

TIEMPOS DE CAMBIOS... ¿CAMBIOS DE TIEMPOS?

Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI

Joan Pagès

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales-Didáctica de la Historia en la Universidad Autónoma de Barcelona (Catalunya, España)

Resumen:

En este artículo se plantea la evolución más reciente de la enseñanza de la temporalidad y del tiempo histórico. Se revisan aportaciones realizadas en el mundo anglosajón, en Francia, en Italia y en España. Se presentan propuestas innovadoras y se sugieren ideas para la enseñanza del tiempo histórico. El artículo se divide en tres apartados. El primero plantea las características del contexto temporal del aprendizaje de la temporalidad y de la conciencia histórica. El segundo, las finalidades de la enseñanza de la historia relacionadas con la formación de la temporalidad, y el tercero los contenidos de enseñanza con especial énfasis en la cronología, el presente y el futuro.

Palabras clave: conciencia histórica, temporalidad, tiempo histórico, cronología, presente, futuro.

Las primeras veces que escribí sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico tuve dificultades para encontrar bibliografía pertinente, y suficiente, con la que apoyar e ilustrar mis ideas didácticas. Hoy, en el buscador *google*, podemos encontrar más de 700.000 entradas de tiempo histórico en español; de 8.000.000 en inglés; de 1.500.000 en francés; de 250.000 en italiano; de 350.000 en portugués y de 300.000 en mi lengua, el catalán. Tiempos de cambios, sin duda.

La formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y de la continuidad son aspectos fundamentales que cualquier persona, que cualquier ciudadano y ciudadana, debe poseer para ubicarse en el mundo, comprender lo que está sucediendo e intentar cambiar aquello que no funciona y conservar lo que funciona. Así lo ponen de manifiesto la inmensa mayoría de propuestas curriculares de historia. ¿Qué se requiere para formar la temporalidad, la conciencia histórica, de los niños y niñas, de los jóvenes de este comienzo del siglo XXI?, ¿Es suficiente para esta comprensión dotar a los alumnos y alumnas de computadoras para que puedan navegar por Internet y consultar las

páginas dedicadas al tiempo histórico? Lo dudo. Es más, casi estoy seguro que sólo con esto – y es mucho- las jóvenes generaciones no desarrollan su temporalidad ni su conciencia histórica. Hacen falta algunas cosas más. Tal vez las más importantes sean una buena selección y organización de unos contenidos históricos en consonancia con los tiempos y el alumnado, y un profesorado capacitado para tomar decisiones en relación con la selección de estos contenidos y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al alumnado y a los contenidos que éste debe aprender. Con máquinas, mejor, pero también sin ellas.

En este artículo presentaré algunas reflexiones sobre estos aspectos, centrándome en:

- a) Las características del contexto temporal del aprendizaje de la temporalidad y de la conciencia histórica,
- b) Las finalidades de la enseñanza de la historia relacionadas con la formación de la temporalidad,
- c) Los contenidos de enseñanza: la cronología, el presente y el futuro.

a) Las características del contexto temporal del aprendizaje de la temporalidad

Es evidente que si algo somos es que somos hijos de nuestro tiempo. Es decir, que nuestras conductas, nuestros pensamientos, nuestras representaciones de la realidad son un producto del contexto social, cultural, ideológico que nos ha tocado vivir. Y también nuestra representación del tiempo.

La transición entre finales del siglo XX y estos inicios del XXI suele caracterizarse como un tiempo de cambios en muchas parcelas de la vida. En primer lugar, tecnológicos. Pero también económicos, ambientales, sociales, culturales, políticos y un largo etcétera. Afirma Smits (1997), que desde hace una década larga, vivimos tiempos de grandes cambios, cambios cuya intensidad y extensión son cualitativamente distintos de los que vivió la generación que nos precedió. Cambios que, como cada generación, debemos interpretar y, sobretodo, enseñar a interpretar a los jóvenes.

Esta idea de cambios intensos, profundos, acelerados está presente en muchos textos de didáctica de la historia y en muchos discursos sobre su enseñanza. Y está presente en la misma sociedad como lo ha estado en tiempos anteriores. Desde hace un par largo de siglos,

cada generación percibe su tiempo como un tiempo caracterizado por el cambio acelerado en relación con el tiempo vivido por la generación anterior y, posiblemente, así seguirá ocurriendo en el futuro. Actualmente esta percepción social sirve de argumento para justificar la necesidad de la presencia del tiempo y del cambio en el curriculum y para avalar la educación de la temporalidad: “Your pupils today live in a world of constant and rapid change, and the historical perspective helps them to place such changes into a wider context and to begin to understand the complex and interrelated nature of the causes of change. At the same time there are aspects of life that do not change”¹ afirman Haydn, Arthur y Hunt al plantear el desarrollo de la comprensión histórica en el alumnado de secundaria (1997:85).

Junto a esta idea de cambios acelerados, algunos autores hablan de otras características de nuestro tiempo y de sus repercusiones en la enseñanza. Por ejemplo, de la tiranía del presente – se acusa a la actual enseñanza de la historia de *presentismo*- y de la opacidad del futuro:

« La définition d’une histoire et d’une géographie pour tous exige de partir des problèmes qui se posent à nos sociétés contemporaines. Ceux-ci se manifestent par une « accélération de l’histoire », à travers une réorganisation en profondeur du travail et de la société qui nous éloigne fortement du passé. Si d’autres périodes ont été marquées par un tel phénomène, celui-ci s’accompagne par ailleurs d’une crise de l’idée d’avenir. Le futur est opaque aux individus comme il ne l’a jamais été dans l’histoire de l’humanité. La conjonction de ces deux phénomènes se traduit par une tyrannie du présent, qui amène une rupture dans la linéarité du temps historique. Le passé ayant tendance à s’éloigner dans la mémoire des individus, il nourrit à la fois la nostalgie et des revendications de mémoire »². (Bargounioux , 2004 : 29).

En cualquier caso, parece necesario tanto conocer las características sociológicas de nuestro tiempo como considerar la manera en que los niños y las niñas, y los jóvenes, perciben el tiempo, la representación que tienen de él para intentar establecer las relaciones pertinentes entre su presente, el pasado y los futuros posibles. Para intentar vincular sus representaciones con el tiempo histórico y el tiempo social.

¹ “Los alumnos viven un mundo en constante y rápido cambio, y la perspectiva histórica les ayuda a situar los cambios en un contexto más amplio y a empezar a entender la naturaleza compleja e interrelacionada de las causas del cambio. Y al mismo tiempo aquellos aspectos de la vida que no cambian”. Traducción libre del autor.

² “La definición de una historia y de una geografía para todos exige partir de los problemas de nuestras sociedades contemporáneas. Estos se manifiestan por una “aceleración de la historia”, a través de una reorganización en profundidad del trabajo y de la sociedad que nos alejan del pasado. Si otros períodos habían estado marcados por tal fenómeno, el actual se acompaña por otros como el de una crisis de la idea de futuro. El futuro es opaco a los individuos como jamás lo había sido en la historia de la humanidad. La conjunción de estos dos fenómenos se traduce en una tiranía del presente que conduce a una ruptura en la linealidad del tiempo histórico. El pasado teniendo tendencia a alejarse en la memoria de los individuos, se alimenta a la vez de la nostalgia de la reivindicaciones de memoria”. Traducción libre del autor

b) Las finalidades de la enseñanza de la historia y la formación de la temporalidad

Las relaciones entre pasado y presente y, en menor medida, entre ambos y el futuro, figuran entre las finalidades de la enseñanza de la historia. Se considera que la enseñanza de la historia ha de educar el sentido del tiempo de los niños y de los jóvenes, ha de hacerles aprender una buena gestión del tiempo y de sus diferentes niveles. Es el “sens du temps” francés o el “sense of history” inglés. Esta finalidad puede desarrollarse a través de aspectos más vinculados a un dominio técnico, cronológico, o a un dominio ideológico, más relacionado con la estructura epistémica del saber histórico y de su construcción. Dos ejemplos procedentes del mundo anglosajón permiten ilustrar estos dos enfoques posibles:

“If pupils are to make sense of history, they need to have some idea about how we ‘measure’ and reference events in history in terms of when they occurred, and to build up a mental framework of the past”. (Haydn, Arthur, Hunt, 1997: 86)³.

“Applying the postmodernism to a different end, there may well be tenable purposes served by a school program that teaches students to examine historical narratives for implicit notions of progress or decline. They might be taught to interrogate both the criteria that an author appeared to be using to convey a sense for historical progress (or decline) and to identify the structure of the narrative argument (i.e., the evidence upon which an implicit sense of progress or decline was based)”. (Seixas, 2000: 33)⁴

Para los primeros autores parece que el aprendizaje de la cronología es la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia puesto que sin ella los alumnos no dispondrán del esquema o de la estructura mental par dar significado y coherencia al estudio del pasado. En esta concepción hay una cierta identificación entre tiempo histórico y cronología. En cambio, a Seixas le preocupa más que los alumnos puedan entender la relación entre las narrativas sobre el pasado y los intereses políticos de quienes las construyen. Lo cual no significa, sin embargo, que estas narrativas no deban ser ubicadas cronológicamente ni que existan contradicciones irresolubles entre estos dos enfoques.

³ “Si los alumnos han de dar un sentido a la historia, necesitan tener alguna idea sobre como hemos de “medir” y referenciar los acontecimientos en historia en términos de cuando han ocurrido, y construir un esquema mental del pasado”. Traducción libre del autor del artículo.

⁴ “ Aplicando el postmodernismo a una finalidad diferente, pueden considerarse como propósitos los de un programa de la escuela que enseña a estudiantes a examinar en las narrativas históricas las nociones implícitas de progreso o declive. Podrían enseñarles a interrogar los criterios que un autor utilizó para otorgar un sentido para el progreso histórico (o el declive) y a identificar la estructura del argumento narrativo (p. ej., las pruebas en las que se basa un sentido implícito de progreso o de declive) ”. Traducción libre del autor del artículo

Pero, ¿cuál ha sido el enfoque fundamental de la enseñanza de la historia en relación con la educación de la temporalidad? Como señala Laville (2003) la finalidad de la historia ha sido inculcar en el ciudadano un pensamiento ya construido que se sirve del pasado para “dicter la compréhension du présent et orienter l’avenir” (228). Por ello, la enseñanza de la historia se ha reducido a un contenido cerrado destinado a “mouler les consciences et à dicter les allégeances et les comportements”⁵(234).

En general, la inmensa mayoría de programas escolares de todos los países del mundo pretenden educar el sentido del tiempo a través de la presentación cronológica de la historia realizando un itinerario que se inicia en la prehistoria y llega a nuestros días. Esta secuencia olvida que, según Koselleck (1993), la temporalidad se construye en el cruce de la conciencia del pasado, “el espacio de la experiencia”, y de la conciencia del futuro, “el horizonte de la expectativa”. (Citado por Lautier, 2003 : 375).

Por ello, algunos autores han apostado por poner el énfasis en otras concepciones de las finalidades de la historia más vinculadas al desarrollo de las conciencias. Así, por ejemplo, Audigier (2003), después de analizar la lógica cronológica, la relación entre historia y cronología y los efectos sobre la historia y su enseñanza de esta relación, propone como aportaciones de la historia a la formación de la ciudadanía tres aspectos básicos: a) la capacidad de “historiciser” nuestras experiencias, es decir de comprenderlas en una dimensión temporal; b) la capacidad de contextualizar, de ubicar cualquier fenómeno humano y social en un tiempo, un lugar, una sociedad, etc...; y c) la construcción de conceptos y la relación entre ellos como requisito para la comprensión y el significado de la historia y de la realidad.

En una línea coincidente en muchos aspectos con la de Audigier, Tutiaux-Guillón (2003) apuesta por educar la conciencia histórica. En opinión de Tutiaux-Guillon (2003 : 28), la conciencia histórica es conciencia temporal: “elle articule non seulement passé et présent mais passé et futur : être conscient de ce que fut la société, l’homme social, permet de juger, de choisir, de donner au temps un sens, et par là même d’imaginer un avenir ». Y, por otro lado, permite, según esta misma autora, pensarnos en el tiempo, pensarnos como seres históricos, asignar un sentido al pasado y participar de la construcción identitaria. Para

⁵ “Dictar la comprensión del presente y orientar el futuro. (...) Moldear las conciencias y dictar los destinos y los comportamientos”. Traducción libre del autor del artículo

Tutiaux-Guillon, « pour se qui concerne l'enseignement de l'histoire on pourrait, sans trahir les textes officiels, dire qu'il vise à développer la conscience historique des élèves »⁶ (27).

Las aportaciones de la didáctica de la historia alemana en el desarrollo y la formación de la conciencia histórica (ver, por ejemplo, Rösen 2001) como finalidad de la enseñanza de la historia auguran a esta línea un excelente porvenir. Macroinvestigaciones como *Youth and History* (Angvik&von Borries, 1997) y, a otro nivel, los trabajos de investigación realizados dentro del programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona -Henríquez (2003) y González (2004)- ponen de relieve la importancia de situar la formación de la conciencia histórica en un lugar relevante y fundamental de la enseñanza de la historia.

c) Los contenidos de enseñanza: la cronología, el presente y el futuro.

El tiempo histórico como metacategoría, como metaconcepto, ha de estar presente en todos los temas, en todos los problemas históricos que deban ser enseñados y aprendidos. Es un elemento transversal sin el que no se entendería el cambio y la continuidad, la evolución histórica. Ahora bien, ¿puede ser enseñado y aprendido al margen de aquello que explica?, es decir, ¿existe un contenido específico del tiempo histórico que debe ser enseñado y aprendido *per se*? Existen, sin duda, unas categorías que desarrollan este metaconcepto, que lo concretan y delimitan. Sin embargo, son categorías que no nos dicen nada sin su aplicación a la realidad, a hechos, a situaciones y a problemas históricos concretos. Tal vez, la única excepción es el estudio de la evolución de estas categorías a lo largo de la historia, es decir de la evolución de la representación del propio tiempo histórico, de la temporalidad que ha tenido cada pueblo, cada sociedad, cada cultura y, en especial, de la evolución de la medida del tiempo (Lippincott, 2000).

¿Qué categorías desarrollan la enseñanza del tiempo histórico? En mis trabajos he intentado concretar aquellas dimensiones del tiempo histórico que, en mi opinión, deben permitir al

⁶ “Articula no sólo pasado y presente sino también pasado y futuro: ser conciente de lo que fue la sociedad, el hombre social, permite juzgar, elegir, dar un sentido al tiempo, y por ello mismo imaginar un futuro. (...) En relación con la enseñanza de la historia se podría decir que, sin traicionar los textos oficiales, pretende desarrollar la conciencia histórica de los alumnos”. Traducción libre del autor del artículo

alumnado el aprendizaje de la temporalidad. En el trabajo de 1988, propuse, siguiendo a Johnson (1976), el aprendizaje de las siguientes categorías:

- a) el alejamiento y la evocación⁷,
- b) la cronología, la periodización y las fechas,
- c) los cambios y la evolución causal,
- d) los ritmos evolutivos y las duraciones.

Con posterioridad, organice, amplié y relacione estas dimensiones en dos mapas conceptuales (Pagès 1989 y 1997). En el primero, entendía el tiempo histórico como una coordinación de cambios y permanencias cuya comprensión requería las tres dimensiones siguientes: a) la sucesión y la simultaneidad, b) la duración (los tiempos braudelianos), y c) la medida y la ordenación (la cronología y la periodización).

El desarrollo de estas ideas, y el análisis de la investigación existente sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, me condujeron a construir un nuevo mapa conceptual más completo que el anterior (Pagès 1997). Esta propuesta pretendía “aplicar a la enseñanza la idea de Koselleck (1993) de que el historiador investiga el pasado desde el conocimiento de lo que ocurrió después, es decir, desde el presente, el “futuro del pasado”, y, en consecuencia, desde una posición privilegiada en relación con los protagonistas y los hechos que investiga, pues conoce como acabó la historia. Esta concepción, puede permitir al alumno establecer constantes relaciones entre el pasado y el presente, y aprender con mayor eficacia los mecanismos que rigen la temporalidad histórica” (p- 198-199). Y añadía: “Esto supone adquirir conciencia de la existencia de un tiempo que viene del pasado y se proyecta inevitablemente hacia el futuro, y en el que su vida y su tiempo personal adquieren significación. La interrelación entre tiempo vivido y tiempo social en su triple dimensión de futuro, presente y pasado, es clave para conceptualizar correctamente el tiempo histórico en sociedades desarrolladas como la nuestra, donde el tiempo se ha convertido en un valor al alza” (p. 200).

⁷ Por alejamiento se entiende la capacidad de abstraerse del presente e intentar observar y analizar la realidad “desde fuera”, mientras que la evocación se refiere a la capacidad de relacionar cualquier fenómeno, hecho, etc... con su contexto.

Finalmente, con Santisteban (1999), presentamos una propuesta de desarrollo conceptual que incluía las dimensiones siguientes: a) cualidades del tiempo definidas en relación con el espacio (indisolubilidad, irreversibilidad, relatividad y multiplicidad), b) categorías de la temporalidad humana (pasado, presente y futuro), c) cambio y continuidad, y d) dominio y gestión del tiempo (medida, clasificación y jerarquización y construcción del futuro).

Existen, por supuesto, otras propuestas de desarrollo curricular del tiempo histórico. Algunas de las más recientes y, desde mi punto de vista, más interesantes son las de Mattozzi (2002), Audigier y Basuyau (1994), Stow y Haydn (2000), Cornacchioli (2002) y Martineau (2003).

Mattozzi, uno de los referentes más importantes de la didáctica de la historia en Italia, ha realizado en diferentes trabajos propuestas vinculadas al desarrollo del tiempo histórico ofreciendo ejemplos concretos para su enseñanza. Mattozzi (2002) define el pensamiento temporal como aquella facultad de que disponemos los humanos para establecer nexos entre los hechos observados o entre aquellos de los que estamos informados y atribuir sentido a los fenómenos gracias a su colocación en una red de relaciones. Considera que esta facultad es una actividad cognitiva necesaria para construir tanto un orden temporal como para analizar y criticar las secuencias ya establecidas. En el trabajo que prologa (Perillo, ed., 2002) abundan los ejemplos para la enseñanza del tiempo histórico organizados en tres ejes: i) Il tempo. La storia come discorso basato sul tempo; ii) La tematizzazione. La storia come discorso interno a qualcosa; y iii) Gli operatori temporali. La storia come discorso costruito mediante operatori⁸.

Uno de los contenidos del tiempo histórico que ha sido objeto de mayor polémica ha sido, sin duda, la cronología. Las aportaciones de Audigier y Basayau (1994) y, en especial de Stow y Haydn (2000) permiten abordarla desde una perspectiva diferente a la tradicional.

Para Audigier y Basayau (1994 : 79), la cronología no es la historia sino que es un instrumento privilegiado de la misma, pero sólo un instrumento y como tal debe ser enseñado: “Il n’y a pas d’histoire et donc d’enseignement de l’histoire qui ne s’appuie sur une maîtrise rigoureuse de la chronologie, mais cette dernière ne saurait réduire l’histoire à la connaissance

⁸ “i) El tiempo. La historia como discurso basado en el tiempo. ii) La tematización. La historia como discurso en el interior de cualquier cosa. iii) Los operadores temporales. La historia como discurso construido mediante operadores”. Traducción libre del autor del artículo

d'un ensemble de dates plus o moins liées entre elles par un discours prétendument continu"⁹. La cronología, junto con otras dimensiones del tiempo, sirve para distribuir los objetos históricos y relacionarlos entre sí. De esta manera se consigue una cierta inteligibilidad, se consigue hacer comprensible una situación, un problema, un hecho. Nuestra comprensión del tiempo histórico y de las operaciones-construcciones de que es objeto requiere, según estos autores, de tres aspectos: a) las dimensiones del tiempo (duración, sucesión y simultaneidad), b) los ritmos del tiempo (la muy larga duración, el inmovilismo de los fenómenos naturales; la larga duración de las mentalidades; la duración media de la economía y la corta duración de la política, de los acontecimientos), y c) los contenidos o las cualidades del tiempo, es decir las actividades humanas clasificadas en diversos campos (económico, cultural, social, político, técnico,...) y que son objeto de operaciones como la datación, la periodización, etc.

Para Audigier y Basayau (1994: 83), el trabajo sobre la historia se sitúa en el cruce de cuatro "dominios" indisolublemente relacionados:

- le temps historique dans sa complexité: dimensions, rythmes, opérations,
- la forme dans laquelle l'histoire est construite et dite forme essentiellement narrative,
- l'objet étudié qui renvoie à la compréhension que les élèves ont des actions humaines, des acteurs, du fonctionnement et d'évolution des sociétés et donc à la question des représentations sociales,
- l'énonciateur du discours historien et, dans le cas de l'élève, la position qu'il se donne lorsqu'il produit de l'histoire dans un cadre scolaire."¹⁰

Por su parte, Stow y Haydn (2000) dedican su trabajo a reflexionar sobre el papel de la cronología en la enseñanza de la historia. Basándose en el análisis de debates anteriores –los debates producidos en Inglaterra a raíz de la reforma Thatcher– sobre el rol de la cronología y su identificación con la memorización de fechas, característica de la enseñanza de la historia que hemos convenido a bautizar como "tradicional", y en los resultados de la investigación didáctica, hacen una propuesta que consiste en destacar el lugar central de la cronología en el desarrollo de la comprensión histórica de los jóvenes estudiantes. Sin negar las dificultades de la comprensión de determinadas categorías de la temporalidad, creen que las investigaciones más recientes demuestran que los niños y las niñas más jóvenes pueden hacer frente a conceptos históricos que la investigación de raíz piagetiana había descartado. Para estos

⁹ "No hay historia ni enseñanza de la historia que no se apoye en un dominio riguroso de la cronología, pero esta última no debería reducir la historia al conocimiento de un conjunto de datos más o menos relacionados entre ellos a través de un discurso pretendidamente continuo". Traducción libre del autor del artículo

¹⁰ "El tiempo histórico en su complejidad: dimensiones, ritmos, operaciones, - la forma en que la historia es construida y dicha forma es esencialmente narrativa, -el objeto estudiado que reenvía a la comprensión que los alumnos tienen de las acciones humanas, de los actores, del funcionamiento y evolución de las sociedad, y a la cuestión de las representaciones sociales, -el enunciador del discurso histórico y, en el caso del alumno, la posición que se da cuando produce la historia en un marco escolar". Traducción libre del autor del artículo

autores, el profesorado debería tener en cuenta las implicaciones de estas investigaciones. Estas son algunas de sus sugerencias:

- los niños y las niñas progresan en la comprensión del tiempo histórico a diferentes edades y a diferentes ritmos. Esta comprensión no tiene relación con su edad ni con su etapa de desarrollo;
- la enseñanza sistemática de la cronología influye en el ritmo de desarrollo de la comprensión histórica;
- los conceptos erróneos y las ideas estereotipadas sobre el tiempo han de ser tenidas en cuenta si se quiere cambiarlos. Han de constituir el punto de partida del nuevo aprendizaje;
- las fechas y los períodos pueden ser aprendidos mecánicamente al lado del desarrollo de la comprensión de la secuencia, de los intervalos del tiempo y de la duración;
- el orden en que los períodos son enseñados no es tan importante como la necesidad de relacionar los períodos con un amplio esquema temporal (una especie de mapa temporal desde los orígenes a la actualidad en el que ir ubicando los distintos períodos y relacionarlos entre sí. Ver, por ejemplo, Pagès 1988);
- la comprensión de la cronología es más efectiva si se utilizan una gran variedad de métodos entre los que las representaciones y las evidencias visuales han de tener una gran importancia por su capacidad para ilustrar los cambios;
- todos los niños y todos los jóvenes tienen alguna familiaridad con imágenes del pasado que han de ser tenidas en cuenta en la enseñanza del tiempo histórico;
- el aprendizaje de las secuencias temporales necesita del soporte de la discusión de las relaciones entre los acontecimientos, las personas o los artefactos secuenciados si queremos desarrollar una comprensión histórica más efectiva;
- es necesario enseñar a los niños el tiempo de manera continuada y sistemática, comprobando a menudo que vayan comprendiendo las diferentes categorías y que las sepan aplicar a nuevas situaciones.

Para estos autores, en definitiva, “What is vital is that, at a time when the amount of history taught in primary schools seems set to diminish, this key aspect of historical understanding is still given prominence. The concept of historical time and its associated skills and links to

other concepts is one of the most essential aspects of understanding for the primary child to take forward into secondary education” (Stow/Haydn, 2000: 96)¹¹.

Por su parte, Martineau (2003) cree que la enseñanza de la historia consiste en establecer los hechos e interpretarlos desde la perspectiva del tiempo, de la duración. Para la construcción de representaciones del pasado disponemos, en su opinión, no solamente de los mecanismos del razonamiento histórico, sino igualmente de un arsenal de operaciones intelectuales para comprender, analizar, comparar, evaluar, para recolocar en el tiempo el objeto de enseñanza y proponer su interpretación. Estas operaciones « balisent » el campo de la conciencia histórica, es decir de la perspectiva temporal privilegiada por la historia para construir representaciones de la realidad, « dont l’identité ».

Martineau propone para « documenter et raisonner le problème avec la perspective du temps » las siguientes operaciones : « l’ocurrence », la cronología, la sincronía, la continuidad, la periodización, la empatía histórica, el cambio, el juego de fuerzas sociales, el juicio moral, la causalidad, la diacronía, la incidencia y la diferencia. Todas estas dimensiones de la perspectiva temporal son, según este autor, capacidades de una competencia histórica para leer la realidad social que, si son fundamentales para el historiador para poner su objeto de estudio en perspectiva, pueden ser extremadamente preciosas para un ciudadano para comprender situaciones que se le presentan diariamente y ayudarle a comprenderlas.

Comprender las situaciones cotidianas desde el conocimiento histórico enseñado en la escuela supone reconsiderar el papel de la historia del presente y el papel del futuro en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia.

La historia del presente ha tenido, como la cronología, mala prensa y muchos detractores (diferentes de los que defendían la cronología). Entre los argumentos más falaces que se han utilizado para evitar al profesorado entrar en “cuestiones” polémicas, en tiempos en los que las vivencias y el recuerdo –la memoria histórica- están aún presentes en sus protagonistas, se ha recurrido a reivindicar la distancia necesaria entre el hecho estudiado y quien lo estudia

¹¹ “Lo que es vital es que cuando la cantidad de historia enseñada en la escuela primaria parece que empieza a disminuir, se conceda aún importancia a este aspecto clave de la comprensión histórica. El concepto de tiempo histórico y sus habilidades asociadas y las relaciones con otros conceptos es uno de los aspectos esenciales de la comprensión para que el niño de la enseñanza primaria para ubicarse ante la educación secundaria”. Traducción libre del autor.

como requisito fundamental de la historia, de la “objetividad” histórica (parece que quienes defienden esta postura consideran que estudiar el presente ha de ser cosas de los periodistas y no de los historiadores). Ciertamente, esta crítica no ha cuajado en la historiografía pero si que ha tenido defensores en la enseñanza. Aún hoy la historia del siglo XX sigue siendo la gran desconocida para muchos jóvenes al finalizar su período de escolarización obligatoria como han puesto de manifiesto algunas investigaciones recientes.

Frente a esta situación cada vez son más las propuestas que reivindican la enseñanza del presente y, en concreto, del siglo XX. Sin lugar a dudas, toda la historia es básica para ubicarnos en nuestro mundo e intentar comprenderlo, pero el siglo XX es más básico que la romanización, por ejemplo. Sin conocer las catástrofes bélicas del siglo pasado, el fascismo y el comunismo, la guerra fría, el holocausto,... no entenderíamos nada de nada. En cambio, si no sabemos las guerras púnicas, o el siglo de Pericles ignoraremos cosas básicas de nuestro acervo cultural pero sin duda esta ignorancia no nos impedirá comprender las causas y las raíces de los problemas actuales.

Una de las propuestas, en mi opinión más interesantes, sobre la presencia del presente en la enseñanza de la historia la ha realizado Cornacchioli (2002). Para esta autora italiana, la historia debe ser un instrumento para conocernos a nosotros mismos como humanos que vivimos en sociedad, que tenemos a nuestras espaldas un pasado del que hemos recibido y recibimos condicionamientos, que tenemos ante nosotros un futuro abierto a diferentes posibilidades. Para Cornacchioli, la historia debería ser más que instrumento de lectura de los tiempos pasados, una especie de mapa espacial y temporal que ilustrara no sólo el pasado sino que indicara el lugar que ocupamos en el presente y los posibles “senderos” a través de los cuales nuestro pensamiento crítico nos guiará hacia el futuro. Uno de estos senderos arranca en el siglo XX, en el *Novecento*:

“Studiare il Novecento, all’interno dello studio di tutta la storia, significa conoscere e prendere consapevolezza delle proprie radici, dei propri diritti di cittadinanza, e dei doveri che ne derivano, ma significa anche essere in grado di affacciarsi sugli orizzonti della storia del futuro prossimo che già si intravedono.

Studiare il novecento significa anche aprire le porte dello studio storico del presente”. (265)

“Pensare il presente come oggetto di storia significa, pertanto, non solo considerare noi stessi nel flusso della storia, ma anche vederci come protagonisti di storia, rivolti verso una delle direzioni suggeritaci da quel futuro che si sta di fronte nell’immagine che ci rimanda la metafora della storia-parete a specchio, e non assoggettati ad una ineludibile deriva fatalistica; ed è questo uno dei principali

obiettivi che la storia, la nuova storia, e oggi la didattica della storia vogliono e devono cogliere.” (266).¹²

¿Y qué pasa con la enseñanza del futuro?, ¿puede la enseñanza de la historia, del pasado, enseñar a construir el futuro? En relación con el futuro y su enseñanza han aparecido en los últimos años reflexiones y propuestas muy valiosas. Personalmente he creído, y creo, que ha sido una categoría infravalorada en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y que era, y sigue siendo, necesario reivindicar e introducir en las prácticas de enseñanza para posibilitar la formación de la conciencia histórica de niños y jóvenes. En 1989 escribía: “(...) la construcción de este futuro es impensable sin la existencia del presente, con sus problemas, con sus realidades originadas en el pasado. (...) Educar la temporalidad es ayudar a que cada uno elija libre y correctamente su camino y participe en la construcción del futuro” (p. 134).

En 1999, afirmábamos con Santisteban, que “la clave de esta enseñanza [de la enseñanza de la historia, del tiempo histórico] 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. El conocimiento histórico y social, entonces, encuentra su significado y su funcionalidad más importante” (p. 206).

La intención de este trabajo ha sido revisar como se ha avanzado en la construcción de una didáctica de la temporalidad a partir de aquello que hemos hecho, de lo que hemos investigado y de lo que no hemos podido hacer o no hemos sabido hacer. Los tiempos pasados nos permiten saber de donde venimos y donde estamos. El futuro nos indicará si ahora tomamos las medidas que posibilitaran que los tiempos del cambio conduzcan realmente a cambios en la enseñanza de la historia y en el aprendizaje de la temporalidad y de la conciencia histórica en nuestros jóvenes. El futuro nos dirá...

Joan Pagès

Barcelona, 1 de julio de 2004

¹² “Estudiar el *Novecento*, en el interior del estudio de toda la historia, significa conocer y tomar conciencia de nuestras propias raíces, de los propios derechos de ciudadanía, y de los deberes que se derivan de ello, pero significa también asomarse a los horizontes de la historia del futuro próximo que ya se entreve. Estudiar el *Novecento* significa también abrir la puerta del estudio crítico del presente.

Pensar el presente como objeto de historia significa, por tanto, no sólo considerarnos a nosotros mismos en el flujo de la historia, sino también vernos como protagonistas de la historia, dando vueltas hacia una de las direcciones sugeridas de aquel futuro que está al frente en la imagen que nos reclama la metáfora de la historia- pared un espejo, y no subyugada a una ineludible deriva fatalista; éste es uno de los principales objetivos que la historia, la nueva historia, y hoy la didáctica de la historia quieren, y han de escoger”. Traducción libre del autor.

BIBLIOGRAFIA

ANGVIK, M./BORRIES, B. von (eds.) (1997) : *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg : Körber-Stiftung

AUDIGIER, F./BASUYAU, C. (1994): “La chronologie n’est pas l’histoire, et pourtant...”. *IREHG* n° 1. Revue des Instituts de recherche pour l’enseignement de l’Histoire, Géographie et Groupes Associés, p. 79-90.

AUDIGIER, F. (2003) : « Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques ». In BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.) (2003) : *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L’Harmattan, 241-263

BARGOUNIOUX, A. (2004) : « L’enseignement de l’histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? Table ronde », HAGNERELLE, M. (dir.): *Apprendre l’histoire et la géographie à l’École*. Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002. « Les Actes de la Descò ». Programme national de pilotage. Direction de l’Enseignement scolaire. CRDP Académie de Versailles, 25-34

CORNACCHIOLI, T. (2002): *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*. Cosenza. Luigi Pellegrini editore.

- GONZÁLEZ, Paula (2004) : *Temporalidad e identidad en la enseñanza de la historia. El tratamiento didáctico e historiográfico de la inmigración masiva en libros de texto de la Ciudad de Buenos Aires*. Trabajo de investigación. Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Dirección: Joan Pagès.
- JOHNSON, M. (1976) : « Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire ». *Cahiers de Clío. Sciences de l'home et son environnement*, 45-46, pp. 61-74, y 47, p. 53-67
- KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós.
- HAYDN, T./ARTHUR, J./HUNT, M. (1997): *Learning to teach History in the secondary schools. A companion to school experience*. London/New York, Routledge
- HENRÍQUEZ, Rodrigo (2003) : *Entre historias, vivencias y expectativas. Un estudio sobre la conciencia histórica y las representaciones identitarias en jóvenes sudamericanos en Catalunya*. Trabajo de investigación. Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Dirección: Joan Pagès.
- LAUTIER, Nicole, (2003): "Histoire enseignee, histoire appropriée. Quelques elements spécifiques d'une didactique de l'histoire". In BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.) (2003) : *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan, 357-380
- LAVILLE, C. (2003): "Histoire et education civique constat d'echec , propos de remediation ». In BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.) (2003) : *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris. L'Harmattan, 225-240
- LIPPINCOTT, Kristen (2000): *El tiempo a través del tiempo*. Barcelona. Ed. Grijalbo/Mondadori. Con Humberto Eco y otros.
- MARTINEAU, Robert (2003) : « Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de « raison communes » ». In TUTIAUX-GUILLON, N./NOURRISSON, C. (coord.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 83-99
- MATTOZZI, I. (2002): "Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti". IN PERILLO, E. (a cura di): *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*. Napoli. Tecnodid, 9-22

RÜSEN, Jörn : « What is Historical Consciousness ? A theoretical approach to empirical evidence ». Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks. University of British Columbia. Vancouver, BC 2001.
<http://www.cshc.ubc.ca>

SEIXAS, P. (2000): "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?". Peter N. STEARNS/Peter SEIXAS/Sam WINEBURG (ed.): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press, 19-37

SMITS, H. (1997): "Citizenship Education in Postmodern Times-Posing Some Questions For Reflection", *Canadian Social Studies* vol. 31, n° 3, 126-130

STOW, William/HAYDN, Terry (2000): "Issues in the teaching of chronology". James ARTHUR and Robert PHILLIPS (ed.): *Issues in History Teaching*. London. Routledge, 83-97

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003) : « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français ». In TUTIAUX-GUILLON, N./NOURRISSON, C. (coord.) : *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-41

Bibliografia Tiempo histórico de Joan Pagès

PAGÈS, J./PONS, M. : "El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès". VVAA: *Ciències Socials al cicle superior*, Bellaterra, ICE de la UAB, 1987, 109-123

PAGÈS, J.: "Situat-se en el temps, situat-se en la història". *Guix* n° 124, 1988, pp. 11-16

PAGÈS, J.: "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", in RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía. 1989, pp 107-138.

PAGÈS, J.: "Il tempo e le sue categorie" in *I viaggi di Erodoto*, anno 5, n° 13, aprile 1991. Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, pp. 130-147.

PAGÈS, J. (1997): "El tiempo histórico", In BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.) (1997a): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori, p. 189-208

PAGÈS, J.: "Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes del futur". *Perspectiva Escolar* n° 224, 1998, abril, p. 2-12

PAGÈS, J.: "Problemas y retos en la enseñanza de la historia: es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente". *Novedades Educativas. Renovación pedagógica desde la escuela* (Buenos Aires-México), 1999, n° 100, abril, 10-11.

PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A.: "La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas". Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las CCSS: *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Diada/Universidad de La Rioja. 1999, X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, 187-207

PAGÈS, J. "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. 13*. Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, 1999, 241-278.