata. Madrid.
- HEIDEGGER, M. (1980) *El ser y el tiempo*. FCE. Madrid.
- HICKS, D. (1994): *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*. World Wide Fund for Nature UK. Godalming.
- HICKS, D.; SLAUGHTER, R. (1998): *Futures Education: World Yearbook of Education 1998*. Kogan Page (World Yearbook of Education). London.
- KOSSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós. Barcelona.
- LAUTIER, N. (1997): *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin.
- LE GOFF, J. (1991): *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós. Barcelona.
- MATOZZI, I. (1990): "Formare il senso del tempo", *Scuola Viva*, núm.10-11, pp.13-16.
- MILO, D. (1991a): "Le siècle project expérimental avorté". AA.VV.: *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Paris. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. 123-128.
- MILO, D. (1991b): *Trahir le temps*. Paris. Les Belles Lettres.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Área de Conocimiento del Medio. Primaria*. MEC. Madrid.
- MONTAGERO, J. (1984): "Perspectives actualles sur la psychogenese du temps". *L'Année Psychologique*, 84, 433-460.
- NERI, R. (1998): *Insegnare la storia nella scuola media: una proposta*. Firenze. La Nuova Italia.
- NIELSEN, V. O. (1997): "Educational Perspectives and Questions". ANGVIK, M./BORRIES, B. Von (Eds.): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol. A: Description. Edition Kôrber-Stiftung. Hamburg.
- PAGÈS, J. (1997): "El tiempo histórico". BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona, 189-208
- PAGÈS, J. (1999): "El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones". AA.VV.: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Historia)*. 13. ICE-Universidad de Zaragoza (en curso).
- PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México.
- RAMOS, R. (comp.) *Tiempo y sociedad. CIS/Siglo XXI*. Madrid, 1992.
- SAHLINS, M. (1997): *Islas de historia*. Gedisa. Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. (1995): "Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs". *Guix*, 210, abril, 13-18.
- SEGAL, A. (1991): "Didactique de la périodisation: le "moyen âge" comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident?". AA.VV.: *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Paris. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. 105-114.
- TOPOLSKY, J. (1982): *Metodología de la Historia*. Cátedra. Madrid.
- TOULMIN, S.; GOODFIELD, J. (1991): *El descubrimiento del tiempo*. Paidós. Barcelona.
- TREPAT, C. A. (1998): "El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales". TREPAT, C.A./COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE/UB-Graó, p. 7-122.