

# *Epistemología histórica y enseñanza*

*Pilar Maestro González*

## **Introducción**

Definirse sobre el método a utilizar en las aulas de Historia no es una cuestión trivial. No significa sólo escoger una forma específica de actuación, una simple práctica con valor en sí misma. Supone sobre todo asumir una concepción global de la enseñanza, fundamentarla, y establecer en definitiva una relación clara entre teoría y práctica docente.

La metodología didáctica se convierte así en el territorio donde confluyen y se hacen visibles todas las asunciones científicas e ideológicas de los enseñantes en relación con las decisiones de su praxis.

Las investigaciones sobre los métodos de enseñanza y en concreto de la enseñanza de la Historia son recientes. Y aunque el interés por las formas de transmisión de los diferentes conocimientos y saberes a los más jóvenes ha estado presente a lo largo de la Historia de la Humanidad, lo cierto es que sólo encontramos una investigación sistemática en este mismo siglo, y algunos intentos a finales del siglo pasado.

Aunque el barón Grimm escribía en 1763: «La manía de este año es escribir sobre educación»<sup>1</sup>, lo cierto es que la necesidad de una ciencia educativa es reclamada explícitamente sólo a finales del XIX

---

<sup>1</sup> Citado en PALACIOS, J., *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*, Barcelona, 1978, p. 5.

y principios del XX. El mismo J. Dewey<sup>2</sup> y muchos de los representantes de los movimientos que por entonces dieron un giro importante a la enseñanza y su teoría, insistieron en la pertinencia de poner en manos de los educadores los resultados de investigaciones que les ayudaran a realizar su función en las aulas.

Pero la misma juventud de este conocimiento ha favorecido algunas confusiones y el uso de una terminología contradictoria.

Hoy no es posible encontrar un acuerdo generalizado sobre el concepto de metodología didáctica entre los investigadores y mucho menos entre los profesores. Ello se explica no sólo por la juventud de la investigación, sino también por la misma complejidad de relaciones que confluyen en la metodología. Las diferentes posturas ante la enseñanza de la Historia no deben interpretarse, pues, como un simple reflejo de la variedad de técnicas o estrategias puntuales que es posible utilizar, sino como algo más profundo, como producto de concepciones opuestas de la enseñanza y de formas muy diferentes de concebir la materia objeto de aprendizaje, la Historia.

Veremos, pues, de definir las diferentes concepciones de la práctica educativa, para analizar después algún aspecto más concreto de la relación teoría-práctica: la concepción del tiempo histórico y la enseñanza de la Historia.

## 1. Las concepciones de la práctica educativa

Las primeras propuestas metodológicas han surgido históricamente de dos líneas de investigación que conciben de forma muy distinta la práctica educativa: el positivismo y la teoría de la interpretación.

En la actualidad la teoría crítica de la educación, desde una nueva concepción, tiende a alejarse tanto de una simple visión positivista como de los excesos de una visión exclusivamente hermenéutica. Marcando certeramente los peligros de ambas, y aceptando no obstante los avances que han supuesto, abre una nueva línea de trabajo que intenta superar ambas posiciones<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> DEWEY, J., *Democracy and Education*, Londres, 1916, y *Experience and Education*, Londres, 1938.

<sup>3</sup> CARH, W., y KEMMIS, S., *Becoming Critical! Knowing through Action Research*, Dcakin University Press, 1982. Traducción: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, MARTÍNEZ ROCA, Barcelona, 1986. Es un excelente trabajo sobre la concepción de la práctica y en especial sobre la teoría crítica de la educación.

### *1.1. La concepción positivista*

Desde el positivismo, la metodología didáctica sería simplemente una «tecnología» de la enseñanza, un conjunto de normas reguladoras de la acción educativa procedentes de los análisis teóricos, que los docentes deberían limitarse a aplicar concienzudamente<sup>4</sup>. Como aplicación de los descubrimientos de la investigación, enunciados en forma de principios generales y objetivos, de verdades universales, la metodología debe producir necesariamente unos resultados predecibles en la enseñanza. Las dificultades del aprendizaje se consideran simples cuestiones técnicas, que tienen una solución técnica también.

Esto equivale a considerar la acción educativa como un hecho objetivo, que puede explicarse satisfactoriamente desde un mecanismo causal.

La acción educativa es entendida, pues, como un hecho físico, propio de las Ciencias Naturales, al que pudieran aplicarse, por tanto, reglas y normas de validez general. Se ignora o se minimiza la naturaleza social de la práctica educativa y la enorme importancia mediadora de los significados que esa acción social tiene para quien la realiza, de los valores y finalidades que se proyectan sobre ella, así como la importancia de la relación comunicativa que se establece entre los diferentes agentes que intervienen directa o indirectamente.

La implicación de valores y finalidades en la educación y la multiplicidad de variables científicas, ideológicas y sociales que se entremezclan en la praxis docente hace difícil pensar que un estudio de la realidad educativa, desde fuera de la praxis misma, pueda producir decisiones metodológicas infalibles, valederas en cualquier situación. Aplicar a una Ciencia Social, como es la educación, sistemas de predicción propios de otro tipo de ciencias, no ha dado buenos resultados de forma general, como era fácil de prever<sup>5</sup>.

Es esta, pues, una concepción tecnicista de la enseñanza que, hay que decirlo, ha llegado a fabricar auténticos corsés metodológicos, sin sentido para los docentes, de costosa aplicación, y de fácil esclerotización.

Por otra parte, sin embargo, esta posición positivista supuso un adelanto importantísimo en la consideración general del hecho edu-

---

<sup>4</sup> SKINNEH, B. F., *The Technologie of Teaching*, Nueva York, 1968. Esta obra es una buena muestra de la versión positivista del hecho educativo.

<sup>5</sup> PETERS, R. S. (ed.), *The Philosophy of Education*, Londres, 1973. Es una buena recopilación de las posiciones filosóficas que avalan la crítica del positivismo en la teoría de la educación.

eativo, en la búsqueda de una posible fundamentación científica, con lo que supone de apertura al estudio sistemático y a la necesidad de explicar, de hacer inteligible, la enseñanza y sus métodos.

Así pues, aunque parece necesario dejar de lado una visión radicalmente positivista de la práctica docente en la que ésta no es sino un apéndice de la teoría, esto no quiere decir que sea imposible una explicación razonable del hecho educativo, y en concreto la toma de decisiones metodológicas fundamentadas teóricamente.

Pero ello debe hacerse atendiendo a las características específicas de la enseñanza. Y en ella, desde cualquier metodología prevista teóricamente, actúa la mediación de la práctica concreta, es decir, *las decisiones del profesor en su relación con el alumno, en un contexto social específico*.

## 1.2. *La concepción hermenéutica*

La teoría de la interpretación, saliendo al paso de esta visión excesivamente tecnicista, ha constituido una nueva alternativa al positivismo, que ha intentado la comprensión de la práctica educativa a partir del significado que esas acciones tienen para sus propios agentes, profesores y alumnos básicamente, y para la sociedad en que se mueven. Todo ello influye en las decisiones metodológicas, que dependerán, por tanto, de la comprensión del hecho educativo desde la interpretación más que desde la explicación causal.

Desde estas posiciones, la práctica educativa sólo es inteligible y se puede actuar sobre ella cuando se conoce el significado que tiene para quien o quienes la realizan. Estos significados pueden ser explícitos y, en ese caso, dependen de las teorías y valores manejados conscientemente por los sujetos. Pero la más de las veces estos significados dependen de teorías o valores implícitos que hay que sacar a la luz. En la enseñanza éste es un fenómeno habitual.

La ciencia educativa en este caso no ha hecho sino incorporar la fundamentación que los científicos sociales alemanes, desde Dilthey a Max Weber, o la filosofía analítica han buscado para las Ciencias del Espíritu desde la interpretación hermenéutica en su confrontación con el positivismo <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> OUTHWAITE, W., *Understanding Social Life: The Method called Herstehen*, Londres, 1975. Es interesante para ver el desarrollo de los métodos de interpretación. WINCH, P., *The Idea of a Social Science*, Londres, 1958. Visión desde la filosofía analítica.

Los métodos del *Verstehen* intentan precisamente ofrecer interpretaciones teóricas de los significados subjetivos de las acciones sociales. La sociología de la educación se hizo eco de esta corriente interpretativa y comenzó a realizar estudios intensos a partir de los años setenta de este siglo, incorporando todo el caudal del análisis marxista y de la sociología francesa y británica básicamente <sup>7</sup>.

La teoría interpretativa de la educación sitúa, pues, en primer plano la praxis, la acción del aula y sus protagonistas, los docentes en su relación con los alumnos. Es el profesor el que debe reflexionar sobre su práctica a fin de tornar decisiones metodológicas adecuadas. Es preciso que comprenda lo que hace, que entienda sus fundamentos teóricos implícitos o explícitos y los objetivos o finalidades que se propone con aquellas acciones. La investigación tendrá como misión no tanto ofrecerle una serie de normas y de recursos técnicos, cuanto proporcionarle las interpretaciones necesarias para que el profesor pueda «iluminar» con ellas su práctica. Es el profesor el que, desde esta autorreflexión, escoge lo que hará. Nos acercarnos así a una metodología basada en la idea de «deliberación práctica» <sup>8</sup>, en la que el profesor y su praxis es lo fundamental. Desde esta valoración eminentemente subjetiva de la praxis se podría acceder, pues, a una racionalidad de la acción, a una metodología explícita y aceptada.

La teoría de la interpretación ha tenido una gran influencia en la renovación de la metodología didáctica, ya que le ha impulsado al profesorado más inquieto a una reconsideración de sus acciones, lo ha atraído hacia el estudio teórico-práctico de la enseñanza y ha favorecido el trabajo de grupos de vanguardia. Aunque los grupos involucrados hayan sido poco numerosos, su acción ha constituido la punta de lanza de la renovación metodológica.

La primacía de la teoría sobre la práctica, propia del positivismo, quedó rota, pues, en esta nueva forma de concebir la praxis educativa como algo fundamental que incluso orienta la investigación.

Sin embargo, esto no debe significar que se haya de caer necesariamente en un pragmatismo total, en una concepción del hecho educativo que se abandona a la interpretación de cada profesional como única posibilidad de tomar decisiones. Eso nos llevaría a entronizar una casuística según la cual cada uno actúa desde «su propio método», entendido como una práctica individual, sin atenerse a ningún

---

<sup>7</sup> YOUNG, F. D. (ed.), *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*, Londres, 1971.

<sup>8</sup> SCHWAB, J. T., «The practical: a language for curriculum», *School Review*, vol. 78, 1969, pp. 1-24.

tipo de razonamiento o fundamentación teórica de lo que **hace**, y sin estar **sujeto**, por **tanto**, a ningún tipo de contraste o evaluación.

Una metodología inspirada en la interpretación puntual del hecho educativo por los **docentes**, sin atender a ninguna investigación de carácter **científico**, en el sentido menos académico del **término**, no haría sino abandonarse en manos de la inspiración, de la creación del **profesor**, es decir, de la concepción de la educación como un arte, aunque hay que aceptar que hay una parte importante de creación personal en la enseñanza.

No se puede esperar el éxito de metodologías positivistas en que la consideración del sentido de la práctica esté ausente. Pero tampoco es posible esperar todo de la misma **práctica**, sin el auxilio de una fundamentación epistemológica.

Parece, pues, **necesario**, para superar ambas dificultades, llegar a una metodología didáctica que integre la teoría y la práctica de forma dialéctica.

Para ello hay que entender la metodología didáctica precisamente como el puente de dos direcciones tendido entre investigación y praxis docente. Esto es lo que pretende la teoría crítica de la educación basada en un pensamiento más amplio, la teoría social crítica.

### 1.3. *La teoría crítica*

La teoría crítica de la educación **parte**, pues, del intento de superar la dicotomía establecida entre explicación y comprensión de la práctica educativa.

Ni los investigadores pueden prescindir de la mediación que supone la acción concreta del aula, ni los profesores pueden resolver por sí mismos todos los problemas que esta acción les plantea diariamente. De hecho toda la investigación educativa tiene como finalidad última incidir sobre la práctica. Cualquier propuesta metodológica deja de existir, de tener **sentido**, si no es en función de su traducción en una práctica concreta. A su vez las prácticas educativas sólo resultan inteligibles a la luz de una fundamentación teórica.

La teoría crítica parte de unos postulados básicos que resultan de extrema utilidad para definir la metodología didáctica <sup>9</sup>.

De entrada, unos postulados en negativo consistentes en el rechazo de una concepción de la metodología bien como un conjunto de

---

<sup>9</sup> CAHH, W., y KEMMIS, S., *Teoría crítica de la enseñanza...*, op. cit., pp. 142 Yss.

técnicas o bien como la exclusiva práctica que realizan los docentes. y después unas propuestas en positivo que van más allá.

En primer lugar, la metodología debe incorporar recursos suficientes, procedentes de la investigación, para que los profesores sean capaces de discernir las teorías que fundamentan su acción, distinguiéndolas de otras posibles perspectivas. Y sobre todo *las teorías y valores implícitos* que pueden distorsionar su práctica, creando auténticas contradicciones entre los objetivos que se proponen y lo que realmente hacen.

En segundo lugar, la metodología debe hacerse cargo del contexto social en el que se desarrolla la práctica educativa y de las limitaciones o coerciones que conlleva, de forma que el profesor distinga lo que es imputable a esas coerciones de lo que tiene que ver con sus propias acciones, teorías y valores.

y en tercer lugar, la metodología debe estar siempre sujeta a un reexamen de sus fundamentos teóricos a la luz de lo que la práctica vaya desvelando. La teoría educativa ayuda al profesor, pero también puede construirse desde su propia acción.

Cada una de estas propuestas supone un campo de investigación amplio. Sobre la primera podemos encontrar ya estudios que se ocupan del pensamiento del profesor, de sus concepciones sobre la enseñanza. Pero hay todo un campo por explorar sobre sus concepciones teóricas acerca del objeto de conocimiento, su idea de la Historia, que tiene una importancia capital en la configuración de la metodología didáctica. De ello nos ocuparemos más adelante.

Sobre la segunda, la Sociología de la Educación ha trabajado ya de forma importante desde hace tiempo <sup>10</sup>.

y sobre la tercera —la necesidad de realizar una investigación desde la práctica misma— hay toda una línea de trabajo, la investigación-acción, que ha dado ya algunas obras importantes <sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Ver como obra de conjunto ApPLE, M. W., *Ideología y Currículo*, Madrid, 1986.

YOIINC, F. D. (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, op. cil.

<sup>11</sup> LEWIN, K., «Action Research and minority problems», en *Journal of Social Issues*, vol. 2, 1946, pp. 34-36.

ELLIOT, I., «What is the action research in schools?», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10, núm. 4, 1978.

ELLIOT, I., «Implications of classroom Research for Professional Development», en TOYLE, E.; MECAHY, I., y ATKIN, M. (eds.), *World Yearbook of Education*, Londres, Nueva York, 1980, pp. 308-324.

CAHILL, W., y KEMMIS, S., *Becoming Critical: Knowing through Action Research*, op. cil.

De todos estos supuestos se deduce fácilmente que la teoría crítica no concibe la metodología didáctica como una receta teórica, ni como un conjunto de acciones prácticas, sino como *la coherencia global que informa la praxis del aula*, una manera general de operar, que tiene su fundamentación teórica y su recreación constante en contacto con la realidad del aula. En esa actividad compleja, la acción y las decisiones del profesor son básicas, y también lo es la fundamentación, el paradigma educativo aceptado. Ambas deben mantener entre sí una relación dialéctica.

Este planteamiento desde la teoría crítica de la educación encuentra su fundamentación teórica última en los desarrollos realizados por la escuela de Frankfurt <sup>12</sup>.

Entendida desde muy diversas versiones, lo cierto es que su aportación puede ser fundamental en una nueva concepción de la práctica educativa.

En especial en dos aspectos: en primer lugar, su consideración de las teorías implícitas, no dominadas, y su influencia en las acciones sociales, educativas en este caso, estudio ampliamente desarrollado por Habermas.

y también la importancia concedida al análisis de la acción comunicativa, capital en la práctica educativa obviamente. Esa comunicación, que puede estar afectada por múltiples distorsiones, es la finalidad máxima de dicha acción y tiene un carácter social y científico.

Las diversas metodologías propuestas por la investigación han puesto su atención en uno u otro de estos dos aspectos. Pero hasta el momento no había propuestas que aunaran los diferentes campos de investigación.

Desde las teorías de Habermas encontramos una posible superación de estas cuestiones. En concreto, las tres funciones que Habermas atribuye a la ciencia social crítica -en la que se apoya la teoría crítica de la educación- son perfectamente asumibles por una metodología didáctica que intente una integración dialéctica de teoría y práctica, y cuya finalidad no es sólo interpretar la práctica, sino también mejorarla <sup>13</sup>.

Consideradas desde la acción social educativa, podríamos entender estas tres funciones de la siguiente manera: En primer lugar la

---

<sup>12</sup> JAY, M., *The Dialectical Imagination: The History of the Institute for Social Research and the Frankfurt School, 1923-1950*, Boston, 1973.

<sup>13</sup> HABERMAS, T., *Theorie und Praxis, Sozial Philosophische Studien*, Berlín, 1963. Traducción: *Teoría y praxis. Ensayos de filosofía social*, Buenos Aires, 1966.



utilización de teoremas críticos que orienten la práctica, es decir, un paradigma educativo aceptado, que constituiría un marco capaz de ser utilizado por los docentes, aunque siempre bajo las condiciones de las dos funciones restantes. A saber: la aplicación y puesta a prueba de dichos teoremas por los docentes en un contexto general de discusión abierta y democrática, y la organización de la acción del aula como consecuencia última de la confrontación de los teoremas críticos y de la praxis realizada y discutida.

En cierto modo, una metodología de la enseñanza fundamentada por estas tres operaciones supone el compromiso del investigador con la praxis y la conversión en buena parte del «práctico» en investigador.

## 2. Las propuestas metodológicas. Tres formas de abordar la enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Historia se ha contemplado de forma distinta en las concreciones metodológicas producidas desde la investigación o desde la simple experiencia.

Destacan tres en especial, bien por su amplia difusión entre los docentes o bien por el interés de las investigaciones que las fundamentan.

Nos referimos a los métodos de transmisión, los métodos de descubrimiento y los métodos de construcción del conocimiento escolar.

### 2.1. *Los métodos de transmisión. Una flistoria recibida*

La enseñanza basada en métodos de transmisión ha gozado y goza aún de gran aceptación entre los docentes. A pesar de ser ampliamente utilizada desde hace mucho tiempo, su fundamentación no suele ser explicitada o debatida por quienes la utilizan asiduamente. La mayoría se limita a aceptarla como la única posible, como el paradigma metodológico «natural» y no sienten, por tanto, necesidad de reflexionar sobre ella o de analizarla críticamente.

Esta circunstancia genera por una parte un conservadurismo metodológico que impide la apertura a la renovación. Y por otra supone la aceptación acrítica de una serie de asunciones teóricas e ideológicas implícitas en ella que distorsionan la práctica, entrando en contradicción, en muchas ocasiones, con los auténticos objetivos o deseos de los enseñantes.

Parte de una serie de principios básicos:

*Una concepción positivista del objeto de aprendizaje.* La Historia que los alumnos han de aprender, aunque se haya construido por la investigación de muy diferentes maneras, se concibe en última instancia como un saber acabado.

La Historia como disciplina escolar se ofrece como una reducción, que se convierte necesariamente en objetiva, de la investigación o la interpretación histórica de la que parte, un paquete científico totalmente elaborado, cuyos mecanismos de inteligibilidad el alumno desconoce.

*Una idea de la enseñanza como simple transmisión de conocimientos.* Se ignora así la necesidad de crear en el alumno los mecanismos necesarios de comprensión y también las actitudes y los valores ante la ciencia y su aprendizaje que pueden mover su interés por el conocimiento, comprometiéndole con él y facilitando la comunicación en el aula.

El papel del profesor se convierte en el de un intermediario, y el del alumno en un simple receptor-reproductor de conocimientos.

*Una concepción teórica de los mecanismos del aprendizaje, según la cual es suficiente una buena emisión de conocimiento para que éste sea recibido por los alumnos en condiciones normales.* La emisión por parte del profesor y el consiguiente aprendizaje se consideran en una relación de causa a efecto.

Los resultados de esta metodología no han sido siempre alentadores. Ello produjo en los años sesenta un intento de reconsiderar a fondo sus fundamentos.

Un análisis crítico mínimo debe plantear algunas consideraciones.

*En primer lugar, la concepción positivista del objeto de aprendizaje es ampliamente objetable desde la investigación actual.*

La idea de que la complejidad del pensamiento histórico puede ser aprehendido directamente por los adolescentes por el solo hecho de ser explicitados los resultados de la investigación histórica en una comunicación oral o en una lectura es una suposición optimista para la mayoría de los alumnos.

La misma complejidad de ese conocimiento exigiría para ser comprendido el dominio de una serie de mecanismos conceptuales y formas de pensamiento que los alumnos no poseen en principio. Parece razonable que la metodología incluyera como finalidad básica facilitar al alumno la aprehensión progresiva de esas estructuras que le dan acceso a la comprensión de los hechos y procesos de la Historia. Es decir, las formas específicas de la explicación, la conceptualización o la temporalidad históricas, entre otras.

Estos mecanismos son específicos del conocimiento histórico. Deben, pues, construirse desde él y no cabe identificarlos con las capacidades generales de los alumnos o con su grado de madurez. Necesitan de actividades específicas en el aula.

*En segundo lugar, la fundamentación psicológica de esta forma de enseñar, es decir, su concepción de la forma en que se produce el aprendizaje en los adolescentes, es totalmente obsoleta, como ha denunciado ampliamente una investigación prestigiosa que considera el acto de conocer o de aprender como una acción compleja que se construye de dentro a fuera y no al revés, y en la que tiene una importancia definitiva el sujeto que aprende*<sup>4</sup>.

De forma que la manera de acceder a nuevos conocimientos, además del deseo de alcanzarlos, necesita como mínimo que se establezca una *relación* entre los esquemas conceptuales, entre las formas de procesar los conocimientos por parte del que aprende, y lo que llega desde el exterior.

Sólo cuando se produce satisfactoriamente esa relación, el sujeto obtiene un significado, «entiende». La incorporación de nuevos conocimientos, sobre todo cuando son conocimientos científicos, se realiza con grandes dificultades. Para que el individuo los comprenda, debe encontrar sentido, significado, a aquello que se le ofrece al aprendizaje. Es decir, debe poder encajarlo dentro de sus esquemas de comprensión, dentro de sus concepciones. Debe tener un punto de apoyo en su interior que dé entrada a los nuevos conocimientos. Y esa acción sólo puede realizarla él mismo, aunque reciba ayudas importantes. Esta es la función mediadora básica de la metodología. El conocimiento incorporado en estas condiciones es el más eficaz, ya que entrando a formar parte del pensamiento del individuo, se convierte en conocimiento con sentido, «significativo», es decir, en conocimiento que puede ser utilizado posteriormente para establecer nuevas relaciones y adquirir conocimientos en forma progresiva.

Es básico, pues, que los alumnos incorporen la mayor cantidad de conocimientos en forma significativa. Por una economía educativa, es preciso ir primero despacio, al menos aparentemente, para po-

<sup>1+</sup> PIAGET, J., *Psychologie et épistémologie*, París, 1970. Traducción: *PsicoLogía y epistemoLogía*, Barcelona, 1971.

BACIELLAHD, G., *La formation de l'esprit scientifique*, París, 1938. Traducción: *La formación deL espíritu científico*, 1948.

VYGOTSKY, L. S., *Aprendizaje y desarrollo intelectual en La edad escolar*, 1973.

ALLIIBEL, D.; NOVAK, J., y HANESIAN, H., *Educational Psychology. A cognitive view*, Nueva York, 1978. Ver ALLIIBEL, D. P., *PsicoLogía educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, 1976.

der progresar en el futuro de forma adecuada. Todo esto tiene que ver con una decisión importante de la práctica: *la cantidad y el tipo de conocimientos a ofrecer a los alumnos.*

Desconocer estos rasgos del aprendizaje significa, pues, ignorar un elemento fundamental, la importancia de los esquemas conceptuales del que aprende. Lo cual constituye *la tercera gran objeción a las metodologías de transmisión: El desconocimiento de la importancia de las asunciones implícitas, teóricas y también ideológicas, de los alumnos.*

Efectivamente, el alumno no es un receptáculo vacío que es fácil llenar desde el exterior, sino un individuo que produce conocimientos desde su propia acción y a partir de sus propios significados e intereses, que interpretan y mediatizan <sup>10</sup> que les llega del exterior. Cuenta con unas ideas y unos valores que le pueden ayudar a seguir comprendiendo o por el contrario impedirle de forma eficaz.

Ahí tiene un papel fundamental la metodología didáctica, haciéndose cargo de estos esquemas de partida, apoyándose en ellos para construir aprendizajes significativos, útiles y duraderos. O bien desconstruyéndolos, para poder construir sin trabas el conocimiento histórico.

Todas estas ideas constituyeron el punto de partida de un análisis crítico que daría paso a nuevas formulaciones metodológicas.

## 2.2. *La ruptura de los años sesenta. Los métodos activos*

Después de los sucesos de la década de los sesenta, la estructura educativa entera fue puesta en cuestión y en especial los métodos de enseñanza. Es entonces cuando todo este análisis crítico puso en evidencia los tradicionales métodos basados en la transmisión.

Estos sucesos y el ambiente social en el que se desarrollaron facilitaron la aceleración de la investigación que discurría por los mismos caminos desde principios de siglo.

La credibilidad social y una auténtica necesidad de responder con una buena enseñanza a los retos de una sociedad que despegaba después de un período largo de guerras y crisis hizo que el apoyo institucional y privado fluyera hacia la investigación educativa en el ámbito occidental.

Las propuestas metodológicas a partir de entonces se centraron en una franca oposición a los métodos de transmisión y una apuesta clara por los métodos activos en busca del desarrollo de capacidades en los alumnos, que se mantuvieran una vez finalizados sus estudios

y les permitieran continuar su aprendizaje de forma autónoma.

En estas propuestas confluyen varias tradiciones, no siempre con esquemas y objetivos equivalentes.

Por una parte, las investigaciones psicológicas a las que hemos aludido, que centran la dave del aprendizaje en la actividad cognoscitiva del sujeto y en sus esquemas de partida. Y por otra, los análisis de la sociología de la educación, en los que la relación del alumno con la sociedad adquiere gran importancia a través de una educación liberadora que, partiendo de sus propias necesidades e intereses, procure la desalienación del individuo.

La larga tradición del análisis marxista sobre la educación y las teorías de Gramsci en particular <sup>15</sup>, así como los trabajos posteriores de sociólogos como P. Bourdieu y J. C. Passeron <sup>16</sup> o Ch. Baudelot y R. Establet para el caso de Francia <sup>17</sup>, o de los británicos D. Rubinstein y C. Stoneman <sup>18</sup>, o Carlos Lerena en España <sup>19</sup>, abrieron nuevas perspectivas al complejo análisis de la práctica educativa.

Con ambas investigaciones confluyeron también algunas experiencias educativas renovadoras que, hechas incluso con anterioridad, pero en una cierta sintonía con estos principios, venían funcionando tanto en Europa como en Estados Unidos, aunque de forma restringida y a veces experimental <sup>20</sup>.

<sup>15</sup> GRAMSCI, A., *La alternativa pedagógica*. Selección de textos de M. A. MANACORDA, Barcelona, 1976. Ver también la *Antología* publicada por Ed. Siglo XXI. Selección y notas de M. SACRISTÁN, Madrid, 1974.

<sup>16</sup> BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., *La reproducción*, Barcelona, 1977, y *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, 1973.

<sup>17</sup> BAUDELLOT, CIL., y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, 1975.

<sup>18</sup> RUBINSTEIN, D., y STONEMAN, C. (eds.), *Education for Democracy*, TArmonds-worth, 1973.

<sup>19</sup> LERENA, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, 1976.

<sup>20</sup> Aunque todas estas experiencias prácticas parten de la crítica a los métodos tradicionales, presentan grandes diferencias entre ellas y ni siquiera están conectadas en muchos casos. Así DEWEY en Estados Unidos, MONTESSORI en Italia, DECROLY en Bélgica, FERRIERE en Francia o la Institución Libre de Enseñanza en España, y algunas otras, proponen unos métodos nuevos, una Escuela Nueva, cuyo denominador común es la alta consideración de la práctica, dentro de una gran confianza en la Ciencia, y coinciden en la necesidad de poner en marcha métodos activos que permitan una participación mayor del alumno. Otras versiones más comprometidas social o ideológicamente, como es el cooperativismo laico de FREINET, el análisis desde el materialismo dialéctico de WALLON, la crítica libertaria de la Escuela Moderna de FERRER GJAHEDIA y tantos otros, constituyen un paso más de esta corriente crítica. Pero tanto en unos como en otros es fundamental la primacía de los métodos activos y la consideración del alumno como eje de esta actividad.

En España el impulso renovador de la Institución Libre de Enseñanza, la ILE, desde un ideario moderado significó, como es sabido un cambio de métodos en la enseñanza verdaderamente ejemplar, en la línea de renovación general hacia los métodos activos que vivía Europa en aquellos momentos. Su impronta fue decisiva en los importantes cambios educativos que tuvieron lugar durante la Segunda República española, y en la aparición de instituciones educativas que debían haber impulsado el panorama educativo e intelectual en nuestro país y que se vieron truncadas por la durísima represión y el exilio consiguiente sufrido después de la Guerra Civil y el triunfo del General Franco. La prolongada ruptura de esta tradición pedagógica de vanguardia que se siguió en España durante la Dictadura franquista produjo una pobreza notable de la investigación educativa en general y metodológica en particular, y ha sido una de las causas de la orfandad didáctica en España, con muy pocas excepciones.

El caso de España es especialmente negativo en este sentido. De la misma forma que quedó truncada una experiencia como la de la ILE, a pesar de partir de posturas políticas verdaderamente moderadas, la experiencia libertaria de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia sufrió también una ruptura y persecución semejantes. Todo ello, unido a la ausencia obvia de una pedagogía basada en el ideario marxista, o en análisis sociológicos radicales o simplemente en investigaciones educativas avanzadas de cierta altura, hizo florecer en nuestro país durante la Dictadura toda una pedagogía oficial ramplona y libresca, con unas propuestas metodológicas confusas, verdaderos recetarios o retahilas de conceptos abstrusos, agravadas por una endogamia en las cátedras y en los puestos de responsabilidad en la administración educativa, que no hicieron sino crear el mayor desinterés e incluso la desconfianza de los docentes hacia cualquier cosa que tuviera que ver con la investigación educativa, los métodos de enseñanza o cosa parecida. Hasta la palabra pedagogía hacía pensar inmediatamente en una actividad deleznable científicamente y olía a puesto oficial y a dictadura intelectual.

### 2.3. *Los métodos de descubrimiento. Una Historia investigada*

Los métodos de descubrimiento confían básicamente en el aprendizaje que el alumno realiza por sí mismo de forma autónoma, a través de actividades que se inspiran en el método científico <sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> BRIJNER, I., *Toward a theory of Instruction*, Harvard, Cambridge University

A pesar de la importancia que esta metodología tuvo como revulsivo frente a los métodos de transmisión, la dificultad de plasmarla adecuadamente en la práctica condujo a una perversión de sus fundamentos. Se derivó así hacia una enseñanza pseudoactiva, con algunas novedades positivas, pero sin constituir una alternativa generalizable.

Estos problemas fueron puestos de manifiesto en críticas que, aun aceptando sus bases teóricas últimas, dejaban al descubierto la incapacidad de la propuesta metodológica para resolver los problemas de la enseñanza <sup>22</sup>.

Las objeciones que se pueden hacer a esta metodología de descubrimiento son básicamente dos:

*En primer lugar, su consideración de las competencias del alumno desligadas de la materia específica objeto de aprendizaje. Y, por tanto, la ausencia de una relación clara entre el proceso de aprendizaje y la ciencia correspondiente.*

La concepción de los procesos de aprendizaje se basa en una caracterización general de las capacidades de los alumnos, sin atender a las específicas competencias que demanda cada materia en particular. De forma que los métodos se centran más en la atención a los procesos generales de razonamiento, a unos mecanismos que se consideran válidos para enfrentarse con cualquier tipo de disciplina.

Las investigaciones hechas desde finales de los setenta hasta hoy demostrarán que esas capacidades del adolescente se forman en contacto con objetos de conocimiento específico, con materias concretas, y que la estructura epistemológica o las características de las mismas suponen un proceso diferente de aprendizaje, unas dificultades distintas para el alumno y reclaman, por tanto, una metodología específica, aunque haya una línea de pensamiento común que las fundamente en último extremo <sup>23</sup>.

---

Press, 1966. Ver *Hacia unateoTía de la instrucción*, en UTHIA, 1969. «The act of discovery», Harvard, *Ed. Rev.*, núm. 31, 1960, pp. 21-32.

JIENDHIX, G., «Learning by Discovery», *Math. Teaching*, núm. 54, 1961, pp. 290-299.

<sup>22</sup> AUSUBEL, D., «The learning by discovery hypothesis», en KEISLAR y SCHULMAN, *Learning by Discovery: a critical Review*, Chicago, 1966. y también *Educational Psychology: A cognitive view*, op. cit., capítulo 14: «El aprendizaje por descubrimiento», pp. 533-575.

<sup>23</sup> DRIVER, R., y MILLARD, R., «Beyond Processes», *Studies in Science Education*, núm. 14, pp. 33-62.

LINN, M., «Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations», *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 24, núm. 3, 1987, pp. 191-216.

En segundo lugar, su tendencia a interpretar la «actividad» del aula desde una concepción estrictamente experimental. Esto significa que la actividad que se solicita de los alumnos se reduce más bien a una manipulación de documentos, a la utilización de fuentes de información primarias o historiográficas, a un trabajo directo sobre ellas. Se confunden así algunas cosas.

Se sobrevalora el papel de las fuentes en el aprendizaje suponiendo que el alumno verá con facilidad en los documentos informaciones que parecen fluir claramente de su lectura. Esto implica a su vez una concepción netamente positivista de las fuentes a las que considera como lugares en que está contenido el saber en su forma más objetiva, que mana de ellas y es aprehensible, pues, por un lector atento. Se minimiza el importante papel del «lector», su actividad específica, la importancia de sus preguntas, de los problemas que ve o de las relaciones que establece, de cuyo acierto depende la riqueza de la información extraída.

A las críticas fundamentadas se asociaron también las de los que querían ir más lejos, negando la importancia de las investigaciones hechas sobre los procesos de aprendizaje e intentando, por tanto, volver a los buenos tiempos de antaño.

No obstante los trabajos sobre el aprendizaje significativo, las ideas de los alumnos en las diferentes materias o la determinación de la *actividad* más interesante en el aula, continuó en forma creciente, convergiendo hacia una alternativa, los métodos de construcción del conocimiento.

#### 2.4. *Los métodos de construcción del conocimiento. Una Historia construida*

Los métodos que defienden hoy la necesidad de construir el conocimiento escolar, frente a los de transmisión o de descubrimiento, se hacen cargo de muchos de los avances anteriores desde una visión crítica.

Las novedades son, sin embargo, sustanciales.

---

CAHD, A., Y LEE, P., «*Educational Objectives for the Study of History*, Heconsidered», en OICKINSON, A., y LEE, P. (eds.), *History Teaching and historical understanding*, Londres, 1978, que se refiere concretamente a la obra del mismo título de COLTIAM, J., y FINES, J., y hace su revisión crítica: *Educational Objectives for the Study of History. A Suggested Framework*, Historical Association, Teaching of History Series, núm. 35, 1971. Traducida en PEREYRA, M. (cd.), *La Historia en el aula*, Tenerife, 1982.



- 1) Se concede una gran importancia a la materia objeto de conocimiento

Se considera que el establecimiento de relaciones entre los conocimientos que ya se poseen y los nuevos no es una operación intelectual de tipo general, sino que guarda una estrecha relación con la especificidad de cada materia.

De ahí la importancia que concede a la estructura epistemológica de la misma en la metodología. Y la necesidad, por tanto, de que los alumnos accedan a los mecanismos de pensamiento que cada materia exige.

La investigación anglosajona sobre la enseñanza de la Historia, no vinculada aún directamente, sin embargo, a las investigaciones de los constructivistas, ha hecho grandes avances en algunas propuestas experimentales para el aula en las que el hilo conductor de la asignatura, lo que vertebra el proyecto de enseñanza de la Historia, es precisamente su propia estructura epistemológica. Atendiendo a la necesidad evidente de que los alumnos comprendan los conceptos básicos de la estructura de la Historia, parten de las dificultades que los llamados *key concepts* presentan para los adolescentes, como la causalidad, la objetividad, las fuentes, el papel del historiador, etcétera<sup>24</sup>.

Es innecesario resaltar que la investigación sobre la Historia como forma de conocimiento ha sido importante a lo largo de este siglo. Y que se ha producido una ruptura epistemológica considerable respecto de los postulados del siglo XIX. Esto coincide de forma afortunada con la enorme relevancia que las teorías del aprendizaje y las propuestas metodológicas conceden hoy a la estructura de la materia. Tal vez esto es lo que ha hecho apreciarlas ya como positivas por algunos historiadores preocupados por las cuestiones epistemológicas y por la docencia<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Es el caso del Proyecto del Schools Council para la secundaria 13-16 (primero conocido como SCB 13-16 Project y luego como SBP 13-16) o el patrocinado por la Universidad de Cambridge y continuador del anterior: *Cambridge A level History Project 16-18*.

SHEMILT, D., *S.CH. 13-16 Project: A New Look at History*, Bolmes McDougall, 1976. y también *History 13-16. Evaluation Study*, Bolmes McDougall, 1980.

SHEMILT, D., «The British Schools Council Project *History 13-16*. Past, present and future». Ponencia presentada al Simposium *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado*. Madrid, 1984. Publicada en 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia en las Actas del Simposium.

<sup>25</sup> SAMUEL, R., «La lectura de los signos», en *Revista de Historia Contemporánea*, núm. 7, Universidad del País Vasco, 1992, p. 59.

- 2) Los esquemas de conocimiento del que aprende se consideran, pues, desde cada ciencia en particular

De la misma forma que se ha hecho hincapié en la importancia de la materia que se estudia, también se considera que la investigación sobre los esquemas de conocimiento previos debe tender a trabajar sobre terrenos concretos. Se investiga así la forma en que los alumnos conciben elementos básicos de la estructura epistemológica de la Historia, o conceptos sustantivos de la misma, o incluso su personal visión de lo que la Historia es, su sentido y su utilidad social como conocimiento, o la percepción de ciertos personajes o procesos históricos concretos más conocidos a través de la divulgación cultural. Se considera que muchos de los fracasos en la comprensión escolar de la Historia parten precisamente de esas concepciones previas no consideradas por la metodología tradicional.

Pensemos, por ejemplo, en las ideas que sobre la temporalidad, y los conceptos ligados a ella, posee cualquier individuo en una sociedad compleja, aun fuera de los marcos académicos y antes de enfrentarse con el conocimiento histórico. Cuando lo haga, sus concepciones temporales, su forma de pensar, el tiempo, la duración, la sucesión, la simultaneidad, el ritmo de los acontecimientos y el mismo sentido global del acontecer o su capacidad explicativa estarán presentes. Todo ello se enfrentará para bien o para mal con la comprensión de la temporalidad histórica, tan necesaria para comprender cabalmente los hechos y procesos de la Historia.

Las primeras investigaciones se han dirigido especialmente a analizar las concepciones previas sobre la estructura epistemológica de la Historia, las ideas de los adolescentes sobre la explicación causal, sobre la comprensión y la interpretación, sobre la objetividad, sobre la metodología, sobre las fuentes, etcétera<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> DICKINSON, A.; CARD, A., y LEE, P., «Evidence in History and the Classroom», en *History Teaching and Historical Understanding*, Londres, 1978, pp. 1-20; LEE, P., «Explanation and Understanding in History», en *ibidem*, pp. 72-93; DICKINSON, A., y LEE, P., «Understanding and Research», en *ibidem*, pp. 94-120; SIEMILT, D., «The devil's locomotive», *History and Theory*, núm. 22, 1983, pp. 1-18; SIEMILT, D., «Beauty and the philosopher: empathy in History and the classroom», en DICKINSON, LEE y HOGERS (eds), *Learning History*, Londres, 1984, pp. 39-84; DICKINSON, A., y LEE, P., «Making sense of History», en *ibidem*, pp. 117-153; SIEMILT, D., «Adolescent ideas about evidence and methodology in History», en PORTAL, C. I. (ed), *The History curriculum for teachers*, Londres, 1987, pp. 39-61; ASHBY, R., y LEE, P., «Children's concepts of empathy and understanding in history», en *ibidem*, pp. 62-88.

Están en marcha también muchos trabajos sobre conceptos o procesos más específicos, como la idea de progreso o la Revolución Francesa, entre otros. Incluso algunos profesores de Historia en la Universidad se han visto interesados –al margen o desconociendo las investigaciones específicamente educativas– por la manera en que los alumnos universitarios *perciben* ciertas épocas, o asumen ciertos conceptos, hechos o personajes históricos. Así, por ejemplo, la imagen mental de la Edad Media es analizada en varias ocasiones. La revista *Medievales* dedica gran parte de su número XIII a esta cuestión bajo la denominación: «Apprendre le Moyen Age aujourd'hui»<sup>27</sup>. Y la revista *Quaderni Medievali* dedica una sección en cada número a estudiar la imagen social de la Edad Media. También hay artículos puntuales como el de Antonio Furió en la *Revista de Historia Medieval* de la Universidad de Valencia, entre otros<sup>28</sup>. Y lo mismo ocurre con la percepción de la Revolución Francesa, o el franquismo, etcétera.

Se trata de una intuición certera de algunos profesores que, aun desconociendo las investigaciones sobre esquemas conceptuales de los alumnos, no dejan de percibir la importancia que esas ideas tienen en los resultados o en las mismas posibilidades de su práctica docente. Son, sin embargo, análisis que no concluyen en propuestas metodológicas y se reducen a mostrar el resultado de sus observaciones.

Dentro de esta misma línea se encuentran los numerosos estudios sobre la imagen que transmiten los manuales escolares con conceptos, explicaciones y valoraciones que quedan grabadas indeleblemente en la memoria social de los niños y adolescentes, y que configuran precisamente esos esquemas que pueden detectarse incluso en las aulas universitarias, dando prueba de su arraigo y su resistencia a desaparecer o modificarse. Sin duda alguna una de las vías de penetración de estos tópicos o esquemas previos pasa por los manuales.

Es significativo que algunos de estos trabajos se integren dentro de una línea de investigación histórica atenta a los esquemas de la memoria colectiva. Así, por ejemplo, los estudios sobre la influencia de manuales de Historia tan difundidos como el famoso *Petit Lavisse*, que ha configurado durante generaciones las ideas básicas de los

---

<sup>27</sup> DUCHÉMIN, M. C., Y LETI, D., «Moyen Age d'adolescents», en «Apprendre le Moyen Age aujourd'hui», *Medievales. Langue, textes, histoire*, XIII, París VIII, otoño de 1987, pp. 13-35.

<sup>28</sup> FURIÓ, A., «¿Quina Edat Mitjana? La percepció de l'escenari medieval entre els estudiants d'Història. Resultats d'una enquesta», *Revista de Historia Medieval*, núm. 1, Universidad de Valencia, 1990, pp. 251-275.

alumnos franceses sobre la Historia <sup>29</sup>. E incluso de algunos alumnos españoles a través de traducciones difundidas en nuestro país <sup>30</sup>.

Otros trabajos más sistemáticos, como el de Marc Ferro <sup>31</sup>, realizan un estudio más amplio en defensa de la tesis de que la existencia de esquemas mentales previos en los alumnos procedentes de las explicaciones de profesores y manuales no es privativa de ninguna cultura en particular y puede encontrarse en niños de todo el mundo, desde el Africa Negra a Polonia, desde la India y la China a la Unión Soviética, al Japón, a los Estados Unidos, a Francia, a España o a Armenia.

Estos trabajos y otros, más encauzados dentro de la investigación propiamente educativa, constituyen un material básico para conocer las ideas dominantes de los alumnos en Historia. Y ello es absolutamente necesario para poder llevar a cabo una metodología de construcción del conocimiento efectiva. De nuevo la investigación histórica y la educativa pueden encontrar un punto de confluencia extremadamente útil. ¿Quién sino un historiador puede elegir las cuestiones más adecuadas, los problemas más importantes para diseñar estas investigaciones?

En otros territorios, como el de la Física, las Matemáticas o las Ciencias Naturales, la investigación se ve favorecida por las instituciones oficiales y privadas por razones obvias y los trabajos son extensos y continuados.

Una visión global de las ideas de los alumnos sobre la Historia está por hacer, aunque ya hay trabajos que apuntan en este sentido <sup>32</sup>.

<sup>29</sup> NORA, P., Lavissee, instituteur national. Le «Petit Lavissee, evangile de la République», en NORA, P. (dir.), *Les lieux de mémoire*, T, La République, París, 1984, pp. 247-289.

<sup>30</sup> LAVISSEE, ERNESTO, *Historia Universal*. Versión española de DELEITO y PIÑUELA, J., Catedrático de Historia en la Universidad de Valencia, Madrid, 1916.

<sup>31</sup> FERRO, M., *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*, París, 1981. Traducción: *Cómo se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero*, México, 1990.

<sup>32</sup> Ver MAESTRO, P., «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas», en *Studia Paedagógica*, núm. 23, Universidad de Salamanca, IUCE, 1991, pp. 55-81.

- 3) Se concibe de otra forma la «actividad» de los alumnos, más en relación con el uso del pensamiento creativo, del pensamiento divergente

Desde la misma fundamentación que introdujo los métodos activos, esta metodología acepta la necesidad de la actividad del que aprende. Pero la entiende de forma diferente. No la identifica con la parte más experimental, como ya hemos dicho, sino con la parte más creativa del pensamiento, la que produce una actividad mental más rica, el pensamiento divergente, tan poco utilizado en la enseñanza.

*No se trata tanto de hacer que los alumnos descubran los conocimientos históricos de forma autónoma, como un historiador, sino de organizar tareas que le familiaricen con acciones que facilitan la aplicación frecuente de este pensamiento creativo, un pensamiento que se abre, que hace propuestas, que cuestiona, que establece problemas o contradicciones, que busca soluciones, que interroga, que diseña posibles estrategias, que ve alternativas, que amplía en fin el abanico, la diversidad de posibilidades con el propósito de acotarlas y hacerlas converger hacia conclusiones más certeras después de los debates, la consulta de documentos o informaciones. Acciones que, lejos de las características de las que realiza el investigador, le permiten como a él ejercer el derecho de *poser la question*<sup>33</sup>, y buscar significados en consecuencia, afrontando el conocimiento histórico como un problema a resolver, aunque obviamente no de la misma manera.*

El aprendizaje histórico debe plantearse, pues, no como un conocimiento ya acabado, sino como un conocimiento que hay que construir.

La Historia, entendida como un saber en permanente construcción, se adecúa perfectamente a esta propuesta metodológica, de la misma forma que una concepción positivista de la Historia se adapta mejor, en principio, a las metodologías de transmisión.

Desde esta metodología que podemos llamar constructivista, vemos, pues, la enorme importancia que adquiere la materia específica que se enseña.

En el caso de la Historia ello exige un estudio especial de la compleja relación que se establece entre su concepción epistemológica y la práctica del aula.

---

<sup>33</sup> FEBVRE, L., *Amour sacré, amour profane. Histoire de L'heplameron*, 1944. Prólogo «Poser la question», pp. 7-15.

### 3. La concepción epistemológica de la Historia y la práctica del aula. El problema del tiempo histórico

La concepción de la materia que se enseña es siempre importante, pero en el caso de la Historia es decisiva.

Hablar de cuestiones epistemológicas en el conocimiento histórico significa siempre reflexionar sobre el ser humano y sus acciones como individuo social, <sup>10</sup> cual confiere a la enseñanza de la Historia un potencial intelectual y también educativo enorme. Pero ello es así a condición de que esa reflexión se explicita.

Es, pues, necesario no quedarse en <sup>10</sup> externo, sino analizar el pensamiento subyacente a la interpretación de los contenidos históricos. La reflexión epistemológica, la concepción de la Historia que se tenga, tiene mucho que ver con la finalidad educativa asignada a su estudio. ¿Para qué aprender Historia, cuál es su virtualidad en la adolescencia? Estas preguntas tienen respuestas diferentes, dependiendo, en gran parte al menos, de la concepción epistemológica de la misma.

La idea de que la metodología no es un mero conjunto de técnicas está en la base de la preocupación por la forma en que el profesor se sitúa ante el acontecer histórico.

Por <sup>10</sup> mismo, existe una muy estrecha relación entre esa forma de concebir la Historia y aspectos tan importantes como la determinación de los contenidos, la tipificación y la priorización de los mismos, la forma de organizarlos en secuencias coherentes de aprendizaje, la comprensión de su dificultad, la relación con las ideas de los alumnos... Todo ello depende de cómo se sitúe el profesor ante el conocimiento histórico.

Por otra parte hay que tener en cuenta que la epistemología de la Historia ha sufrido cambios importantes en este mismo siglo y que esos cambios, o bien no han llegado al profesor en su formación, o bien llegan implícitos, enmascarados, sin posibilidad de ser conocidos profundamente o puestos en cuestión.

Por ello es necesario estudiar la influencia que determinadas concepciones de la Historia ejercen en la forma de entender y diseñar el aprendizaje histórico.

Analizar el conjunto de los problemas que esta relación plantea es tarea de una envergadura que se escapa a las posibilidades de este trabajo. Por ello nos centraremos en el análisis de uno de los elementos capitales de esa reflexión epistemológica: la concepción del tiempo histórico, sobre todo porque en él acaban confluyendo el resto de

las cuestiones de una u otra forma. Y también porque es un objeto de aprendizaje reconocido unánimemente como básico a la vez que dificultoso.

En efecto, todos los profesores, de cualquier grupo que sean, consideran que el tiempo histórico es un elemento fundamental en la comprensión de la Historia y, a la vez, una gran dificultad en su aprendizaje escolar. Esa convicción compartida modela, sin embargo, prácticas muy diferentes.

Al observar las tareas más habituales referidas al aprendizaje del tiempo se percibe claramente que sobre ellas opera una confusión teórica fundamental, muy extendida, que consiste generalmente en identificar las dificultades de ese aprendizaje exclusivamente con las del dominio de la medición cronológica.

Esto en principio podría parecer simplemente el celo por conseguir que los alumnos dominen la técnica de un instrumento de medida que es, por supuesto, necesario manejar. Pero observando más a fondo la práctica docente en todas sus decisiones nos encontramos con que no se trata tan sólo de una cuestión secundaria de protagonismo mayor o menor de una técnica, sino de algo más complicado: una identificación confusa entre el tiempo histórico y el cronológico que tiene su origen básicamente en la concepción positivista de la Historia fraguada en el siglo XIX y heredada por otras corrientes, en la que la malla cronológica, como una medición externa y acordada del tiempo histórico, se convierte en un elemento interno, propio, y clave además para definir la explicación histórica, para construir la única coherencia posible de su totalidad y el marco adecuado de una objetividad reclamada con insistencia. Desde esta concepción, de amplio impacto, las características propias de la medición cronológica pasaron a suplantar la compleja presencia de la temporalidad del conocimiento histórico.

y todo ello tiene unas consecuencias importantes en la forma de enfocar su enseñanza.

Las concepciones temporales son construcciones mentales complejas. Y suelen formarse en los individuos por diversos caminos y desde luego con dificultades.

En el caso de la temporalidad histórica, es decir, de la que se utiliza en el conocimiento del pasado -*la Historia*-, el pensamiento del profesor se nutre de dos fuentes básicamente: de su pensamiento cotidiano, no científico, donde esa noción temporal existe y se maneja a diario, y de la formación científica recibida sobre ese concepto mismo en sus estudios históricos. Desde ambas fuentes pueden recibirse aciertos y confusiones.

En el pensamiento cotidiano, el tiempo es un concepto, una categoría que se utiliza con bastante frecuencia. En la vida diaria aparece como duración de nuestras vidas, de 10 que nos ocurre en ellas, y también como el tiempo de reloj, el «tiempo civil» que ordena nuestra relación social. Gracias a este último nos comunicamos socialmente con una mayor facilidad. Así, podemos encontrarnos con una persona, llegar al comienzo de la película que deseamos ver, coger un avión o comprar en una tienda, celebrar la fiesta de fin de año con los demás o cumplir los plazos de una convocatoria, e incluso dar la vuelta al mundo sin perder una apuesta. La organización de la vida social, la del trabajo y el ocio, la de la profesión y las diversiones, la del encuentro con los demás, exige de nosotros estar siempre pendientes de ese tiempo del reloj y el calendario que dé un mínimo orden a una existencia compleja. De ahí que ambas cosas, el tiempo de la vida, de las cosas que hacemos, las duraciones de los hechos que nos afectan como seres humanos sociales, y la medida cronométrica de ese tiempo vivido, se presentan a los ojos de las personas en una relación prácticamente imposible de desentrañar, de separar adecuadamente.

y en esa confusión de la forma en que se mueve la vida y la forma en que medimos su movimiento, el tiempo de la vida acaba pareciendo más subjetivo y «psicológico», menos real, del cual hay que desconfiar, pues, mientras que el tiempo externo de la medición parece más exacto y, por tanto, más científico y creíble. De forma que consideramos que las duraciones reales, propias de cada suceso, de cada movimiento de la vida, son engañosas y que sólo el reloj nos devuelve a los hechos prácticos, importantes, exactos y, en consecuencia, verdaderos. Ese «tiempo» nos resulta más útil inmediatamente y lo comprendemos mejor.

Acabamos olvidando, pues, que ese tiempo del cronómetro ha sido inventado para comunicarse socialmente con cierta facilidad, dentro de unos códigos aceptados, con el fin de ordenar nuestras observaciones sobre lo que es verdaderamente importante comprender: 10 que ocurre, sus procesos, su desarrollo, su duración, sus cambios, el ritmo de todo ello. Y el reloj acaba tragándose el *tiempo*, es decir, el *movimiento* propio de las cosas y de las personas.

La vida cotidiana, el saber vulgar, nos ofrece ya dos tipos de consideraciones temporales: las reales, las de los movimientos de las cosas y de las personas, las que es preciso comprender en su complejidad; y su medición externa, el tiempo del cronómetro, que nos ayuda a comunicarnos.

Esa vivencia cotidiana, esa manera confusa de enfrentar dos versiones del tiempo está fuertemente arraigada en el pensamiento so-



cial, el que se comparte con la mayoría del grupo. De hecho, todas las culturas mínimamente organizadas producen una forma convencional de medir los hechos y su duración inapresable, su movimiento, su vida, en fin, que no es sino movimiento constante, aunque siempre diferente.

El ser humano ha utilizado diferentes formas de cronometría, cuya idea básica siempre es la misma, y es preciso recordarla: *medir los movimientos de las cosas o de las personas, los movimientos de la vida, comparándolos con otros movimientos de referencia* que tienen la virtud, la ventaja, de ser más «seguros», más comunicables, porque *se repiten regularmente en un espacio observable*: el movimiento del péndulo, los movimientos de la Luna o de la Tierra, de los astros en general.

Con ese movimiento esencialmente repetitivo e igual a sí mismo fabrican unidades de medida convencionales, diferentes en cada cultura, a fin de poder observar ese otro movimiento más complejo y diferente, desigual en su discurrir, ese cambio de los seres humanos y las cosas, ese movimiento irregular que a veces se escapa incluso a la observación directa y sobre todo a una cuantificación fácilmente comunicable y de manipulación sencilla. Y es precisamente en esa forma de concebir la medición donde se reflejan muchas veces indicios de algunas de sus concepciones más profundas sobre la vida y su forma de entender el fluir de su existencia.

Pero no hay que confundir las cosas. El hecho de que, rastreando las formas de medir el tiempo, podamos conocer algo sobre las formas de vida de una cultura y su pensamiento es sólo un dato más que el historiador aprecia. Pero es él, el historiador, el que debe utilizar para su interpretación una forma de distribución y periodización de los hechos que estudia, atendiendo a sus propios ritmos, a sus propias duraciones que dependen de los criterios de interpretación de lo que ocurre y no de la simple sucesión cronológica, los ritmos cósmicos de referencia, que desde luego no pueden asimilarse al proceso de la vida de esa cultura y a su interpretación por el historiador.

Hay muchas reflexiones hechas ya sobre la forma de concebir la medición temporal de las diferentes culturas, que son de gran utilidad para desentrañar estas cuestiones. De hecho son las obras más corrientes sobre el estudio de la temporalidad entre los historiadores. Las obras de Whitrow o de Le Coff son un ejemplo sustancioso <sup>34</sup>. y

---

<sup>34</sup> WHITROW, G. J., *Time in History. The evolution of our general awareness of time and temporal perspective*, 1988. Traducción: *El tiempo en la Historia*, Barcelona, 1990.

en la antropología es un tema siempre presente. Sociólogos y antropólogos suelen estar de acuerdo a la hora de considerar el origen social de los calendarios.

Pero hay otro problema capital: Cómo se utiliza, cómo se entiende la temporalidad histórica desde las interpretaciones que los historiadores hacen del pasado. En qué forma sirve mejor a la interpretación del mismo, de sus propios movimientos y procesos. Y de qué forma la medición puede confundirse o identificarse con la naturaleza misma de esos procesos.

Al igual que en la vida cotidiana, los esquemas conceptuales que se van formando participan ya de esas dos vertientes sobre la consideración del tiempo: él mismo y su medida.

Pero no siempre, aunque necesaria, es una relación inocente.

De la misma forma que la concepción de la vida se expresa en parte en la forma en que se realiza la medición temporal, el camino puede ser inverso. Así, las características de la medición temporal elegida: el reloj, el movimiento de diferentes astros..., puede acabar impregnando la concepción temporal básica de las personas y sobre todo de aquellas investigaciones que intentan comprender los procesos temporales de los seres humanos.

En el medio cultural en que vivimos hoy, el uso primordial del reloj y el calendario, la presencia casi estresante del cómputo convencional del tiempo, hacen que esas cronometrías se confundan a veces en sus características con el tiempo real de las cosas y las personas e incluso acaben dominando los ritmos naturales. El instrumento de medida se toma por el objeto medido. De forma que, como señalan algunos investigadores, hay individuos, niños o adolescentes en especial, aunque también adultos, que no saben deslindar el tiempo real de la vida del tiempo del cronómetro. Y no caen en la cuenta, no comprenden, que la cronometría es una convención<sup>35</sup>.

Y es que el concepto de duración no es connatural al ser humano en su nacimiento. Es, como los demás, un conocimiento que se construye a lo largo de la vida, con aciertos y errores, pero cuya existencia, más o menos confundida, le es imprescindible.

LE GOFF, J., *Sloria e memoria*, Turín, 1977. Traducción: *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, 1991.

<sup>35</sup> Miel/AUD, E., *Essai sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans*, París, 1949.

PIAGET, J., *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, París, 1946. Traducción: *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, 1978.

WESSMANN, A. E., Y GORMAN, B. S., *The personal Experience of Time*, Nueva York, 1977.

Los griegos distinguían muy bien el tiempo del cronómetro: Chrónos, del tiempo de la vida: Kairós. Sin embargo, de estas dos expresiones, la primera, Chrónos, ha llegado hasta nosotros en solitario, y el Kairós se ha perdido al pasar por el latín y no lo encontramos ya en nuestras lenguas derivadas de él. E. Jaques explica esta pérdida de una forma sugestiva:

Este atascamiento lingüístico refleja el hecho de que nos sentimos más cómodos en la cronología sin dimensión afectiva que en la experiencia más angustiosa del tiempo que sitúa en un primer plano las intenciones y los propósitos del hombre, con las consiguientes alternancias de éxito y fracaso, catástrofe y renovación, vida y muerte<sup>36</sup>.

Los griegos no sólo distinguieron entre el tiempo como medida y el acontecer mismo, sino que, con una preocupación encomiable por entender la naturaleza dramáticamente fluente del ser humano, establecieron la idea de «no movimiento», de la perfección en la permanencia sin cambios, la eternidad, el tiempo de los dioses, el Aión, al que por otra parte aspiran todos los humanos<sup>37</sup>, y cuyo concepto se acepta también y se repite en las culturas occidentales posteriores, impregnadas del pensamiento religioso. Pero el Kairós se pierde en beneficio del Chrónos.

Tal vez la pérdida de esta distinción ha sido importante. No sólo en el lenguaje cotidiano, sino también en el ámbito científico y en algunas concepciones en concreto de las que recibe alimento el pensamiento del profesor.

La comprensión de la temporalidad ha sido un problema que ha preocupado a los pensadores y a los científicos. Y, entre ellos, también a los historiadores, que han tenido que reflexionar sobre la naturaleza del movimiento de la Historia, de las acciones y los acontecimientos del ser humano en el pasado. Y sus diversas aproximaciones son las que maneja el profesor de forma más o menos explícita y, a veces, confundida con sus propias percepciones intuitivas, cotidianas, de la temporalidad.

Como es natural, esta concepción de los historiadores ha participado de las concepciones más generales sobre el tiempo mismo, planteadas por los grandes sistemas de pensamiento.

---

<sup>36</sup> JAQUES, E., *La forma del tiempo*, Buenos Aires, Barcelona, 1984 (primera edición en inglés 1982).

<sup>37</sup> CAMPILLO, A., «Aión, Chrónos y Kairós en la Grecia Clásica», en *La(s) Otra(s) Historia(s)*, núm. 3, UNED, Bergara, 1991, pp. 35-70.

Incluso podemos decir que hasta finales del siglo XIX, y sobre todo en el siglo XX, en que el tiempo histórico se plantea como un objeto de estudio específico, las concepciones de los historiadores, por lo general, han sido deudoras de las grandes concepciones de filósofos y físicos básicamente.

Así, *la concepción newtoniana de un tiempo exterior y objetivo*, compartida por filósofos y científicos, ha tenido un poder indudable en la concepción de la temporalidad histórica, al menos hasta el siglo XX. Ciro Cardoso analiza esta cuestión en un capítulo que titula precisamente «El tiempo de las Ciencias Naturales y el tiempo de la Historia»<sup>38</sup>.

En una afirmación compartida por muchos más, afirma que, aunque la categoría tiempo tiene una importancia primordial para los historiadores, esto no les ha conducido a discusiones frecuentes de tipo teórico o metodológico entre ellos. Y por lo mismo **-dice-**,

la concepción de Newton acerca de un tiempo «absoluto» que existe en sí y por sí mismo como duración pura, independientemente de los objetos materiales y de los acontecimientos -() sea, la concepción del tiempo como una especie de sustancia-, dejó su huella en la ciencia y en los debates filosóficos durante más de dos siglos. Las posiciones dominantes entre los historiadores hasta mediados del siglo XX -positivismo e idealismo historicista-, en lo que se refiere al tiempo, estaban, **determinadas** por los debates entre las Ideas newtonianas al respecto y la crítica de Kant<sup>39</sup>.

El tiempo era concebido, pues, como un contenedor externo, medible y objetivo, lo que está «antes de las cosas», donde ellas se colocan y se ordenan, componiendo un todo que sólo así cobra forma.

Y aquí empiezan las grandes complicaciones, ya que esta concepción temporal se recoge efectivamente en corrientes historiográficas de finales del XIX, de gran impacto y permanencia prolongada en las concepciones epistemológicas más difundidas y utilizadas en la docencia desde entonces. Y esto es así porque esta concepción temporal permanece subyacente y no explicitada, de tal forma que aparece incluso en aquellos profesionales claramente contrarios a los postulados más visibles de esta historiografía decimonónica.

El impacto de la historiografía positivista es bien conocido. Significa un momento crucial de la concepción de la Historia, con grandes aciertos y grandes errores, cuyo empeño más importante se con-

<sup>38</sup> CARDOSO, Cmo F. S., *Introducción al trabajo de la investigación histórica*, capítulo 6, Barcelona, 1981.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 198.

creta en el intento encomiable de sacar a la Historia de su posición de segundona en el campo de los diferentes saberes. Encomiable sí, pero peligroso en la forma de concretarse, ya que se elige el camino de plegar el saber histórico a las características que, en esos momentos, definen el «verdadero saber científico», a los ojos de la comunidad científica misma y de la sociedad en general.

Afortunadamente, las discusiones que siguieron a lo largo del siglo XX han llegado a consideraciones más justas sobre la posibilidad de considerar el conocimiento histórico como un saber importante y creíble, útil para el ser humano, sin necesidad de pasar por las horcas caudinas de la cientificidad decimonónica, y sin traicionar sus propias características, sus formas de investigar y de saber.

Hay que decir por otra parte que la misma idea de lo que son las condiciones de cientificidad han cambiado extraordinariamente de entonces a hoy y que la Historia no necesita buscar en ningún otro lugar, sino en sí misma, las condiciones que le permitan obtener la categoría de conocimiento —como deda P. Vilar— «razonable».

Sin embargo, esta toma de posición de la historiografía decimonónica, más enraizada en el postulado positivista, tuvo mucho que ver con la gestación de una cierta concepción del tiempo histórico que ha perdurado, impregnando a veces otras corrientes historiográficas, diferentes en sus intereses y en sus análisis. Y sobre todo, esa estructura, esa concepción de lo temporal se ha deslizado en la docencia, universitaria o no, tiñendo a veces análisis históricos que tienen en principio pretensiones y temas de estudio muy diferentes.

Efectivamente, la forma de entender el tiempo histórico en el XIX tiene que ver, por un lado, con la concepción generalizada de la Física newtoniana que hace del tiempo una categoría exterior e independiente, con existencia propia, y por otro, con las exigencias de exactitud y cientificidad que la Historia se propone en ese momento.

En estas circunstancias, las características de la medición cronológica facilitaron la concepción del tiempo histórico, como un tiempo objetivo y exterior. Su entidad propia e independiente le permitía ofrecer un marco neutral, por encima de las posibles interpretaciones de la duración, capaz de garantizar la objetividad del conjunto. Y su universalidad, por tanto.

Sus características matemáticas ofrecen una garantía de certeza, de exactitud «científica», una verdad más respetable que las subjetividades propias de una dudosa interpretación de duraciones y ritmos históricos.

Cuenta también a su favor la facilidad de su comprensión y de su representación gráfica, su comunicabilidad.

Su facilidad para ser manipulado y dividido marcando períodos claramente delimitados desde hitos identificables con precisión, fechas singulares que corresponden a acontecimientos excepcionales, «permite» convertir la confusa materia histórica en un material maleable y susceptible de rigurosa ordenación, tranquilizadora. Pero *hé-Las* -como dice Chesneaux-:

El flujo histórico es discontinuo, heterogéneo. Inversamente al *tiempo cósmico*, que fluye con la implacable regularidad del movimiento de los astros, inversamente al *tiempo «civil»*, reflejo de este tiempo cósmico a través de los años y los días del calendario, *el tiempo histórico real* puede dilatarse y contraerse <sup>40</sup>.

En esta concepción, la misma manera de marcar los límites claramente desde un cero, desde un origen, hasta el final del proceso, el presente, ordenando los acontecimientos en una marcha lineal e irreversible, parecen reflejar sin discusión posible la misma marcha de la Historia. Esto favorece algunas ideas, entre las cuales destaca una forma de entender la idea de progreso como algo lineal, necesario, universal e irreversible, acomodado al mismo discurrir de los años y los siglos y acordado además con una visión decididamente eurocéntrica. La sensación de plenitud, de tiempo completo, que produce este tiempo exterior, con un principio y un final claro para todo él, induce a la tentación del «discurso sobre la Historia Universal» y a las trampas de la periodización de validez también universal, aplicable a todos los procesos que ocurren en ese largo discurrir. Se agrupan, pues, en cada período procesos distintos que en realidad tienen principios y finales confusos que se superponen o no, se separan o se detienen mientras otros siguen y cuyas etapas no coinciden, siendo sus duraciones de muy distinto tipo. Sin embargo, todos ellos se ordenan sabiamente en lo que Chesneaux llama con acierto *las trampas del cuadripartismo histórico* <sup>41</sup>, la periodización en Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea, que no por convencional y denunciada <sup>42</sup> está menos presente en la ordenación legal de la enseñanza de la Historia, en programas, profesorado, cátedras y contenidos.

<sup>40</sup> CHESNEAUX, J., *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, México/Madrid, 1977, p. 156 (primera edición en francés, París, 1976), la cursiva es nuestra.

<sup>41</sup> *Ibidem*, pp. 97-104.

<sup>42</sup> «Conversa amb Josep Fontana», en *Història i Ensenyament*, L'Avenc, 1993, pp. 51-54.

Todas estas características, y algunas más, encajaban bien con las formas de investigación, con los objetivos perseguidos en ese momento por la historiografía positivista.

Así, el tiempo cronológico, el *cronos*, se adecúa perfectamente al tratamiento preferente de los acontecimientos. Y, dentro de ellos, los hechos políticos, cuya ubicación temporal es posible con un alto grado de fiabilidad, de «objetividad», dentro de un marco cronológico exacto. Las posibilidades de ofrecer hechos fechados incuestionablemente aparece como una expresión de la nueva ciencia en aras de la objetividad y la exactitud solicitada, y fuera de los «devaneos interpretativos». El historiador desconfía de todo aquello que no pueda probar con documentos en su nuevo laboratorio, de forma que evita cuestiones económicas y sociales de amplio aliento y difícil periodización y establece como su terreno habitual el archivo y los datos fechables. Nada más «objetivo» como materia de conocimiento que el tiempo cronológico y sus fechas, para ser investigado y comprobado en los documentos.

Pero, afortunadamente, las cosas que hay que saber de nuestro pasado, la materia de la Historia, es mucho más compleja. La historiografía del siglo XX, casi en pleno, retomará y revisará esa forma específica de objetividad, ahondando en el concepto desde otros supuestos.

Por último, la malla cronológica desde su utilización positivista plantea otro problema importante: el discurso cronológico, entendido de esta forma lineal y objetiva, contribuye a configurar una manera de concebir la explicación histórica. De tal forma que la explicación se compone de una cascada ordenada de causas y efectos que se suceden en una misma dirección, lineal e irreversible, como la cronología misma. La interpretación del pasado se hace desde una narración cronológica cuyo desgranar de los acontecimientos constituye por sí misma una explicación. El orden interno de la cronología, de la medición convencional, se convierte así en el orden de la Historia y en su única posibilidad explicativa.

Afortunadamente, las discusiones posteriores sobre la explicación y la interpretación históricas nos ofrecerán otras muchas alternativas.

Lo cierto es que la expresión «hay que contar las cosas tal como ocurrieron» manifiesta un deseo encomiable, como decíamos, de alejarse de mixtificaciones románticas y acercar la Historia al campo del conocimiento riguroso. Pero, a la vez, por mor de ese rigor entendido como exactitud comprobada en las fuentes, aleja al historiador de aquellas investigaciones más sustanciosas, pero más problemáticas, donde las fuentes juegan otro papel y el historiador también, aun sin

perder el deseo de rigor y verdad. Historiadores como Halphen nos dirán, en pleno siglo XX, cuando todo esto se pone ya en cuestión abiertamente, que

... basta con dejarse llevar en cierta manera por los documentos, leídos uno tras otro, tal y como se nos ofrecen, para asistir a la reconstrucción automática de la cadena de los hechos <sup>43</sup>.

Esa cadena viene ordenada, sin duda, desde su misma lógica interna. Y la reconstrucción, que es lo que se pretende, no necesita casi de intervención por parte del historiador, sino como un fiel transcriptor. Es una reconstrucción «automática».

La concepción simplemente cronológica del tiempo histórico ofrece, pues, muchas ventajas a la propia concepción de la Historia de la segunda mitad del XIX y ayuda a modular mejor algunos de sus supuestos fundamentales. En especial su concepción de la objetividad, del rigor científico, de la explicación histórica única, del uso de las fuentes, del papel del historiador, de la importancia de los acontecimientos políticos, de la forma de periodizar, etcétera.

Así, en el siglo XIX este esquema general de pensamiento histórico tiene una de sus traducciones más fiel en las producciones de gran calado de la investigación histórica conocidas como las «Historias generales» que, digámoslo de antemano, ayudaron a configurar una percepción social de la Historia a través de las enciclopedias escolares, la divulgación cultural y la pintura y la literatura históricas.

Bajo la impronta del nacionalismo decimonónico aparecen una serie de publicaciones enormes que pretenden abarcar en sus numerosos volúmenes la historia total de una nación y hacerse cargo a la vez de explicar qué es esa nación y cómo ha llegado a serlo.

Pero es total en los límites temporales que marca, de principio a fin, no en la globalidad de los temas, procesos o factores que analiza.

Ni que decir tiene que la versión se pretende objetiva y, por tanto, inapelable, fundamentada precisamente en un recorrido exhaustivo del pasado nacional «desde los orígenes hasta nuestros días». Las más de las veces, sin embargo, no está sino al servicio de la justificación o la condena de una política en el presente.

Así ocurre con las Historias generales publicadas por E. Lavisse en Francia o D. Modesto Lafuente en España, por ejemplo, o con las aportaciones de H. Taine y tantos otros <sup>44</sup>.

<sup>43</sup> HALPHEN, LO, *Introducción à l'histoire*, París, 1946, p. 50.

<sup>44</sup> Ver los doce volúmenes de LAVISSE, E., *L'histoire générale du IV<sup>e</sup> siècle à nos*



En ellas, la dificultad que supone la reflexión sobre los procesos, los diferentes y complejos procesos de la Historia, ha sido sorteada acogíendose a las características del esquema lineal cronológico, al cual, como ya vimos en Halphen, se le asigna un poder explicativo por sí mismo. Aunque, en realidad, como señala José M.<sup>a</sup> Jover para el caso de España,

la «Historia general de España» como género historiográfico tiene un protagonista, la nación española, cuyos avatares son presentados en un relato seguido, pormenorizado, omnicomprendivo y global: desde los orígenes hasta la frontera de lo contemporáneo. Ahora bien, pese a su esfuerzo de documentación -más o menos exigente y amplio-, la Historia general no ofrece un relato aséptico de los hechos... la «Historia general» no es una obra de eruditos destinada a eruditos, ni un tratado universitario: es una especie de biblia secularizada, de libro nacional por excelencia, llamado a ocupar un lugar preferente en despachos y bibliotecas de las clases media y alta <sup>45</sup>.

Este relato verdadero de lo que «realmente ocurrió», se pretende, pues, objetivo y como tal el único posible, ya que responde al mismo esquema del acontecer histórico. Cualquier otra forma de temporalización aparece como fruto del subjetivismo.

Esta suplantación tiene, pues, una serie de concreciones, como hemos apuntado ya. Así, por ejemplo, para esta historiografía es necesario estudiar el total desarrollo de la Historia como un solo y magno proceso, coherente y lineal, que parte de sus orígenes más remotos y, paso a paso, nos conduce a una explicación cumplida del presente o del ser nacional incluso. Los diversos cambios de ese ordenado proceso único se reflejan en períodos concretos, en edades homogéneas, cuyas características pueden abstraerse y servir de telón de fondo a los diversos acontecimientos que en ellas ocurren, de los cuales se explican a través de fuentes fide dignas y en su encadenamiento natural de causas y efectos. En un momento determinado, por mor de un acontecimiento excepcional, varían su rumbo y con ello comienza una nueva edad, que tendrá su fecha de entrada y de salida.

El que esta descripción provoque la sensación de concepciones superadas no destruye la realidad de que aún hoyes un esquema de

---

*jours*, obra colectiva codirigida con HAMBARD; o los diecisiete volúmenes de LAVISSE, E., *L'histoire de France illustrée depuis les origines jusqu'à la Révolution*, y también los treinta volúmenes de la primera edición de LAFUENTE, M., *Historia general de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días*, aparecidos entre 1850 y 1867.

TAINÉ, H., *Histoire des origines de la France contemporaine, 1875-1893*.

<sup>45</sup> JOVER ZAMORA, J. M.<sup>a</sup>, «Caracteres del nacionalismo español, 1854-1874», en *Zona Abierta*, núm. 31, Madrid, 1984, pp. 1-22.

fondo bien válido en las programaciones escolares y en la formación del profesorado. Así la capacidad explicativa atribuida a los orígenes, la linealidad e irreversibilidad del proceso único, la coherencia interna asegurada por el orden en cadena de los acontecimientos, el carácter acumulativo y natural del progreso, siempre en dirección hacia el presente, la periodización en edades, la valoración de ciertos hitos fechables, la manipulación numérica como única dificultad de comprensión del tiempo, el prurito de la exactitud y la objetividad en una forma específica, son características de un enfoque historiográfico que identifica la concepción epistemológica del tiempo histórico con las características de su medición convencional, cronológica.

De forma tal que estas características han acabado impregnando y definiendo para muchos el tiempo real de la Historia, su movimiento específico, el de sus procesos múltiples y complejos, que desde luego no son lineales ni irreversibles, o siempre en progreso en una dirección, ni tan siquiera fechables con exactitud, o susceptibles de garantizar una periodización inequívoca y generalizadora, válida para todo lo que ocurre entre sus límites. Si es posible fijar la fecha del comienzo de una guerra con una «cierta» exactitud, o el comienzo de un reinado, o de una cuerda internacional, es menos posible situar el comienzo de la formación o los períodos de cambio de una mentalidad colectiva, por ejemplo. Y mucho menos es cierto que puedan explicarse por el solo hecho de colocar las cosas -incluso los documentos- en orden.

Naturalmente la interpretación del historiador necesita caminos más complejos <sup>46</sup>.

La nueva forma de concebir el estudio del pasado en «la nueva Historia» y los temas que atraen la atención de la investigación plantean la necesidad de revisar esta concepción desde otra forma de entender la temporalidad de los procesos históricos, ya que lo que era un instrumento magnífico de apoyo: la medición cronológica, se ha convertido en el ser mismo del tiempo histórico, se ha escondido tras él y le ha prestado su rostro, de la mano de una concepción historiográfica que no ha reflexionado demasiado sobre la naturaleza de los procesos de la Historia, de la naturaleza y características de su propio movimiento, enmascarado por la cronología. Concepción que ha impedido, hasta la ruptura del siglo XX, un debate epistemológico en

---

<sup>46</sup> TUÑÓN DE LARA. M., «Tiempo cronológico y tiempo histórico», en *Manuel Tuñón de Lara. El compromiso con la Historia. Su vida y su obra*, Universidad del País Vasco, 1993, pp. 419-438.

profundidad y que, aun después, perdura en el pensamiento social, e incluso dentro de la comunidad docente.

Las confusas relaciones que la investigación histórica del XIX ha mantenido entre orden cronológico, totalidad del proceso histórico y explicación han operado oscureciendo la necesidad de analizar y comprender profundamente las características temporales de la Historia, la naturaleza de sus propios procesos, de sus propios movimientos, la de sus cambios, sus aceleraciones y retrocesos, sus ritmos trepidantes o su lento discurrir, tan importantes para comprender y para explicar la Historia. La confusión, la identificación lingüística y conceptual es tal que cuando se quiere hacer una reflexión sobre los peligros de la identificación temporalidad-cronología, cunde la alarma.

Y, en consecuencia, la dificultad real de comprender la naturaleza temporal de los diversos procesos de la Historia ha sido sustituida en las aulas por la tarea más sencilla de conocer y utilizar la medición cronológica. Ambas cosas son necesarias, pero cada una tiene una función y unas dificultades diferentes.

Curiosamente nos encontramos con problemas del mismo tipo en otras materias, como, por ejemplo, la que los profesores de matemáticas advierten ante alumnos que son incapaces de comprender conceptos como longitud, superficie o capacidad, pero que operan bien con sus mediciones respectivas, es decir, que conocen la manera de usar el sistema métrico decimal. Y por ello resuelven cierto tipo de problemas mecánicos, de medición, pero no aquellos en que el concepto deba ser comprendido.

Todo ello tiene que ver con la manera de presentar los conocimientos al aprendizaje.

En la docencia no universitaria, cuando se intenta instruir sobre el tiempo histórico, se procede a instruir sobre lo que es un decenio, un siglo o un milenio, se colocan sobre ejes y expresiones gráficas, se aprende a hacer subdivisiones o bien se instruye sobre las pequeñas complicaciones de contar los años en forma distinta según se sitúen antes o después de Cristo. E incluso a veces se instruyen sobre las distintas cronologías según se utilice la era cristiana o la musulmana, cuyos límites y mediciones difieren algo y complican un poco las cosas. Sabido esto, parece que comprender lo medido es tarea fácil, algo que vendrá por sí mismo con sólo acercarse a los hechos. Sin embargo, para que el adolescente comprenda de verdad los procesos de la Historia, es preciso que acceda al conocimiento de conceptos tan importantes como la distinta naturaleza temporal de un acontecimiento o del desarrollo de una sociedad, o la simultaneidad, los estancamientos y los cambios, las acumulaciones, los retrocesos, o los ritmos di-

ferentes de todo ello. El aprendizaje de la Historia implica que el adolescente pueda acercarse de forma progresiva a la construcción de estos conceptos temporales, conceptos básicos, que no pueden asimilarse en abstracto, sino a través del estudio de hechos y procesos de la Historia, pero que deben estar previstos en la preparación de la enseñanza, dedicándoles tiempo y atención. Porque lo cierto es que, en el mejor de los casos, conocer la medición no resuelve el problema de la comprensión de la temporalidad histórica.

En la Universidad el aprendizaje sobre la temporalidad se da generalmente por sabido. Pero las confusiones son las mismas muchas veces.

A estas alturas parece ya innecesario insistir en que la técnica cronológica, como tal, es un instrumento que hay que enseñar a los más jóvenes, y que puede ser un instrumento al servicio de la comprensión de la temporalidad. Pero no hay que suponer que eso sustituirá la necesidad de adentrarse en la complejidad de la temporalidad de los hechos históricos.

Aunque esta diferencia parece clara cuando se habla en abstracto, hay muchas tareas escolares que reflejan ideas implícitas sobre el tiempo algo más confusas, en diferentes medios académicos. Así, por ejemplo, es corriente que antes de iniciar el estudio de una sociedad o de un país se ofrezca un esquema cronológico, para que con él el alumno resuelva el problema de la temporalidad. Así se ofrece en muchos libros de texto pretendidamente didácticos, en donde incluso a niños de pocos años se les advierte que la Historia se divide en cuatro Edades, etcétera.

Antes de conocer el proceso, ese esquema aún no tiene ningún sentido para el alumno. Aquella duración y aquella periodización no le dicen nada, porque no es independiente en sí misma, neutral, y depende de criterios de periodización que surgen de la forma de interpretar aquel proceso, que él debe comprender. A medida que el proceso se va entendiendo, usar un eje para reorganizar y representar gráficamente lo que ocurre en él puede ayudar al alumno. Entonces, la apoyatura cronológica tiene una utilidad específica, como instrumento de comunicabilidad gráfica que sirve para consolidar la temporalidad entendida.

Por fortuna, la ruptura epistemológica que ha supuesto la investigación historiográfica de este siglo ha permitido poner en claro algunas cosas. Y sería conveniente que el estado actual de los conocimientos sobre el tiempo histórico se pusiera al alcance del profesor en formación.

Precisamente las novedades en la forma de concebir las duraciones de la Historia han estado en el centro de los cambios en la forma de concebir su estructura epistemológica en general, sus formas de investigar y de elegir sus temas de estudio.

Hay una buena cantidad de obras esclarecedoras que se ocupan de analizar las dificultades conceptuales del tiempo y en especial las confusas relaciones con la linealidad de la cronología <sup>47</sup>.

El testimonio de Pomian es elocuente a este respecto, analizando la postura de historiadores y filósofos de la Historia del siglo XIX que concebían el tiempo histórico como algo lineal, haciendo de la cronología un marco privilegiado en el que bastaba simplemente con situar los acontecimientos para explicar a la vez el devenir histórico <sup>48</sup>. Problema distinto de los análisis sobre lo narrativo y el discurso histórico que de forma tan interesante mantienen ya hace tiempo Ricoeur, De Certeau y también Chartier, White, Koselleck, Lozano y algunos otros. Las nuevas perspectivas desde las que se contempla la narración, o al menos algunas de ellas, son enriquecedoras. Y hay que advertir que, incluso fuera del debate teórico, la defensa actual de la narrativa histórica no está basada en los antiguos supuestos y se inscribe en otro tipo de discusión sobre los estragos que en el conocimiento histórico ha producido la ortodoxia estructuralista. Del mismo modo que nadie podría asimilar la descripción de un aconte-

<sup>47</sup> WIRTHOW, G. I., *The Natural Philosophy of time*, Londres/Edimburgo, 1961.

Este libro provocó un gran interés por el estudio del tiempo y llevó a la formación de la Internacional Society for the Study of Time, cuyo primer congreso se celebró en 1969 en Alemania.

Aparte de los ya citados en las notas anteriores son también de interés: TOULMIN, S., y GOODFIELD, I., *The discovery of time*, Londres, 1965.

THIVERS, T.L., *The Rhythm of Being: A Study of Temporality*, Nueva York, 1985. En especial la parte nI: «Time and History».

ELIAS, N.: *Sobre el tiempo*, 1989.

Hace algunos años apareció también la recopilación de los artículos sobre el tiempo realizados por POMIAN para la Enciclopedia Einaudi entre 1971 y 1981: POMIAN, K., *L'ordre du temps*, París, 1984.

Y también aparecen con alguna frecuencia monografías y números especiales dedicados al estudio del tiempo: *History and Theory*, Suplemento número 6, «History and the concept of time», 1966.

ES, *Monografías*, núm. 129, «Tiempo y Sociedad», 1992; *Archipiélago*, núm. 10-11, «Pensar el tiempo, pensar a tiempo», 1992.

<sup>48</sup> «Le temps linéaire leur semble évident, allant de soi. Il confère une nouvelle importance à la chronologie dont le caractère linéaire en fait un cadre où il suffit de situer les événements pour mesurer en évidence la logique interne du devenir historique. Il permet d'établir une hiérarchie des événements, en privilégiant ceux qu'on croit produire des changements irréversibles» (la cursiva es nuestra). POMIAN, K., *op. cit.*, 1984, p.71.

cimiento como lo hace hoy Georges Duby, de una batalla en concreto, con las retahilas bélicas de la historia decimonómica <sup>49</sup>.

En el debate epistemológico actual encontramos también la crítica sobre la valoración excepcional concedida a los orígenes, a la necesidad de partir del cero total en cualquier tipo de análisis. Así, M. Bloch, en una expresión que ha hecho fortuna nos hablaba ya de «el ídolo de los orígenes», advirtiendo del peligro que significa identificar orígenes y causas.

Efectivamente, la historiografía positivista a la que Bloch alude ha querido consagrar los orígenes como la única forma de comprensión de la Historia y del presente. Y aunque la manipulación que ha hecho de esa relación orígenes-pasado-presente pueda ser denunciada -como en el caso de Taine y tantos otros-, lo más grave es que ha establecido una verdad universal sobre la temporalidad histórica, sobre la forma de adentrarse en el estudio de la Historia, de construir la interpretación del pasado: ha fijado los únicos límites posibles, *ha establecido una única duración, total, de topología prevista y uniforme*.

Siendo cierto que intentamos entender el presente, ponerlo en relación con el pasado y atender a la «insoslayable» temporalidad de los procesos históricos, no lo es menos que la aproximación que puede hacerse desde estos principios no es necesariamente la que nos propone la historiografía positivista.

Hay que considerar que la Historia es una forma de conocimiento que intenta entender los procesos del pasado y para ello usa sus propias armas, sus criterios de análisis temporal, de periodización. Hemos de tender a una verificación de los asertos, pero no es fácil creer que podemos señalar definitivamente una temporalidad objetiva y exterior sobre la que no quepa, pues, discusión alguna.

Sin embargo, éste es el criterio que se trasluce en las concepciones temporales más generalizadas en la enseñanza de la Historia en la actualidad.

De la misma manera, Certeau ha criticado esta obsesión por el discurso total, por el remontarse a los orígenes desde una concepción lineal y orientada del discurrir histórico:

... la echronologie postule en dernier resort le reecours au eonecept vide et néecessaire d'un point zéro, origine (du temps) indispensable á une orientation. Le récit inscrit done sur toute la surfaee de son organisation cette référé-

---

<sup>49</sup> DUBY, G., *Le dimanche de Bouvines, 27 juillet 1214*, París, 1973. Traducción: *El domingo de Bouvines, 27 de julio de 1214*, Madrid, 1988.

rence initiale et insaisissable, condition de possibilité de son historicisation, rnaís... Quand il est historique, le récit résiste pourtant à la séduction du cornrnencement; il ne consent pas à PEros de Porigine <sup>50</sup>.

y de una forma más contundente se pronuncia Pomian cuando defiende el tiempo propio de la Historia, frente a una concepción del tiempo cronológico uniforme y rectilínea, un tiempo convencional marcado por el *movimiento cíclico de los cuerpos celestes*. En su propia expresión, reclama para la Historia *su tiempo*, o *mejor sus tiempos*, los tiempos intrínsecos de los procesos estudiados, cuyo ritmo no es uniforme, no está acordado a los movimientos de los fenómenos astronómicos, y cuya topología no está establecida de antemano. La cita es larga, pero nos parece sugerente:

D'ou une conclusion épisternologique irnportante. Dans la pratique des historiens, cornrne dans celle des éconornistes, le ternps n'est plus assirnilé à un écoulement unifornne ou les phénomnnes étudiés seraient plongés, tels les corps dans une rivière dont le courant les ernporte toujours plus loin. *La topologie du temps n'est pas préétabLie, donné une fois pour toutes*. Ce sont le processus étudiés qui, par leur déroulement, irnposent au ternps une topologie déterminée. *«Le temps» uniforme et rectiLigne, représenté par les abscisses de nos graphiques ou Les coLonnes de date; de nos tabLes, nejeme, en jail, que Le rôle d'instrument qui permet d'observer et de mesurer les variations de telLe ou telLe grandeur*, et de cornparer ces variations les unes aux autres. Ce «ternps», défini par le rnouvement cyclique des corps célestes ou par les oscillations d'un certain atorne, n'est pas le ternps de l'Histoire. Elle a son ternps à elle, ou plutot ses ternps à elle: les ternps intrinseques des processus étudiés par les historiens et les éconornistes, que rythrnt non des phénomnnes astronomiques ou physiques rnaís des singularités de ces processus eux-mernnes, des points où ils changent de direction, où la croissance, la chute, l'irnmobilité se succèdent Pune à l'autre. *C'est donc Le contenu même de La notion de temps de l'histoire qui a subi une transjormation pendant Le dernier demisiècle... en particulier celle qui Le tient pour Linéaire, cumuLatifet irréversible*<sup>51</sup>.

La alusión al cambio que ha sufrido el concepto de tiempo de la Historia en el siglo XX se utiliza en contraposición al concepto decimonónico que estamos analizando.

Los cambios en la concepción del tiempo histórico se han visto favorecidos por los cambios en la misma concepción del tiempo de la Física de Einstein y de la teoría de la relatividad.

<sup>50</sup> CERTEAU, MICHEL DE, *L'écriture de L'Histoire*, París, 1975, pp. 107-109.

<sup>51</sup> POMIAN, K', o.J. cit., p. 94, las cursivas son nuestras.

Junto a ellos se formulan nuevos conceptos de científicidad que liberan a la Historia -ella misma ya se liberaba por ese camino- de servidumbres pasadas. De forma que la Historia busca en sí misma su científicidad propia, sus propias características como forma de conocimiento, y el análisis de su forma específica de interpretar la temporalidad en orden a entender los procesos de la Historia.

y esto toma cuerpo dentro de un ambiente científico que facilita la nueva concepción del tiempo. De forma que, como dice Cardoso,

... el historiador quizás es indiferente al efecto de dilatación del tiempo en las altas velocidades, pero su posición frente al tiempo podrá reflejar de algún modo el hecho más general de que la relatividad demostró la inexistencia del tiempo autodeterminado y externo a las cosas y procesos. Eso ocurrirá aun en el caso de no haber leído jamás un libro de Física<sup>52</sup>.

y se crea un ambiente favorable a la aceptación de una concepción específica del tiempo propio de la Historia, con una multiplicidad de duraciones que procede del análisis de los diferentes procesos históricos: económicos, sociales, políticos, de configuración de las mentalidades, de los cambios en la vida cotidiana, en las preferencias artísticas o gastronómicas, en las costumbres sexuales, en el desarrollo de instituciones políticas o en el establecimiento de relaciones internacionales...

Estas nuevas concepciones no hacen sino reflejar el debate que los mismos historiadores se han visto obligados a hacer a través de sus propias formas de investigar, de la justificación de los temas elegidos y los métodos empleados.

Bajo la renovación de la producción historiográfica del siglo XX fluye una reconsideración del tiempo histórico y de la epistemología de la Historia en general. No es sólo un asunto de «nuevos temas», sino también un asunto de «nuevos problemas» y «nuevos enfoques»<sup>53</sup>.

Los grandes debates mantenidos en torno a la Escuela de Annales o en las interpretaciones marxistas; los debates en torno a la relación entre la Historia y otras ciencias sociales, en especial la antropología y la sociología; la gran polémica del estructuralismo y toda la abundante aportación de las nuevas «miradas» de la Historia hacia temas marginales, nunca antes abordados; los nuevos enfoques

<sup>52</sup> CARDOSO, ORO F. S., *op. cit.*, p. 216.

<sup>53</sup> LE COFF, I., y NORA, P., *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes. Nouvelles approches. Nouveaux objets*, París, 1974. Traducción: *Hacer la Historia. Nuevos problemas. Nuevos enfoques. Nuevos temas*, Barcelona, 1978-79-80.



que Dosse señala para la Historia social actual<sup>54</sup>; la historia socio-cultural, la microhistoria y tantos otros no han hecho sino poner sobre la mesa la renovación epistemológica de la Historia y, por tanto, la reconsideración del tiempo histórico, tema recurrente en todos ellos.

Desde antecedentes ya clásicos, como las propuestas de Braudel y otros, se busca el conocimiento de lo que son los movimientos de la Historia, los tiempos propios de los acontecimientos y los procesos históricos, profundizando en las características de esos tiempos diferentes y contradictorios y rescatándolos de la uniformidad y linealidad cronológica.

Las polémicas que surgen alrededor de estas concepciones temporales nos nevan desde el estructuralismo y la primacía de la larga duración hasta la vuelta al acontecimiento, a los enfoques de la microhistoria, o a la reconsideración del compromiso explicativo del discurso narrativo. Pero esto no significa confusión, sino que constituye una riqueza enorme de enfoques, de formas de abordar el análisis histórico que proceden, entre otras cosas, de la clarificación sobre el tiempo.

Todos estos cambios no han trascendido inmediatamente fuera del ámbito de la comunidad científica, en el seno de la cual se nevan a cabo los debates. De forma que el pensamiento social no se modifica inmediatamente y tampoco se aprecian sus efectos en una nueva manera de enfocar el aprendizaje histórico.

Efectivamente, la concepción decimonónica del tiempo se mantiene como un referente dominante que se transmite al pensamiento social a través de la enseñanza y de los medios de divulgación cultural.

Esta concepción encontró su más eficaz divulgador en los manuales escolares que repitieron a través de generaciones los mismos tópicos sobre la linealidad, la objetividad, la división en períodos, la totalidad del proceso, la importancia de los orígenes, las fechas gloriosas, el poder intrínsecamente explicativo del relato cronológico, en el que Historia y pasado se confunden, el encadenamiento sucesivo de causas y efectos, el progreso, en fin, imparable de la Historia en su conjunto.

Es preciso recordar que, con cierta frecuencia, los autores de manuales de gran éxito han sido los propios historiadores comprometidos con esta concepción o gentes muy próximas a ellos. Es el caso del famoso manual de Historia conocido popularmente en Francia como

---

<sup>54</sup> DOSSE, F., «La Historia contemporánea en Francia», en *Historia Contemporánea*, núm. 7, Universidad del País Vasco, 1992, pp. 17-30.

el *Petit Lavisse*, ya citado. Su lectura puede parecer ingenua, y lo es. Pero el esquema conceptual se traduce después a manuales más complejos y constituye un auténtico evangelio no sólo «republicano», sino también epistemológico. (Para no perder la perspectiva temporal, es bueno recordar que con estos manuales han estudiado en su infancia miles de personas que hoy están vivas aún, e incluso en su madurez simplemente.)

Hay que añadir además que los tópicos se hacen más burdos y evidentes en estos resúmenes, en estas enciclopedias o manuales escolares, ya que la falta de espacio para el análisis los concreta con más contundencia y los hace más eficaces.

En general, los manuales escolares, hasta épocas bien recientes, han definido la Historia poniendo más el acento en su caracterización como una materia que ordena la sucesión de los acontecimientos para reflejar exactamente el pasado, que como un producto de la reorganización que el historiador realiza a fin de comprenderlo y explicarlo. Y esto produce un rechazo implícito hacia la interpretación, hacia otras formas de ordenar y agrupar los hechos, en beneficio de la objetividad inocente de una ordenación que mimetiza el orden del pasado y garantiza, por eso mismo, su verdadera explicación. Las programaciones oficiales no han hecho sino reflejar y mantener esta postura difundiéndola entre los docentes y en el pensamiento social dominante.

Otras muchas vías de divulgación cultural han expandido esta concepción del tiempo y de la explicación histórica. Así, la literatura de Historia ha jugado un gran papel en este sentido. Las bibliotecas de algunos de los autores más leídos son reveladoras. Un caso concreto que me parece significativo es el de los libros de Historia que figuran en la biblioteca personal de D. Benito Pérez Galdós, de donde parece sacar la información necesaria para sus novelas históricas. En la biblioteca que se encuentra actualmente en la Casa-Museo de Las Palmas se pueden examinar los tomos de la Historia General de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días, de D. Modesto Lafuente, anotados cuidadosa y prolijamente a lápiz en los márgenes.

El hecho es, pues, que esta concepción en que tiempo histórico y tiempo cronológico se identifican ha pasado a constituirse en un conocimiento social bastante generalizado. Estos son algunos de los esquemas conceptuales con los que habrá de enfrentarse una metodología que pretenda construir el conocimiento histórico, el aprendizaje, de forma significativa. La ruptura epistemológica que supone el debate del siglo XX tiene hoy menos trascendencia de la que cabría

esperar en la formación del pensamiento histórico en las aulas. De forma que sería preciso partir de estos nuevos supuestos epistemológicos en la formación del profesorado, no sólo porque constituyen un enriquecimiento teórico considerable, sino, sobre todo, por la enorme incidencia que tienen en la concepción de la enseñanza de la Historia.

Así, para modificar la práctica docente será preciso primero poner en evidencia las repercusiones que sobre ella tiene esta concepción subyacente del tiempo. Es preciso favorecer la liberación del pensamiento del profesor y del alumno de estas concepciones temporales positivistas, en la línea de una metodología crítica que persigue la liberación de teorías implícitas que conducen a una práctica confusa.

Esta concepción teórica se mantiene y se refleja en aspectos capitales de la enseñanza de la Historia, como es la convicción generalizada, apuntalada por los programas obligatorios, de que es necesaria una programación que abarque la totalidad de la Historia, «desde los orígenes a nuestros días», si queremos que *cualquiera* de sus procesos sea comprendido por el alumno.

A su vez, esta totalidad debe plantearse como un todo «coherente», expuesto en el mismo orden en que ocurrió, en una supuesta ordenación lineal exhaustiva. Esta linealidad progresiva, sin huecos, es la que garantizaría exclusivamente la comprensión del alumno. Por tanto, no es posible saltarse nada. Y hay que hacerlo siempre en el mismo orden. Hay que partir, pues, de los orígenes y llegar hasta nuestros días. Sólo entonces el alumno comprenderá ese gran proceso único y cada una de sus partes. Desde el punto de vista del aprendizaje no es fácil, sin embargo, explicar por qué será más fácil para un alumno de menor edad comprender la Historia Antigua que cualquiera de las siguientes. ¿Cuál sería, pues, el criterio didáctico de colocarla en primer lugar ante los más jóvenes sino el que venimos analizando, su situación en el eje general?

y aún más: en ese momento, al final de toda la evolución general de la Historia, parece que el alumno comprenderá el presente que es uno de los objetivos más insistentemente repetidos, tanto en los documentos oficiales como en los objetivos señalados en las programaciones. Parece una meta ciertamente ambiciosa.

Lo cierto es que la Historia es muy larga ya. Y ello obliga a hacer, bajo estos criterios, programaciones imposibles, cuyas dificultades se denuncian constantemente por los mismos profesores. ¿Cómo hacer comprender la complejidad de los procesos que han llevado a los seres humanos desde sus primeros escarceos cazadores hasta el mundo actual? Y ¿cómo enlazar unos con otros?, a veces en un solo curso de unas cuantas horas semanales.

Es preciso recurrir al resumen, a «las características generales» o a la descripción atropellada de los acontecimientos, sin posibilidad de comprensión de ese magnífico y variopinto cuadro de los diferentes procesos de la Historia. Lo que pretendía ser la comprensión de un largo proceso se convierte en una serie desestructurada de acontecimientos o en unas etapas ideales y uniformes que nada tienen que ver con la realidad del conocimiento histórico. De forma que el fantasma de la Historia «acontecimental» o de un burdo estructuralismo planea sobre la comprensión de los adolescentes. Y por supuesto el aprendizaje del tiempo se reduce lisa y llanamente al conocimiento -más o menos claro- de la medición cronológica, donde estos acontecimientos o estas estructuras ideales y paradigmáticas se ordenan.

La necesidad de aprisionar todo el desarrollo histórico en una programación tan apretada, a fin de tener todo el devenir histórico ante los ojos, obliga a realizar manuales o explicaciones tópicas y empobrecedoras o bien de altura científica, pero tan condensada que resulta incomprensible para los adolescentes, a los que se les pide *sólo* que tengan una visión general de conjunto. Sabido es que las visiones sintéticas de un proceso complejo son bastante más difíciles de entender que un desarrollo más extenso y clarificador, para el que desde luego no llega el horario escolar.

y en fin, nos encontramos ante la paradoja siguiente: Una visión del tiempo histórico que nos obliga a plantear de esta forma la enseñanza, con el objetivo claro de comprender la totalidad del proceso y, al fin, el presente, tropieza con el hecho real de que no permite concluir los programas y en raras ocasiones llega al estudio del presente que es casi siempre el gran ausente en la clase de Historia. Esta sola circunstancia debería provocar un replanteamiento general de los objetivos de estas programaciones, o mejor de las programaciones mismas. Sobre todo porque en los casos en que se «llega» al final del temario, esto constituye una carrera precipitada y simplificadora en que, por las condiciones en las que se ha aprendido, no cabe esperar que el alumno comprenda su presente desde un conocimiento caótico y superficial del pasado.

Podríamos analizar igualmente algunos aspectos de la influencia de esta concepción en las ideas de los adolescentes, como es la tendencia evidente de esta concepción hacia una explicación eurocentrista de la Historia Universal. Y también -asunto que requeriría más detenimiento-, la configuración en el adolescente de una idea de progreso asociada a la marcha inevitable del tiempo, de la Historia, que le impide entender adecuadamente el presente, asociado siempre a una óptica de superioridad respecto de cualquier época pasada.

Todas estas concepciones influyen en la organización de la enseñanza de la Historia, del orden y tratamiento de los contenidos, de su selección... y hay que decir que conduce pocas veces a la comprensión de los procesos de la Historia, o a una supuesta «evolución general».

Sobre todo –y esto es importantísimo– porque induce claramente a realizar una instrucción basada irremediabilmente en la transmisión y en el aprendizaje memorístico. La utilización de métodos más adecuados que permitan al alumno construir su propio aprendizaje, o al menos colaborar más activamente en el desarrollo del trabajo del aula, se encuentran siempre con dificultades ante esta concepción de la Historia y del currículum. Concepción que está reflejada sobre todo en los programas oficiales, pero cuya fundamentación teórica básica está compartida de forma implícita.

La necesaria selección y reducción de contenidos desde estos supuestos teóricos es prácticamente imposible. Y así, el resumen sustituye siempre a la selección. Y la reducción se convierte en un simple ejercicio de jivarización.

Por 10 mismo, los métodos didácticos que podrían ayudar al aprendizaje más efectivo de la Historia son rechazados como «más lentos». Y, paradójicamente, aunque se critique la extensión de los programas, las propuestas experimentales de reducción de los contenidos se rechazan con un intento de «bajar el nivel» de los conocimientos.

En cualquier caso lo cierto es que la concepción teórica que subyace se contradice constantemente con la práctica. La imposibilidad de variar la práctica desde estas posiciones teóricas, a pesar de los esfuerzos que los profesores, o muchos de ellos, realizan, debe inducirnos al menos a reflexionar sobre la validez de la teoría utilizada. Y, en este sentido, encontraríamos afortunadamente concepciones de la Historia y del tiempo que nos permitirían seguramente modificar la organización del currículum de Historia en una dirección más adecuada, acorde con la forma en que los adolescentes construyen el aprendizaje histórico. Teoría y práctica encontrarían entonces un sentido.

Aplicar las nuevas ideas acerca de la construcción del aprendizaje y sus implicaciones metodológicas sobre esta concepción de la Historia, absolutamente contradictoria, nos lleva a esa consideración, a ese prejuicio de «método lento». Lentitud es un concepto relativo, al menos, a tiempo y espacio. Depende del camino que se quiera recorrer. Para aprender toda la Historia puede ser lento, pero no para construir el conocimiento desde otras visiones más actuales, planteán-

dose el objeto de conocimiento de otra manera. Y, en ese caso, puede ser mucho más rápido. La temporalidad histórica es compleja, pero no es suficiente esperar a que el niño «tenga una edad adecuada». La práctica docente debe estar diseñada para ayudarle a comprenderla. Desde muy pronto, y en progreso, se pueden hacer aproximaciones al antes y al después, al durante, a la sucesión o a la simultaneidad, al cambio o al estancamiento, al retroceso o al avance. Y se puede construir después la duración del acontecimiento sencillo, de la vida propia, de la duración conocida, apreciar la simultaneidad con otros hechos más lejanos o con tiempos próximos al suyo propio. Y pasar después a desarrollos diacrónicos de diferente magnitud y características, con sentido como procesos, hasta llegar a las largas duraciones sociales o a los cambios y ritmos complejos de ciertos procesos de la Historia. Eso significaría seleccionar y ordenar los contenidos con arreglo a otros criterios. Y hacer de todas las etapas de formación un *continuum* que acumule y utilice los conocimientos anteriores para construir los siguientes.

## Conclusión

Así pues, la reflexión epistemológica es un asunto capital para hacer coherente teoría y práctica en la formación del profesor y en su metodología posterior. La Universidad tiene ante sí el reto de realizar esa reflexión que haga inteligible la materia de la Historia a esos futuros profesores.

El problema del tiempo histórico no es sino un ejemplo, aunque decisivo.

Pero al menos desde este análisis sería conveniente tener en cuenta las siguientes conclusiones:

Que existen teorías implícitas sobre el tiempo histórico y, en general, sobre la Historia como forma de conocimiento, de fuerte arraigo y compartidas socialmente, procedentes de posiciones epistemológicas y corrientes historiográficas en gran parte superadas por la comunidad científica.

Que es conveniente realizar el cambio conceptual en la formación del profesorado y, por tanto, en la enseñanza, desde el estudio de las propuestas que la comunidad científica de los historiadores ofrece hoy.

Que la metodología didáctica debe afrontar la necesidad de ir construyendo una concepción temporal en los alumnos, te-

niendo en cuenta a su vez sus propias asunciones implícitas al respecto. Este «contenido» es de especial dificultad y debe apoyarse en toda clase de técnicas y estrategias, desde una visión correcta de esa dificultad.

Que este proceso conceptual no puede realizarse como algo externo o independiente, sino involucrado en el mismo estudio de los procesos y hechos históricos concretos.

y que, para todo ello, es necesario modificar la concepción de la metodología didáctica de la Historia desde una concepción epistemológica actual que se adecúe a su vez a la forma de concebir las dificultades de su aprendizaje, de forma que teoría y práctica se conjuguen sin contradicción.

De ahí la importancia que concedemos a la incorporación del estudio de la Teoría del conocimiento histórico en la formación del profesorado, pero desde su relación con la práctica docente.