

Pablo Antonio Torres  
Bravo

*En la actualidad se constata una carencia de conocimientos sobre temporalidad en nuestros alumnos, quizás por la dificultad que ello representa en la adolescencia o por no ser considerado como un aprendizaje necesario por cierta parte del profesorado, que incluso puede tener errores conceptuales respecto al tiempo histórico (al que identifica con cronología).*

*Para el ser humano, éstos son los dos  
descubrimientos originarios que le abren a su vida  
propia: la sociedad y el tiempo...  
El tiempo es nuestro invento más característico...  
Por vía de la educación no nacemos al mundo, sino al tiempo.  
Fernando Savater (1997)*

Cada vez es mayor el interés de didactas y profesores por la enseñanza del tiempo histórico<sup>1</sup>, lo que puede significar un avance que redunde en una mejora de la enseñanza de la Historia, ya que el profesor es siempre un rediseñador del currículo que toma decisiones constantemente y lo reordena al implementarlo, condicionándolo a partir de sus propias concepciones y teorías implícitas que actúan de marco referencial básico, el cual debe tenerse en cuenta para su reciclaje o formación inicial. Por ello es esencial modificar la limitada imagen que del metaconcepto tiempo histórico tiene el profesorado en general y aproximarle a su relevancia en la comprensión de la historia por los adolescentes.

Es significativo que un 84 % del profesorado de Historia de secundaria de la Comunidad de Madrid (CAM) estime que en sus alumnos hay importantes carencias de aprendizaje temporal, pero que el 60 % no esté dispuesto a utilizar los conceptos históricos para desarrollar capacidades temporales en sus alumnos<sup>2</sup>, de tal manera que, a pesar de que el tiempo es la esencia epistemológica de la Historia y de los procesos sociales, se realiza una enseñanza de la Historia con una baja significatividad de los elementos temporales. Este profesorado raramente ha tenido en su formación la ocasión de aproximarse epistemológicamente a los conceptos y elementos temporales, los cuales en la mayor parte de los casos se dan por conocidos de forma implícita dentro de las asignaturas, por lo que aún el 40 % de los profesores de la CAM identifica explícitamente cronología y tiempo histórico, además de estar socialmente muy extendida la imagen del tiempo continente newtoniano en nuestras concepciones y expresiones cotidianas, por ejemplo cuando decimos: «¿cómo pasa el tiempo!», oración que carece de significado epistemológico en un mundo postesteiniano. Esta situación conduce a que didactas de la Historia afirmen: «año tras año se repite... la misma situación: un buen número de los alumnos no recuerdan ni utilizan correctamente las nociones temporales generales ni las propiamente históricas y, en algunos casos, ni tan sólo son conscientes de que una periodización determinada se mencionase o estudiase durante el curso anterior. Probablemente, uno de los motivos de esa decepción se encuentre en una enseñanza de lo temporal poco significativa»<sup>3</sup>; situación que se reproduce en otros países de nuestro entorno, así Haydn<sup>4</sup> afirma que «enseñar a los niños sobre el tiempo ha sido un elemento descuidado en la enseñanza escolar de la Historia... Una reciente investigación que yo he conducido en varias escuelas secundarias revela que hay muchos niños... que no conocen apenas el rudimentario vocabulario y convenciones para la medida del tiempo y ordenar el pasado... A veces el sistema de datación y el vocabulario temporal han sido cubiertos, pero insuficientemente reforzados y consecuentemente olvidados... Si los profesores de Historia no intentan infundir la comprensión del tiempo y el orden del pasado, ¿quien lo hará?».

El cambio de esta situación sólo será posible cuando el profesorado modifique sus creencias sobre la organización de la enseñanza de la Historia, deje de planificar únicamente en función de los contenidos y atienda en su programación más profundamente a los conceptos temporales de los procesos históricos.

**¿Por qué potenciar la enseñanza-aprendizaje de la Historia desde el concepto tiempo histórico como estructurante de currículo?**

El debate en torno a la comprensión del tiempo histórico está ligado a otras habilidades del aprendizaje de la Historia, como causalidad, empatía, comprensión contextualizada de conceptos histórico-sociales, etc. Con gran frecuencia la noción de tiempo histórico ha sido, y es, utilizada por el profesorado de forma reduccionista al identificarlo con la cronología, sin considerar que el aprendizaje de ésta desarrolla en el alumno capacidades cerradas, esto es, que se pueden dominar completamente; sin embargo, la noción interpretativa del tiempo histórico implica el desarrollo de capacidades abiertas, las cuales son de dominio progresivo y gradual, cuanto más se avanza, más posibilidades de comprensión histórica se abren y nos hace más conscientes de nuestra realidad temporal. Carretero y Limón<sup>5</sup> distinguen dos tipos de dificultades respecto a su aprendizaje: los provenientes de la utilización del tiempo como instrumento de medida, situación que no se distingue de los problemas que sobre el tiempo físico se dan en otras áreas del currículo; y los producidos por otros aspectos implicados en la noción constructiva del tiempo histórico, como puede ser la comprensión de que el transcurso de un mismo número de años no tiene siempre el mismo efecto, o la coexistencia en un mismo lugar de culturas y grupos que viven en momentos históricos diferentes.

Abundantes estudios evidencian que el transcurrir de la vida del alumno no garantiza que desarrollen espontáneamente los conceptos temporales necesarios para una correcta comprensión del tiempo histórico; González, Guimerà y Quinquer<sup>6</sup> preguntaban si «los adolescentes no comprenden determinadas nociones porque no han adquirido el pensamiento formal o, más bien, no han adquirido el pensamiento formal debido precisamente a que la estimulación intelectual que reciben en la escuela es insuficiente y escasamente favorecedora de sus posibilidades cognitivas», la respuesta está implícita en la misma pregunta<sup>7</sup>. Por ello parece necesario el desarrollo de una *educación temporal* donde se expliciten con claridad los aprendizajes del tiempo histórico que se van a desarrollar.

Es preciso diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la progresiva toma de conciencia del adolescente de las experiencias y de los conocimientos temporales que ya posee de forma espontánea, tanto por sus vivencias como por sus abstracciones intuitivas, para que las objetive y permitan la construcción de nociones temporales científicas y fundamentadas en la experiencia social. Hay que realizar tareas específicas relacionadas con el tiempo y el tiempo histórico, dado que los diversos estudios entre expertos y novatos<sup>8</sup> o sobre la noción psicológica del tiempo<sup>9</sup> muestran que incluso en la edad adulta la comprensión amplia de conceptos de alto nivel de abstracción, por ejemplo el tiempo histórico, puede no estar adquirida si no es objeto de un aprendizaje y «práctica» específicos.

La enseñanza-aprendizaje de un concepto abierto de tiempo histórico se sitúa en el fundamento de una educación histórica razonada; relacionada preferentemente con los problemas del presente, que facilita al alumno la capacidad de pensar históricamente su realidad. Por medio del desarrollo del sentido del tiempo y del tiempo histórico se tiende a conseguir personas más conscientes de su situación relativa en los procesos sociales y, por tanto, más preparadas para la construcción de su futuro. Por otra parte, la enseñanza del tiempo y tiempo histórico tiene la virtualidad de posibilitar su aprendizaje en todos los niveles de la escolaridad por ser un *elemento curricular vertical*, que se trabaja en todo el desarrollo de la personalidad del individuo de manera progresual en el sentido de su aprendizaje. Asimismo, es un *elemento curricular transversal*, pues en todos los niveles de enseñanza es susceptible generar programas interdisciplinarios entre ciencias y didácticas de muy diversa naturaleza, por ejemplo: Matemáticas (unidades de medida, proporcionalidad...), Ciencias de la Naturaleza (largos tiempos geológicos, dendrocronología...), Tecnología (construcción de relojes), Lengua Española y Extranjera (lenguaje del tiempo, verbos...), etc.

**Complejidad como clave de la comprensión del metaconcepto tiempo histórico**

El tiempo es una relación entre procesos en devenir, no es un flujo exterior, es el concepto personal y social que representa los aspectos temporales de la realidad. Los procesos personales, sociales e históricos no suceden *en el tiempo*, sino que *crean el tiempo*.

Nuestros antecesores actuaron según las probabilidades de su presente histórico; sus elecciones personales y colectivas, conscientes e inconscientes, conformaron nuestro presen-

te, que es uno de entre los posibles futuros abiertos que tenían en el pasado. En nuestro presente hallamos evidencias y fuentes históricas de eventos que ya sucedieron; el historiador construye historiográficamente una aproximación a los hechos y procesos históricos desde la combinación de dos elementos: sus hipótesis de trabajo y los vestigios objetivos, reconstruyendo el tiempo social del pasado, el tiempo histórico.

Así, el tiempo histórico es una reconstrucción sistémica, objetiva e interpretativa al tiempo, de la dialéctica social de unos presentes pasados, conceptualizados desde distintos paradigmas historiográficos, en el que se combinan procesos diacrónicos y sincrónicos plurales, diferentes según el plano histórico estudiado y los colectivos humanos de referencia; en él se interrelacionan diferentes procesos disrítmicos y polidurativos cualitativamente diferenciados y con diferentes espesores relativos en cuanto a su relevancia en el contexto procesual. Ese concepto complejo está formado por elementos cualitativos más simples, conformantes de arquitecturas temporales pluridimensionales y relacionadas, que se articulan en torno de una herramienta convencional fundamentada en fenómenos astronómicos y en un momento inicial de referencia, históricamente acordado, que se denomina cronología histórica, la cual supone un referente del conjunto, matemáticamente objetivo y sustentador de normas de medida, y que, siendo el aspecto homocrónico que junto a múltiples elementos heterocrónicos conforman el tiempo histórico, ha sido y es tomado erróneamente como referente único del concepto, en una visión newtoniana y decimonónica, dado que «historia, sea la de un ser vivo o la de una sociedad, no podrá jamás ser reducida a la sencillez monótona de un tiempo único»<sup>10</sup>.

La cronología, y su referente conceptual, el tiempo cronológico, es un utensilio esencial en el trabajo del historiador y del profesor, ya que, como por ejemplo la rueda, se adapta a múltiples usos y es susceptible de mejora. En la actual concepción del tiempo histórico la imagen de ésta no debe ser la de una *línea del tiempo*, sino la de un entramado temporal dinámico, un *tejido o malla temporal*, más orgánico, donde se aprecie la concepción del tiempo como algo múltiple y diferenciado según su ritmo de cambio y duración.

Desde esta perspectiva constructiva, el tiempo histórico no tiene una dirección *a priori*, no es lineal ni progresivo, su dirección se extrae de la evolución de los datos objetivos de la investigación histórica; así, si los elementos son constantes, el tiempo es estacionario; si se observan recurrencias, es cíclico; si una serie crece o mengua de forma monótona, el tiempo es lineal y acumulativo o lineal y sustractivo<sup>11</sup>, o si no tienen conexión, el tiempo puede ser discreto; eso no obsta para que los eventos de la vida y de los objetos sean irreversibles, irrepitibles y sucedan en una relación de anterioridad-posterioridad.

Por otra parte, de las tres dimensiones temporales: presente, futuro y pasado, conformantes de un concepto único al no poder significarse plenamente una sin las otras dos, la primera es la más relevante para el profesor e historiador. El presente, lugar de paso del futuro hacia el pasado, en una imagen newtoniana, tiene un significado de breve duración, pero cualitativamente relevante por tomarse las decisiones que crean los pasados y abren los futuros. Los presentes históricos son los estados socioculturales sentidos y vividos por una sociedad, diferentes de la idea de historia presente, que son los acontecimientos que suceden en el mismo espacio temporal de una sociedad de referencia, pero fuera de ella, por ello se pueden diferenciar los conceptos de simultaneidad cronológica y contemporaneidad histórica, por poder ubicarse la historia presente en un presente histórico distinto; por ejemplo, los mayas en el siglo XVI vivían la misma historia presente que los conquistadores españoles, pero desde distintos presentes históricos. Esta conceptualización permite entender que los historiadores y los profesores se aproximan al pasado buscando su presente histórico pasado, insertado en épocas presentes pasadas, desde la expectativa de lo que será su futuro histórico, imagen conformada por sus esperanzas, previsiones y temores de un estado sociocultural nuevo que hará viejo el suyo, cuyas raíces están ya en su presente histórico, y que se conformará según las opciones tomadas en su sociedad presente (*ver figura 1*).



aula al año 1421 nos ubicamos mentalmente en el inicio del Renacimiento italiano y el resurgir de las ciudades tras la Edad Media europea y no en la actualidad del mundo islámico, al corresponder ese guarismo en su era y calendario a nuestro año 2000, para no imaginar qué pensaría un alumno si le damos una fecha del año 5760, mismo año correspondiente al calendario israelí, o 2038 referido a la era española, en desuso. Precisamente en esa *normalidad* consiste el occidentalocentrismo o eurocentrismo de nuestras enseñanzas y no en el estudio preferente de nuestro ámbito cultural. La falta de la sencilla gimnasia mental cronológica de pasar de unas eras a otras colabora en la formación de un enfoque cultural y temporal estrecho, y no favorece la formación de un pensamiento social abierto.

Los profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) suelen realizar ejercicios de cronología de la era cristiana al comienzo del curso. Las actividades más frecuentes son: ordenar fechas antes y después de Cristo, pasar de años a siglos y viceversa, y realizar cronologías; menos docentes realizan comparaciones entre cronologías (en la CAM lo hacen el 36 % frente al 82 % de las anteriores actividades), y aún menos realizan cálculos con distintas eras y calendarios (el 10 %). En la práctica escolar, la comprensión y utilización de la cronología por los alumnos de ESO es un conocimiento accesible y no muy costoso de conseguir si se le dedican actividades concretas y recurrencias hasta su dominio, ya que el conocimiento no se adquiere de una vez por todas, y es preferible dosificar su aprendizaje a lo largo de algún periodo del curso en sus vertientes más dificultosas para los alumnos: repaso de los números romanos, proporcionalidad, inexistencia del año 0, regresividad de los años anteriores a Cristo, conversión secular de los años y cualquier otra que se detecte.

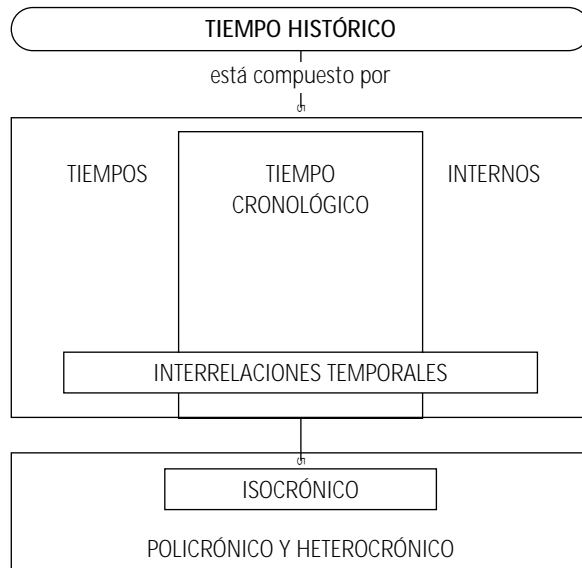


Figura 2.

El tiempo interno está conformado por diversos planos conceptuales. El más englobante es la dualidad cambio-permanencia. La perspectiva de la enseñanza de la Historia permite considerar la existencia de tres grados de dificultad de otros articuladores temporales:

- 1) Elementales: sucesión, simultaneidad-contemporaneidad.
- 2) Secundarios (relacionados con la duración y demarcación de periodos): acontecimiento, coyuntura, estructura, periodo-periodización.
- 3) Superiores referidos a la interrelación temporal y asociados a la multiplicidad de causas y consecuencias (ver figuras 2, 3 y 4).

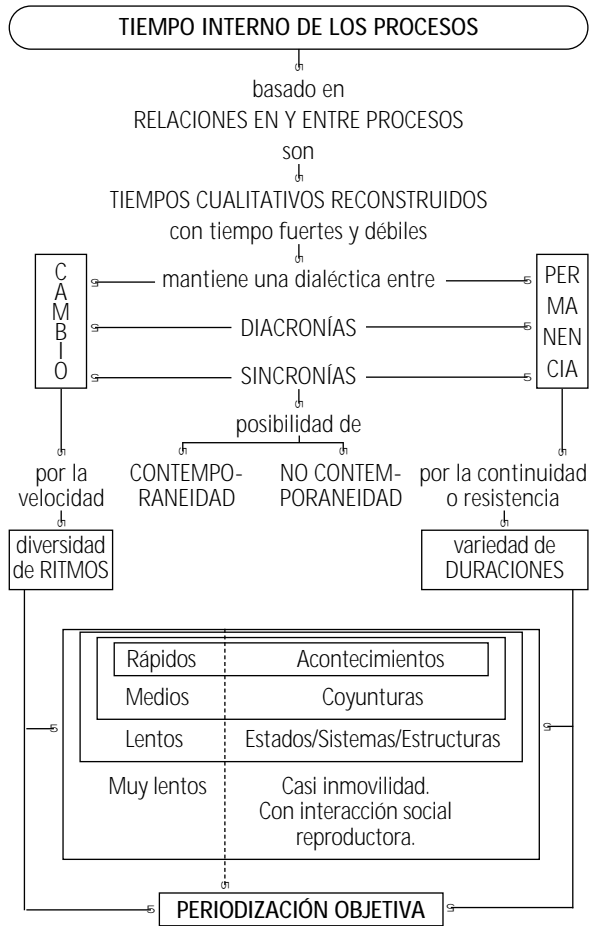


Figura 3.

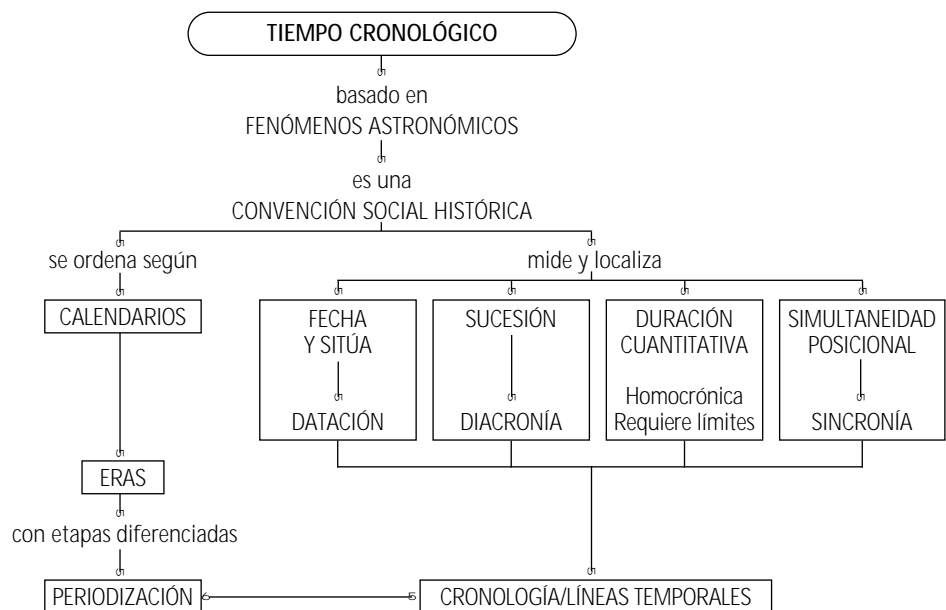


Figura 4.

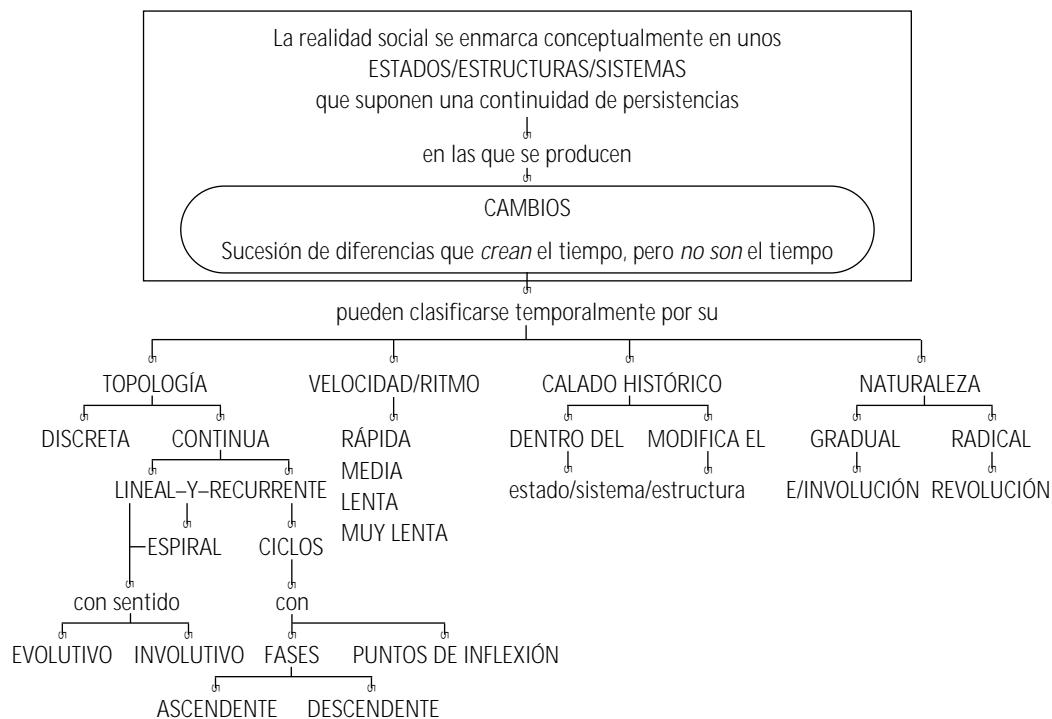


Figura 5.

El cambio es un concepto inherente a la Historia, pero no lo es menos el estudio de lo que no cambia, o lo hace con menor velocidad, aquello que se considera estado *normal* por una sociedad y que ofrece resistencias al cambio. Los cambios son más perceptibles, más sencillos para su aprendizaje, las permanencias suponen marcos de los cambios que requieren un mayor nivel de conciencia y abstracción para su comprensión. Así, para conocer la «cantidad de cambio» se deben comparar éstos con una situación social que los enmarca, «para medir los cambios no hay más camino que el de definir los estados previamente»<sup>13</sup> (ver figura 5). La sucesión (diacronía) se basa en el cambio, la duración en la permanencia, y ambas deben acompañarnos en la argumentación histórica, tal y como sucede en la obra musical *Pedro y el lobo*, de Prokófiev, que consiste en un relato que va progresando mientras se repite constantemente el tiempo inicial, aunando cambio y permanencia. Por ejemplo, la comparación de los mapas de Europa de 1609 y 1648 suponen la necesidad de clarificar el estado previo a la Guerra de los Treinta Años y trabajar el proceso de cambio que lleva y explica el estado posterior, en el que se denotan continuidades y cambios.

Desde la perspectiva de las permanencias se puede entender la existencia básica de dos tipos de cambios:

- Aquellos que se refieren a cambios dentro del sistema, situados en el acontecimiento o en la temporalidad media y móvil de la coyuntura, enmarcados en temporalidades más largas y profundas (por ejemplo, las revoluciones europeas de 1848 en el contexto de las revoluciones liberal-burguesas).
- Cambios irreversibles que transforman la estructura, revoluciones profundas en las que el sistema de relaciones dominante es absorbido en otro que surge de él (por ejemplo, el fin del shogunato feudal en Japón tras la era Meiji). Hay que considerar que al estudiar las relaciones en la temporalidad larga conviene aclarar el nivel del análisis, ya que se producen asincronismos entre los diferentes planos de las permanencias al presentar éstos diversas resistencias al cambio que originan desfases temporales; así, mientras que en la Europa del siglo XVIII se van produciendo transformaciones económicas precapitalistas, las relaciones señoriales y el sistema de propiedad feudal continúan con gran vigor.

Los articuladores temporales elementales son fáciles de construir por los alumnos al estar asociados al suceder, al cambio y a la relación cotidiana del «mientras que». La diacronía es la sucesión de hechos que crean o crearon tiempo, ordenados según sus relaciones de anterioridad-posterioridad. La simultaneidad cronológica supone que algo ocurre en el mismo punto de la datación o durante el mismo periodo temporal; esta sincronía puede producirse en diferentes niveles temporales, pero ha de coincidir en los mismos puntos de la escala cronológica y requiere la utilización de la capacidad comparativa. La simultaneidad cualitativa es un grado superior de abstracción, supone que un hecho o proceso sucede al mismo tiempo pero dentro del mismo presente histórico, difiere de la simple simultaneidad cronológica al requerir la existencia de la contemporaneidad sociocultural. La cualitatividad sincrónica implica el establecimiento de relaciones complejas, por lo que supone un articulador temporal superior, si bien es posible trabajarlo en el aula de ESO como contraste cultural de formas de vida y procesos de aculturación entre sociedades, por ejemplo, el encuentro entre las sociedades precolombinas y los conquistadores españoles o portugueses.

Los articuladores secundarios relacionan los cambios con las permanencias, los ritmos y las duraciones. La historiografía actual está recuperando los aspectos de la duración que habían sido relegados por la historia tradicional. Las duraciones, entendidas como resistencias al cambio y constantes conservadoras, deben ser estudiadas en relación a la duración del sistema de referencia completo (periodo, estructura, modo de producción, etc.) para conseguir una imagen global relacional. Conviene tener siempre presente que la duración no es algo dado, sino algo construido, como demuestra el hecho de que 100 años sean un periodo largo en la historia próxima e inapreciable en las primeras sociedades depredadoras.

Se ha convertido en un clásico el esquema tripartito de las duraciones: acontecimiento, coyuntura y estructura, que puede ser diversificado en muchos más niveles, pero que resulta útil por la elasticidad de cada uno de los conceptos.

El fonema elemental de la duración es el acontecimiento, que puede ser entendido de diversas maneras: como acto único irrepetible, que es la recogida por el cronista y la historia tradicional (el 13-12-1474 fue coronada Isabel la Católica reina de Castilla en Segovia o el 6-8-1945 se lanzó la primera bomba atómica sobre Hiroshima); como elemento de una serie, por ejemplo cada uno de los datos de la evolución de precios, salarios, PIB, etc., habitual en cliometría; como punto de inflexión de una tendencia, por ejemplo la crisis financiera de 1866 en España como reajuste de crecimiento bancario; o como situación espectacular y significativa, como puede ser la quema de conventos en Madrid en 1931 derivada de un prolongado anticlericalismo o la sublevación de Tupac-Amaru en Perú en el siglo XVIII en contra de la explotación colonial criolla. Se evidencia que el acontecimiento es uno de los elementos historiográficos que han adquirido una mayor cantidad de perfiles y significados en la historiografía de la última centuria, permitiendo desarrollar capacidades en el alumnado que la meramente descriptiva y narrativa.

La duración media ha sido significada por la coyuntura, espacio temporal variable según el estudio e hipótesis de trabajo, donde se denota el análisis de multiplicidad de variables en un tiempo considerado transitorio y definido por el cambio o movimiento. La coyuntura ha sido asociada, especialmente en historia económica, a una topología temporal cíclica, conformadora de periodos con fases ascendentes y descendentes, pero su topología no está preestablecida, ya que coyunturas como, por ejemplo, el periodo de la restauración borbónica española de 1875 o el proceso de independencia colonial de la India implican una diversidad de topologías, de ritmos y de duraciones de los diferentes niveles de la realidad que facilitan la disección de las relaciones y contradicciones estructurales marco del sistema de referencia.

Las largas duraciones están conceptualizadas bajo las denominaciones de estructuras, estados sociales, sistemas, modos de producción, etc. En su estudio se han conformado modelizaciones teóricas que suponen hipótesis de trabajo que deben ser contrastadas por el historiador en la realidad de la sociedad objeto de investigación; es preciso, por ejemplo, clarificar las similitudes y diferencias del sistema modélico feudal en zonas de Centroeuropa o Cataluña con las del sur de Europa o Castilla y León. Son situaciones históricas que permanecen como fondo



relacional de otras duraciones más cortas y sus cambios. Hay sistemas de muy larga duración que se mantienen a lo largo de numerosas modificaciones de estructura, como puede ser el caso de la medición temporal por el calendario juliano-gregoriano o hábitos de alimentación seculares. Las largas duraciones parten de modelos contrastables que suponen arquitecturas temporales molde, una historia inconsciente, *normalizada* y globalizante, donde los cambios tienen velocidades muy lentas para la escala humana y producen modificaciones irreversibles. En la actualidad se han estudiado sistemas sociales de tan larga duración que se habla de historia inmóvil; en este tipo de procesos, aunque no se aprecian cambios, el estudio histórico es posible por la existencia necesaria de interacción y movimiento social reproductor. Es el caso de la historia de las necesidades humanas que se cubren con las religiones monoteístas, las relaciones asociativas pecado-culpabilidad, la actitud social frente al incesto, la solución de conflictos median-te la violencia, la expansión de la innovación o enfermedad por las rutas comerciales, etc.

La duración tiene como cualidad constructiva más perceptible a la periodización. El establecimiento de periodos supone la discriminación de procesos temporales en etapas diferenciadas según el objeto de estudio y teoría del cambio aplicada. En su aspecto factual-conceptual está unida a la concepción de la historia que predomine en las creencias del historiador profesor, y no puede ser sustraída de su carga ideológica, la misma que dirige sus preguntas y/o hipótesis de trabajo. No obstante, el establecimiento de espacios temporales delimitados por cualidades significativas es fundamental para comprender los cambios y permanencias de los sistemas estudiados; Aróstegui se refiere a ellas como «espacios de inteligibilidad», y considera que «la articulación de los tiempos» tiene que empezar por esa constatación de la existencia de tiempos englobantes<sup>14</sup>. La división en periodos es una decisión del historiador/profesor, así como el establecimiento de límites con fechas concretas o periodos frontera de carácter más indefinido.

Las periodizaciones comúnmente utilizadas en la educación secundaria tienen una serie de características comunes:

- a) Abarcan la historia de la humanidad desde sus orígenes hasta el presente, intentando localizar los momentos críticos en las distintas etapas que llevaron a la humanidad desde el cazador-recolector hasta la actualidad.
- b) Consideran que hay cualidades universales y comunes en el ser humano que generan desarrollo social.
- c) Entienden el cambio como gradual y constante, aunque plantean momentos de retroceso o estancamiento, y definen una «mejora» de la humanidad como ser global, en una topología lineal progresiva.
- d) Desarrollan la dirección del cambio desde la heterogeneidad a la homogeneidad.
- e) Plantean el cambio de lo simple a lo complejo<sup>15</sup>.
- f) Dividen la historia de la humanidad en un número no muy elevado de etapas, atendiendo a una multiplicidad de factores, con uno o pocos como dominantes, según la teoría del cambio aplicada.
- g) Intentan abarcar el máximo de sociedades humanas, y de entre ellas, las que entienden han influido más en otras, buscando modelos que faciliten su unicidad o diferenciación.

En enseñanza secundaria las periodizaciones dominantes parten de la eurocéntrica cuatripartita, reforzada por la propia estructura académica, que se adapta a distintas teorías del cambio, dos ejemplos relevantes son: la tradicional con las edades clásicas (Paleolítico, Mesolítico, Neolítico, Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) y la marxista con la sucesión teleológica de los modos de producción, en una acepción occidentalista unilineal estructuralista (comunidades primitivas y sociedades esclavistas, feudales y capitalista) que abandona los modelos marxistas plurilineales abiertos que incluyen el modo de producción asiático, etc. En ESO convendría que el profesorado comenzara por periodizaciones sencillas que marquen diferencias muy significativas y fueran progresivamente más complejas al incluir más variables. Por ejemplo, podría comenzarse con tres etapas: sociedades recolectoras, agropecuarias e industriales, para posteriormente ampliar el esquema incluyendo las fuentes de energía utiliza-

das en algún aspecto técnico (navegación, medios de transporte terrestres, etc.), continuar con la variable relaciones de producción-dominación, etc., provocando en los alumnos la necesidad de valorar factores clave que sinteticen una etapa histórica y descubran la naturaleza constructiva de periodizar.

El plano temporal más complejo es el de las interrelaciones temporales, que supone el establecimiento de las pasarelas y comunicantes que permiten hacer inteligible la síntesis temporal como integración de las relaciones parciales en un todo y entre los distintos planos temporales, que de otro modo permanecerían estancos tal y como acontecía en los célebres tiempos braudelianos. Supone la integración sistémica, primero parcial y luego global, de las armonías y melodías de los tejidos temporales en una sinfonía temporal que no excluya las cacofonías, donde se aprecie, en un simil, que «en cinco minutos mecánicamente medidos de una composición de Beethoven hay tiempos más lentos, acelerados, vueltas atrás, premisas de lo que sucederá a continuación<sup>16</sup>». Las interconexiones aportan un carácter y una sonoridad de conjunto que significan la dialéctica procesual multirrelacionada de la globalidad. En las asociaciones de los procesos temporales es donde se entrelazan, en una visión de conjunto, las consecuencias, las motivaciones de los actores y las explicaciones causales de los distintos procesos históricos. Es en la actividad relacional donde se ponen de manifiesto los ritmos de cambio concretos al confrontarles con los diferentes estados, las permanencias, en una explicación argumentativa que da sentido a un determinado espacio sociotemporal. Respecto al aprendizaje, suponen el aspecto más abstracto y dificultoso, y generalmente al que se le dedica menos atención docente.

**El tiempo histórico es un concepto clave estructurante de la historia que se va a enseñar y no sólo un contenido procedimental**

Desde el punto de vista de la didáctica de la Historia, los elementos temporales suponen amplios marcos continentales de organizaciones temáticas al ser metaconceptos clave, conceptos envolventes superiores, que permiten su organización según distintas opciones paradigmáticas históricas y didácticas. Es evidente que al ser los elementos temporales los propios de la esencia de la Historia, son abordados por todos los paradigmas historiográficos, si bien en distinta proporción, por lo que suponen un evidente punto de encuentro en una enseñanza plural de la Historia, que muestre al discente una historia diversificada, conforme a una ciencia social rica en matices y tendencias.

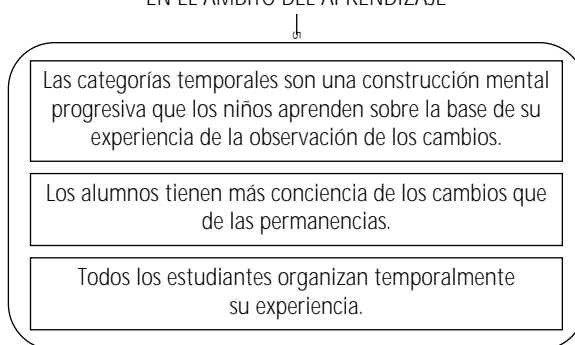
La enseñanza de la Historia se fundamenta en nociones temporales configuradoras de tiempos históricos, y no solamente en procedimientos relacionados con la cronología. Los conceptos temporales son, como todos los conceptos, instrumentos de clasificación que permiten estructurar y organizar la realidad vivida y conocida de una manera simple y eficaz al centrarse en una serie de atributos esenciales. Algunos pueden adquirirse mediante observación y vivencia (día, semana, etc.), otros requieren un proceso de comunicación, a estos últimos pertenecen la mayoría de los temporales. En el ámbito de la enseñanza de categorías temporales es preciso conocer y aprovechar que los adolescentes han ido realizando una construcción mental progresiva de los mismos de forma intuitiva, sobre la base de su experiencia de la observación de los cambios, por lo que nunca se parte de cero, ya que todos los alumnos organizan temporalmente su existencia, teniendo presente que tienen más conciencia de los cambios que de las permanencias. Una enseñanza significativa de la Historia en educación secundaria debe abordar la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico desde el enfoque de qué es una construcción mental que tiene su base de afianzamiento y acceso a la complejidad conceptual en la experiencia cotidiana y biográfica del cambio y permanencia de los propios alumnos, en una relación dialéctica entre experiencia-conocimiento vulgar y conocimiento científico, tal y como expresó Vygotsky.

La construcción-organización mental de la estructura base del tiempo histórico es facilitada por la aproximación desde escalas temporales personales (tiempo psicológico, tiempo personal) y escalas sociales próximas (tiempo familiar) que actúan como puente cognitivo para la construcción de las relaciones temporales históricas, tematizadas en los distintos contenidos del currículo.

La enseñanza de conceptos temporales (y sociales en general) pasa necesariamente por la clarificación y contextualización para su aprendizaje dentro de una red conceptual organizadora de una planificación curricular (que se materializa en forma de esquema, mapa conceptual, etc.) significativa que facilite la organización de los contenidos en la elaboración de unidades de trabajo en el aula. Es didácticamente necesario dar importancia a la imbricación temporal de los procesos, y potenciar las capacidades relacionadas con la organización temporal de la información de la Historia, Ciencias Sociales, Geografía, Arte, etc. (*ver figura 6*).

#### PRINCIPIOS DE UNA EDUCACIÓN TEMPORAL

EN EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE



EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA

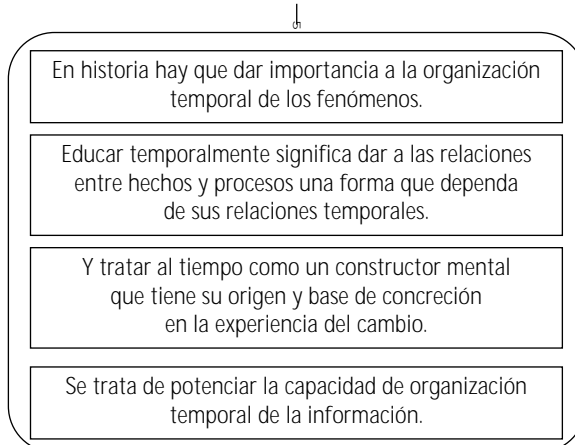


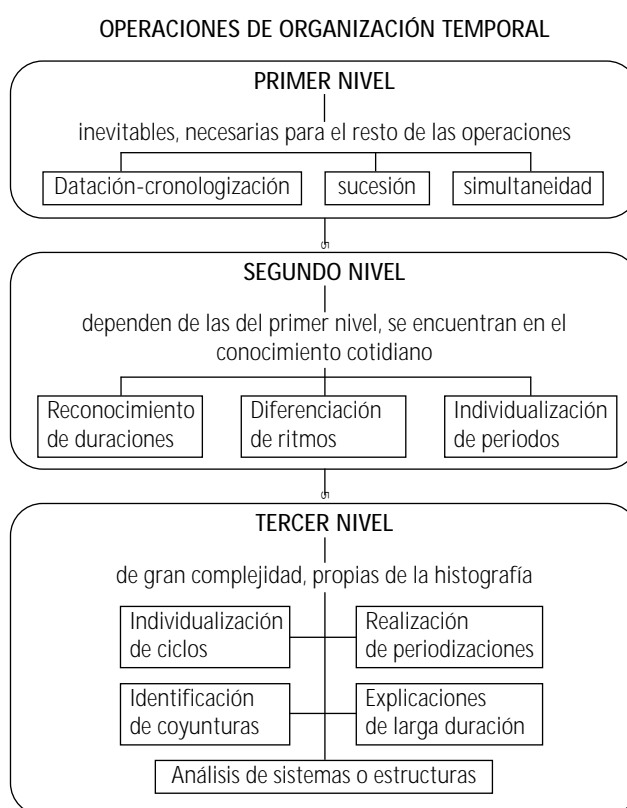
Figura 6.

Educar históricamente a ciudadanos para el siglo XXI, supone dar a las relaciones entre los hechos y procesos una estructura organizativa que dependa de sus relaciones temporales, en la cual puedan encuadrarse desde explicaciones intencionales y causales lineales simples a la pluricausalidad de procesos situados en distintos planos y procesos históricos, esto es, temporales.

En Historia todos los hechos y conceptos están «empapados» de categorías temporales, por lo que las informaciones del pasado que pretendemos que aprendan nuestros alumnos tienen la nítida y explícita necesidad de ser programados curricularmente a la vez que los objetivos y/o contenidos temporales.

El profesor en su comunicación debe tener presente bajo qué elementos temporales está trabajando una idea, o a qué combinaciones se va a referir, y su nivel de dificultad relativa; por ejemplo, es frecuente que digamos en nuestras clases expresiones de localización temporal como: «durante el primer cuarto del siglo XII», o «en el siglo XVII, mientras reinaba Felipe III, se produjo un crecimiento de...», donde el número de variables temporales: «durante»,

«primer cuarto de siglo», «siglo XII», implican duración y amplia localización en una ubicación ordinal específica de una periodización; en la segunda expresión se incluye: la variable de localización «siglo XVII», en la que se enmarca un subperiodo de duración complejo («reinado de Felipe III»), a la vez que se establece un nexo de simultaneidad-contemporaneidad («mientras»), y un proceso paralelo de mejora o empeoramiento de una variable («crecimiento») que supone el conocimiento de un estado inicial. Estas frases se utilizan indistintamente en el primer curso de ESO y en la universidad, entendiéndose apriorísticamente que serán interiorizados, ubicados y comprendidos por el alumno (ver en *figura 7* una gradación en la dificultad de los niveles de las operaciones de organización temporal).



La enseñanza de la Historia, con cualquier selección de contenidos, nivel de conocimientos o escalas territoriales, debe complementarse con una mayor significatividad temporal de los procesos, tanto en la ESO como en el Bachillerato, si pretendemos unas generaciones de ciudadanos más conscientes de su situación relativa en el proceso de humanización y con más capacidades para afrontar un mundo socialmente complejo.

## Notas

1. Ver por ejemplo varios artículos en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 67, pp. 26 y ss., o PAGÉS, J. (1996): «El tiempo histórico», en BENEJAM, P., y PAGÉS, J. (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universidad Autónoma de Barcelona./Horsori, pp. 189-207. O libros como TORRES BRAVO, P. A. (1998), o TREPAT, C. A. y COMES, P. (1998).
2. TORRES BRAVO, P. A. (1997): *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: UNED. Tesis doctoral inédita.
3. TREPAT, C. A. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona y Graó, p. 233.
4. HAYDN, T. (1995): «Teaching Children About Time». *Teaching History*, n.º 81, pp. 11-12.
5. CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993): «Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 62-63, p. 161.
6. GONZÁLEZ, I.; GUIMERA, C. y QUINQUER, D. (1987): *Enseñar Historia, Geografía y Arte. De los reyes godos al entorno social*. Barcelona: Laia, p. 11.
7. A pesar de que hace más de diez años que se realizaba esta pregunta, los pobres resultados respecto a la enseñanza del tiempo histórico están bastante estabilizados desde los primeros estudios realizados por Pozo, Carretero y Asensio, publicados en 1983, hasta los más recientes. Se puede observar, por ejemplo, en TERUEL MELERO, M. P. (1998): «Sobre la comprensión de las nociones temporales en la Educación Secundaria Obligatoria». *Iber*, n.º 15, pp. 93-98.
8. POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1989): «Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia», en CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 139-163. CARRETERO, M.; JACOTT, L. y LÓPEZ-MANJÓN, A. (1995): «Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica», en CARRETERO, M.: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.
9. BUENO, M. B. (1993): «El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 61, pp. 29-54.
10. PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1983): *La nueva alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza, p. 263.
11. POMIAN, K. (1990:115).
12. ARÓSTEGUI, J. (1995:217).
13. ARÓSTEGUI (1995:214).
14. ARÓSTEGUI (1995:229).
15. No se pretende afirmar que las sociedades no contemporáneas fueran «simples» en sus características sociales, económicas, culturales, etc.; pero sí tenían una mayor simplicidad como resultado de menores interacciones mundiales.
16. PRIGOGINE, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets, pp. 28-29.

## Referencias bibliográficas

- ARÓSTEGUI, J. (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- BUENO, M. B. (1993): «El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 61, pp. 29-54.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993): «Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales». *Infancia y Aprendizaje*, n.º 62-63, p. 161.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L. y LÓPEZ-MANJÓN, A. (1995): «Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica», en CARRETERO, M.: *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.
- GONZÁLEZ, I.; GUIMERA, C. y QUINQUER, D. (1987): *Enseñar Historia, Geografía y Arte. De los reyes godos al entorno social*. Barcelona: Laia, p. 11.
- HAYDN, T. (1995): «Teaching Children About Time». *Teaching History*, n.º 81, pp. 11-12.
- POMIAN, K. (1990): *El orden del tiempo*. Madrid: Júcar Universidad.
- POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1989): «Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia», en CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 139-163.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1983): *La nueva alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza, p. 263.
- PRIGOGINE, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets, pp. 28-29.
- TERUEL MELERO, M. P. (1998): «Sobre la comprensión de las nociones temporales en la Educación Secundaria Obligatoria». *Iber*, n.º 15, pp. 93-98.

TORRES BRAVO, P. A. (1997): *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: UNED. Tesis doctoral inédita.

– (1998): *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad*. Madrid: UNED.

TREPAT, C. A. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona y Graó, p. 233.

TREPAT, C. A. y COMES, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/Graó.

### Resumen

Con una situación precaria del aprendizaje de las nociones temporales en las aulas de ESO y Bachillerato, y partiendo de la premisa de que la temporalidad es el elemento fundamental del conocimiento histórico, se realiza una aproximación epistemológica y didáctica al concepto abierto e interpretativo del tiempo histórico. Se propone que las categorías temporales formen parte esencial de la planificación curricular, no sólo como conocimiento procedimental clásico, sino también en su vertiente conceptual. Para ello se desglosan los componentes del metaconcepto en función de su calidad como construcción historiográfica y de su dificultad para el aprendizaje en tres categorías: cronología, periodización y tiempo interno. Este último a su vez se subdivide en tres niveles de articuladores temporales en razón de su enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* temporalidad, tiempo histórico, enseñanza, historia, concepto clave, currículo.

### Abstract

Regarding the precarious learning situation of the «temporal notions» in the compulsory and non-compulsory Secondary Education and starting from the premise that temporality is the main objective of historical knowledge, an epistemologic and didactic approximation to an open and interpretative concept of historical time must be made. It is proposed that temporal categories should be an essential part of the curriculum, not only as traditional procedural knowledge, but also as concepts. That is why the metaconcept components must be detached according to their quality as a historiographic construction as well as their learning difficulties, into three categories: chronology, periodisation and internal time. This last category may be subdivided into three temporal articulator levels with regard to its teaching-learning process.

*Key words:* temporality, historical time, teaching, history, key concept, curriculum.

PABLO ANTONIO TORRES BRAVO  
IES Victoria Kent  
Camino de Polvoranca, s/n.  
28942 Fuenlabrada. Madrid  
© Tarbiya