

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTOTELES, *Ética a Nicómano*. Madrid. Centro de estudios Constitucionales, 1985.
- BENEJAM, P. *La formación de los maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona. Laia. 1986.
- CARRETERO, M.; POZO, J. L. *Desarrollo Cognitivo y aprendizaje escolar*. Cuadernos de pedagogía, 133, 15-19. 1986.
- CUBAN, L. *How teachers taught: Constancy and change in America classrooms. 1890-1980*. New York. Longman. 1984.
- DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada. Gadamer (1988) "Verität i metode". 1968.
- GIMENO SACRISTAN, J.; FERNANDEZ PEREZ, M. *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid. Ministerio de Universidades e investigación. 1980.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey. 1988.
- GOODMAN, J. *Social Studies curriculum design a critical approach*. Curriculum Inquiry 16. (2). 179-201. 1986.
- ROSS, E. W. *Teachers perspective development. A study of preservice social studies teachers Theory and Research in Social Education* 15 (4), 225-344. 1987.
- SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational review. 57, 1-22. 1987.
- SMITH, B. O. *A design for a Scholl of Pedagogy U:S: Department of Education*. 1980.
- THORNTON, S. J. *Curriculum constance in United States History classrooms*. Journal of Curriculums and Supervision. 3, 308-320. 1988.

CONOCIMIENTO HISTORICO, ENSEÑANZA Y FORMACION DEL PROFESORADO

05

Pilar Maestro González

Introducción

En la mayoría de las actividades del ser humano se entrecruzan constantemente las relaciones entre teoría y práctica. En el caso de la formación del profesorado y también en su posterior acción docente, el problema de estas relaciones es una constante en multitud de aspectos. Abordaremos este problema tan amplio seleccionando un asunto concreto: la importancia de la Teoría de la Historia en la formación del profesor y en su práctica docente.

Escogemos este asunto por tres razones básicas:

En primer lugar porque nos parece que la concepción del conocimiento histórico influye de forma fundamental en multitud de decisiones sobre la enseñanza de la Historia de las aulas. En segundo lugar porque esta cuestión afecta a la totalidad del profesorado de Historia y se presenta como un problema no resuelto para un gran número de ellos.

Y en tercer lugar porque, a pesar de su importancia y extensión, ha sido completamente descuidado, tanto en los escritos teóricos y en las investigaciones educativas como en la formación del profesorado, inicial o permanente.

En la primera parte esbozaremos brevemente las líneas generales del problema. Después analizaremos con más detenimiento la influencia de los planteamientos teóricos acerca de la idea de la Historia en la formación del profesorado y su práctica docente, a través de un ejemplo concreto, de un concepto clave de la teoría de la Historia: el tiempo histórico. Obviamente analizar todas las cuestiones relativas a la epistemología

histórica en relación con la formación del profesor exige un trabajo de mayor envergadura. Utilizaremos este análisis concreto como una muestra de la importancia del problema y de la necesidad de abordarlo en la investigación educativa y en la formación del profesorado. Y aún así no será sino una introducción a un trabajo más complejo.

Y por último formularemos una propuesta desde las posibilidades que pueden ofrecer los Proyecto Curriculares de Historia como instrumentos de formación teórico-práctica, dentro del marco de la Didáctica específica, advirtiendo de antemano que entendemos estos Proyectos precisamente como un núcleo teórico-práctico cohesionado y explícito, compuesto por planteamientos teóricos y materiales prácticos concebidos en estrecha relación.

Nos parece necesario unir nuestras reflexiones teóricas sobre el problema con una propuesta práctica, porque consideramos ambas cosas inseparables. De forma que ambas han sido estudiadas conjuntamente y han ido tomando cuerpo, imbricadas en las sucesivas aproximaciones del quehacer teórico-práctico que hemos realizado en los últimos años. Nos referimos a los trabajos de muy diversa índole (reflexiones teóricas, diseño de unidades didácticas, cursos de formación de profesores y alumnos, ...), realizado alrededor del diseño y experimentación de un Proyecto concreto: "Historia 12-16", cuya finalidad básica ha sido precisamente unir de forma explícita teoría y práctica en la enseñanza-aprendizaje de la Historia y servir a la vez de marco general para cohesionar las diferentes reflexiones, conocimientos y acciones de un profesor de Historia. Estos trabajos han venido a confirmar, en dos aspectos, una de las hipótesis iniciales más importantes. Por un lado la enorme incidencia de la concepción de la estructura epistemológica de la Historia en formación del pensamiento teórico-práctico del profesor.

Y otro, la importancia de este factor en la formación del pensamiento histórico del adolescente y en el aprendizaje escolar de la Historia. Obviamente, ambas reflexiones guardan una estrechísima relación, aunque aquí nos referiremos básicamente al profesor.

La relación teoría-práctica en la formación del profesorado de Historia, como problema

El asunto específico que nos ocupa se enmarca en una problemática más amplia sobre la misma concepción que el profesor tiene sobre qué

es teoría y que es práctica y el papel que ambas juegan en su formación y en su docencia.

Desde esa perspectiva general, las diferentes líneas de investigación sobre la formación del profesorado coinciden de entrada en la necesidad de establecer una relación estrecha y coherente entre teoría y práctica.

Parecería pues innecesario insistir en la urgencia de reorientar la formación inicial y la permanente desde una integración del pensamiento teórico-práctico del profesor.

Pero el problema, aunque planteado, no lo está en todas sus dimensiones y desde luego no está resuelto.

A poco que se trabaje con profesores en ejercicio, se advierte una tendencia bastante generalizada a separar ambas cosas, valorando en exceso una u otra.

En ciertos sectores del profesorado encontramos un perfil profesional que magnifica el valor de la práctica, con un reglamento más o menos explícito de la teoría. Naturalmente esto tiene una explicación compleja, pero siempre encontramos alguna relación con la forma en que se han recibido los conocimientos teóricos, desvinculados en general de la práctica. Este hecho que hemos observado repetidamente en nuestro trabajo, está confirmado por multitud de reflexiones y testimonios, publicados o no y producidos por personas que mantienen contactos diarios con este problema, a través de la formación del profesorado básicamente. Sirva de muestra las elocuentes afirmaciones de un grupo de profesores en una publicación reciente. Dice así: "...si al dirigimos pongamos por caso, a un grupo de profesores que enseñan Ciencias Sociales, comenzamos mostrando algunas técnicas sobre cómo explicar los mapas, o una obra de arte, o cómo preparar una salida, recoger materiales y organizar su tratamiento en clases, no sé si el éxito, pero al menos la atención, el interés inicial está asegurado. Ya no es tan seguro que interese la exposición de diversas investigaciones acerca del desarrollo de la percepción del espacio, o de los conceptos de cambio y causalidad o una explicación acerca de la teoría del aprendizaje significativo. Ello da cuenta de hasta qué punto la práctica y el pensamiento práctico ha triunfado...".

1. ROZADA, J. M., CASCANTE, C. y ARRIETA, J. Desarrollo curricular y formación del profesorado. Una opción vinculada a la teoría y a la práctica. Gijón, Cyan, P. 41. 1989.

El problema naturalmente no estriba tanto en que pongan sus esperanzas en la práctica, sino más bien en la forma de entender esa práctica: como un conjunto de técnicas independientes de la teoría, con capacidad de producir por sí solas buenos resultados. Una práctica en fin sin teoría. Sin embargo, en principio estos profesores en algunos casos al menos, como es el de los profesores de E.G.B. por ejemplo, han debido recibir una formación teórica, tanto sobre la materia como sobre el aprendizaje o la metodología didáctica. Pero es frecuente que esta formación teórica no encuentre traducción en la formación de un pensamiento práctico reflexivo, generador de una corriente fluida de dos direcciones entre supuestos teóricos y práctica docente. De forma que, en el imaginario del profesor, la teoría aparece como una carga inútil, recibida las más de las veces de forma transmisiva, incapaz de generar significador para la acción. La estructura desarticulada de muchos de los cursos de formación permanente no hace sino mantener el problema.

Otra manifestación de este desencuentro se presenta a veces de forma paradójica en prácticas deudoras de un seguidismo teórico excesivo: la traducción inmediata de teorías pedagógicas en prácticas mecánicas, faltas de una reflexión adecuada y que generan una acción educativa sin sentido, costosa y sin fruto, anquilosada y a veces incomprensible, dependiente tan sólo del poder de comunicación de la receta.

Un buen ejemplo de este seguidismo teórico puede ser la forma en que ha llegado a traducirse en el aula las teorías sobre la enseñanza por objetivos. Excesos certeramente criticados tanto desde una óptica general, como desde el terreno concreto de la enseñanza de la Historia.²

En otros sectores del profesorado se magnifica sin embargo, frente a la práctica, el valor de los conocimientos "teóricos".

2. GIMENO SACRISTÁN, J. La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata, 1982.

GARD, A. y LEE, P. Educational objectives for the study of History Reconsidered in Dickinson, A. Lee, P. (Eds.) History Teaching and historical understanding. London: Heinemann. En este escrito, los autores realizan un análisis crítico de la obra del mismo título de Coltham, J. and Fines, J. (1971) Educational objectives for the study of History. A suggested framework. London: Historical Association. Teaching of History Series. Nº 35; obra, ésta última, de gran expansión e influencia en el ámbito anglosajón, y menos conocida en el nuestro, aunque fue traducida en PEREYRA, M. (Eds.) 1982. La Historia en el aula. Tenerife, Universidad de La Laguna.

Pero, ¿qué significa en este caso conocimientos "teóricos"? Generalmente conocimientos sobre los contenidos particulares de la materia a enseñar, de la Historia en nuestro caso.

Antes de seguir adelante hay que decir que consideramos el dominio de la materia, de la Historia, como una condición indispensable para su enseñanza, conocimiento que hemos de señalar ha sido relegado en ocasiones en aras de propuestas pedagógicas dudosas. Saber Historia es imprescindible para enseñar Historia.³

Pero, hecha esta advertencia, es preciso aceptar que, siendo este conocimiento teórico indispensable, no garantiza por sí solo prácticas de aula de calidad. La experiencia nos remite a ello constantemente, y el problema lo plantean a veces con gran lucidez precisamente profesores incuestionablemente bien preparados en el conocimiento de su materia. El problema es complejo ya que esta actitud no sólo refleja una posición negativa ante la práctica sino que conlleva paradójicamente un grave reduccionismo de la concepción misma de la teoría, expresado en dos direcciones. En primer lugar, por un desconocimiento y falta de aprecio por las diferentes teorías del aprendizaje o por las propuestas metodológicas y su fundamentación teórica, que se identifican simplemente con "lo práctico".

Hace ya unos años, un informe de los componentes del llamado Grupo XV creado por el Consejo de Universidades para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias relacionadas con los títulos sobre Educación y Profesorado, señalaba en el apartado nº 8 la relación teoría-práctica como un eje central en la formación de profesores. Y, en el punto 4 consideraba claramente la relación teoría-práctica como "el punto de referencia clave para juzgar desde un punto de vista cualitativo la calidad de

3. Desde el primer momento hemos defendido la importancia de los contenidos históricos en la formación del profesorado como una condición previa, y también la estrecha relación que mantienen con la forma de entender y enfocar el aprendizaje histórico. Esta relación ha sido expuesta desde los primeros escritos teóricos del Proyecto "Historia 12-16" y últimamente en un artículo sobre el aprendizaje histórico. MAESTRO, P. 1992. "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", en *Studia Paedagógica*, nº23, IUCE Universidad de Salamanca, pp. 55-81. Ver especialmente el apartado: "El debate epistemológico: la importancia de los contenidos y de la estructura específica de cada ciencia en la construcción del conocimiento".

la formación de profesores para todo sistema educativo", y ponía de manifiesto, en especial, los excesos teóricos de las Licenciaturas, sin ninguna atención a los conocimientos sobre el aprendizaje y la educación en general y desde luego sin atención a una práctica adecuada.⁴

Y en segundo lugar, por otro reduccionismo teórico que queremos señalar aquí especialmente y que no se refiere ya a teorías sobre la educación, el aprendizaje, la metodología o a la evaluación, sino a la teoría de la propia materia a enseñar, la Teoría de la Historia. Consiste en ignorar la importancia de la estructura epistemológica de la Historia y reducir la noción de conocimientos teóricos al concepto clásico de contenidos, es decir a los propios de los programas oficiales.

Efectivamente, en esta visión reduccionista de la propia materia, se identifican los conocimientos históricos con los resultados de la investigación de los historiadores exclusivamente, es decir con los contenidos de los libros de Historia o las lecciones universitarias sobre el Neolítico, las sociedades medievales o la Guerra de los Treinta Años, sobre Felipe II, las fluctuaciones de los precios, o la vida privada en la Antigüedad, para dar un abanico amplio de posiciones historiográficas.

Pero se ignora otro tipo de conocimientos de la Historia básicos, es decir, el conocimiento de lo que la Historia es, de sus características como saber específico. Y se ignora por tanto también que de estos conocimientos básicos depende la forma de entender, seleccionar e interpretar aquellos otros. Todo lo cual tiene repercusiones obvias en la concepción del currículum escolar.

Estas carencias no son difíciles de explicar en principio. Por un lado, y aún siendo un saber básico la teoría de la Historia suele ser una disciplina ausente en general, o de muy escasa representación, en las diferentes carreras universitarias donde se forman los futuros profesores y por lo mismo sigue ausente en la formación permanente, donde incluso parece que las urgencias son ya otras, más "prácticas".

Por otro, estas reflexiones epistemológicas están ausentes también de una forma explícita en las explicaciones sobre los hechos históricos, es decir en el enfoque que cada libro o cada profesor ofrece en sus inter-

pretaciones. Salvo contadas excepciones, los conocimientos históricos se reciben en las aulas sin una reflexión adecuada y explícita acerca de las posiciones epistemológicas que subyacen tras ellos inevitablemente. Como dice el profesor Samuel, *"Los historiadores no son dados, al menos en público, a la introspección sobre su trabajo... Tampoco intentan teorizar sus investigaciones... Los problemas de la Historia -es decir, de la construcción del conocimiento histórico. Por lo general se dejan al cuidado de los filósofos... Detrás de esta reticencia conceptual se encuentran a veces restos de esa suposición confusa de que existe un conjunto de conocimientos convenidos de los que cabe esperar que vayan acumulándose con el paso del tiempo; lo que el profesor Elton, con franco desprecio de la mutabilidad del tema denomina "historia común y corriente", sin más"*⁵.

En el mejor de los casos la discusión teórica se reduce al cenáculo de los iniciados y naturalmente las publicaciones tienen un público reducido.

Hay que advertir que este tipo de discusiones no han recibido el apoyo académico necesario en nuestro país, durante un largo período, debido a las circunstancias políticas de una Dictadura que ha mirado con recelo las elucubraciones teóricas sobre la interpretación de la Historia y los problemas que plantea, destacándose más bien por una Historia Nacional, patriótica, verdadera y "objetiva", desde la que discutir estas cuestiones teóricas no ofrecía sino peligros "ideológicos". La influencia de estas posturas en los cuestionarios oficiales es innegable y no ha hecho sino agravar la carencia de relaciones coherentes entre la Teoría de la Historia y su enseñanza.

Sin embargo las consecuencias para un futuro profesor de Historia son importantes ya que, en esas circunstancias, su concepción de la Historia suele ser implícita la más de las veces, o al menos con poca reflexión, información y discusión sobre la misma, lo cual genera evidentemente ciertas confusiones.

De hecho, las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor de Primaria o Secundaria se decide de forma aleatoria, por intuiciones,

4. A.A.V.V. Informe técnico del grupo de trabajo, n.º XV, elevado a la ponencia de Reforma de Enseñanza Universitaria. Febrero de 1988 (ejemplar multicopiado).

5. SAMUEL, R. *Historia y teoría* en Samuel, R. (Ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona. Crítica, p. 48, 1984.

posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad, frecuentada, pero no por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre unas y otras.

Hemos de advertir sin embargo en los últimos tiempos un cambio en la situación, un mayor interés, en sectores muy concretos de nuestro profesorado universitario al menos, que se traducen en actividades y alguna publicación puntual. Pero el proceso de difusión es costoso y es preciso encararlo más decididamente ya que el problema más importante es la falta de explicitación del discurso teórico que subyace en cada perfil profesional.

Se ha relegado pues en la formación inicial, casi completamente, un aspecto teórico de la materia absolutamente básico: la idea misma sobre la Historia.

Hay que insistir en que multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita. Es decir de la forma en que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la científicidad de la Historia...

Todo ello contribuye además a configurar algo tan importante como su actitud acerca de la pertinencia y utilidad de los estudios históricos para los adolescentes, o el papel social del aprendizaje histórico. Sin olvidar que una buena reflexión epistemológica facilitaría en gran medida el conocimiento del tipo de dificultades que los adolescentes encuentran en la comprensión de los hechos y procesos de la Historia.

Todo esto es lo que nos hace pensar que es preciso revisar la relación teoría-práctica a la luz de las dificultades que plantea la propia materia. Y ello significa abordar la cuestión en el marco de la Didáctica Específica.

Como ya señalábamos, los escritos sobre las carencias de la formación teórico-práctica son abundantes en el terreno de las investigaciones de tipo más general.

En las palabras del profesor A. Pérez, existe investigación suficiente "sobre la esterilidad de la formación estrictamente teórica del profesorado".

Y también se ha escrito con toda claridad sobre las distorsiones de la práctica⁶. El problema no obstante es complejo. Estamos de acuerdo con el profesor Gimeno al advertir la dificultad que supone formar y si es preciso cambiar el pensamiento teórico práctico del profesor para poder incidir en las tareas: "... Cuando la práctica educativa se entiende no como un comportamiento de personas y un mero problema técnico, sino como algo en lo que se expresan supuestos ideológicos controvertidos, concepciones sociales, educativas, epistemológicas, algunas justificaciones precedentes de teorías formalizadas al lado de multitud de creencias subjetivas... el cambio adquiere inevitablemente una dimensión de complejidad, cuya percepción nos puede hacer caer en un cierto pesimismo y hasta en la impotencia"⁷.

La preocupación por la formación del pensamiento teórico práctico del profesor se ha hecho patente en líneas de investigación validas que nos ofrecen hoy alternativas diversas, pero cuyo denominador común es situar al profesor en el protagonismo de su cambio. Así, a través del desarrollo de la línea acción-investigación y desde que se iniciaron los trabajos alrededor de los años cuarenta, ha habido toda una serie de aportaciones que vinculan el problema de la teoría y la práctica con la formación del profesorado⁸ y la enorme importancia concedida a consi-

6. PÉREZ, A. Más sobre la formación del profesorado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, julio-agosto, pp. 92-94. 1986.

7. TANNER, D. and TANNER, L. *Curriculum development. Theory into Practice*. N. York, Macmillan. 1980.

8. GIMENO, J. *Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica en investigación en la Escuela Universidad de Sevilla*, pp. 3-21. 1989.

9. LEWIN, K. *Action Research and minority problems*, in *Journal of social Issues*, vol. 2, pp. 34-36. 1946.

LEWIN, K. *Group decision and social change*, in Swanson, G. E. et al (Eds.) *Readings in Social Psychology*. N. York Holt. 1952.

ELLIOT, J. *What is the action research in school?* in *Journal of curriculum Studies*, vol. 10, nº 4. 1978.

ELLIOT, J. *Implications of classroom Research for Professional Development* in Hoyle, E. Megarry, J. and Atkin, M. (Eds.) *World Yearbook of Education*. London, N. York, Kogan Page, pp. 308-324. 1980.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Geelong, Denkin University Press. Traducción (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.

derar la formación inicial y permanente como un continuum¹⁰. La profesionalidad del enseñante es el fondo de la cuestión, tal como planteara con todo acierto Stenhouse en sus diferentes proyectos bien conocidos.

Desde estos supuestos ha cobrado aliento una multitud de investigaciones sobre el pensamiento del profesor, sobre sus ideas acerca de la ciencia, del conocimiento, del aprendizaje, del hecho educativo en general, su misma idea acerca del valor de la teoría y de la práctica en el aula y del papel que el asigna a cada una en su actividad.

Sin embargo y atendiendo a esta complejidad que señalaba el profesor Gimeno, nos parece necesario pero no suficiente enfocar el problema de una forma general, ya que los problemas se presentan de una forma específica con mayor claridad, en cada materia objeto de conocimiento. Como es el caso que hemos planteado acerca de la disociación entre teoría de la Historia, formación del profesorado y aprendizaje escolar.

Estas investigaciones sobre el pensamiento del profesor vienen a coincidir, al menos en el tiempo, con un interés paralelo de la Didáctica específica sobre el pensamiento de los alumnos¹¹.

Pero las investigaciones sobre el pensamiento de los adolescentes se centran con más asiduidad en sus esquemas conceptuales sobre aspectos concretos de la materia objeto de aprendizaje. Por el contrario, las que se refieren al pensamiento del profesor suelen dirigirse con más atención al conocimiento de sus ideas sobre la educación, sobre el aprendizaje o la práctica del aula, sobre su pensamiento pedagógico en general.

Hay que investigar también sobre su idea acerca de la materia en concreto, la historia en este caso y sus especificidades creemos indispensable realizar conjuntamente la investigación del pensamiento del profesor y del alumno sobre los mismos temas, ya que el impacto de la concepción teórica de la materia no se manifiesta solo mecánicamente en decisiones de instrucción acerca de contenidos, distribución de los

10. LANDSHEERE, G. de. *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid. Narcea. 1977.

11. MAESTRO, P. *op.cit.* En este artículo se hace un balance de la situación de esta investigación en el terreno de la Historia y una hipótesis de trabajo sobre las características de las ideas de los adolescentes respecto de la Historia y su aprendizaje. 1992.

mismos, etc. Sino también en la forma en que percibe las dificultades de los adolescentes en el aprendizaje histórico, dificultades que tienen que ver a su vez con las ideas de los alumnos sobre Historia.

La formación del docente, del profesor de Historia, entendida como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, debe conjugar la atención sobre el pensamiento pedagógico (teórico-práctico), con el impacto indudable que tienen también sobre su práctica las cuestiones teóricas de la materia concreta y muy especialmente la concepción epistemológica de la misma.

En una primera aproximación a la solución del problema, parece pues que el papel de la Didáctica Específica es capital, entendida como formación y como investigación.

Epistemología histórica y enseñanza. La concepción del tiempo histórico

La concepción de la materia que se enseña es siempre importante, pero en el caso de la Historia es decisiva en la formación del profesor y en su docencia.

En primer lugar supone la reflexión sobre lo que la Historia es. Significa pues adoptar una manera determinada de enfocar el estudio, la interpretación de la vida de los hombres en el pasado.

Y en ese sentido es también una forma de reflexión sobre el ser humano y sus acciones como individuo social. Hablar de cuestiones epistemológicas en el conocimiento histórico significa siempre reflexionar sobre el ser humano, de una u otra forma, lo 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 lo 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, cual es su virtualidad de 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 educación no es un mero conjunto de tecnologías, sino que llega a capas más profundas, está en la base de la preocupación por la forma en que el profesor se sitúa ante el acontecer histórico. Na-

da más comprometido y nada más complejo. Y a la vez, nada más rico desde el punto de vista del desarrollo intelectual y de la formación del adolescente.

Por lo mismo, existe una muy estrecha relación entre la forma de concebir la Historia y la forma de concebir el currículum en 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, los métodos más adecuados para su enseñanza en función de cómo se entiendan, la relación con las ideas de los alumnos... Todo ello es diferente según como se sitúe el profesor ante el conocimiento histórico.

En segundo lugar 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 la posibilidad de ser conocidos profundamente o puestos en cuestión, como ya hemos apuntado.

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

Ahora bien, analizar el conjunto de los problemas que esta relación teórica-práctica 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 le 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 como la única posible. 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 para determinar la forma de enfocar su enseñanza que es lo que queremos analizar aquí.

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

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 acierto 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 lo que nos ocurre en ellas, y también como el tiempo del reloj, el "tiempo civil" que ordena nuestra relación social. Gracias a éste último nos comunicamos socialmente con mayor facilidad. Así, podemos encontrar con una persona, llegar a 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. 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 de 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 este 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 solo 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: lo 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 social, 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 repi-

ten 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 medidas 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 inicios 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 la 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 lo que ocurre y no de la simple sucesión cronológica, que desde luego no puede asimilarse al proceso real de la vida de esa cultura.

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 Goff son un ejemplo sustancioso¹². Y 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

12. WHITROW, G. J. *Time in History. The evolution of our general awareness of time and temporal perspectives*. Oxford University Press. Traducción (1990) *El tiempo en la Historia*. Barcelona. Crítica. 1988.

LE GOFF, J. *Storia e memoria*. Turín. Giulio Einaudi. Traducción (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona. Paidós. 1977.

confundirse o identificarse con la naturaleza misma de esos procesos.

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, hace 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.¹³

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.

Los griegos distinguían muy bien el tiempo del cronómetro: Cronos, del tiempo de la vida; Kairós. Sin embargo, de estas dos expresiones, la primera, cronos, 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

13. MICHAUD, E. *Essai sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans*. Paris. Vrin, 1949.

PIAGET, J. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris. P.U.F. Traducción (1978) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México. F.C.E. 1946.

WESSMANN, A. E. y GÖRMAN, B.S. *The personal Experience of Time*. N. York. Plenum Press. 1977.

derivadas de él. El profesor E. Jaques, en su obra sobre el tiempo, explica esta pérdida de una forma sugestiva: "*También es interesante señalar que cronos ha sobrevivido por la vía del latín en todas las lenguas romances, mientras que kairós quedó en cierto modo atascado y es exclusivo del griego clásico. 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*". Tal vez la pérdida de esta distinción ha sido importante. No sólo en el lenguaje cotidiano ya que, a veces, se da también en el ámbito científico.

Efectivamente, la construcción de la idea de tiempo se realiza también a través del conocimiento científico, más complejo.

Así, el pensamiento del profesor recibe también de ella su alimento. Podría parecer que ya, con esta ayuda, las confusiones deberían desaparecer, restableciéndose la distinción con toda claridad. Pero el conocimiento científico no es sino una creación del ser humano y, como tal, aunque más sofisticado y más riguroso en sus planteamientos, no por ello está libre de errores y confusiones, aunque tiene la inmensa virtud de reconstruirse a sí mismo constantemente. Esta es una característica que es connatural al ser humano y que no debe alarmar a los profesionales de ciertas ciencias, por el temor de alguna "debilidad". Afecta a todos los campos del pensamiento y permite rehacer siempre desde nuevas perspectivas, de forma reflexiva, deconstruyendo y construyendo nuevamente.

Así, desde siempre, 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.

14. JAQUES, E. *La forma del tiempo*. Buenos Aires, Barcelona. Paidós Studio (primera edición en inglés 1982), 1984.

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

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 utilizada por los historiadores en sus análisis del pasado, al menos hasta el siglo XX. El profesor Ciro Cardoso analiza esta cuestión en un capítulo que titula precisamente: El tiempo de las Ciencias Naturales y el tiempo de la Historia.¹⁵

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 -o sea, la concepción del tiempo como una especie de substancia, 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"*.¹⁶ 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 solo así cobra forma.

Y aquí empiezan las grandes complicaciones ya que, ésta concepción temporal se recoge efectivamente en alguna corriente historiográfica de finales del siglo XIX, el positivismo y también el historicismo idealista, de gran impacto y permanencia prolongada en las concepciones episte-

15. CARDOSO, Ciro F. S. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Capítulo 6 Barcelona. Crítica. 1981.

16. Op. cit. pág. 198.

mológicas más difundibles 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, como pueden ser su preferencia por el acontecimiento, por el tiempo corto, por los hechos políticos en especial, fuera de todo otro contexto económico, social o cultural, o su creencia en la objetividad total de la narración histórica de estos hechos con la única condición de ser fieles a las fuentes y a la meta de contar las cosas "tal como ocurrieron", etc., etc.

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 concreta 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. La exactitud, la necesidad de comprobar los asertos por medio de pruebas documentales, ya que no experimentales, la búsqueda de una verdad incontrovertible y segura, que si no llega a fabricar leyes universales, como las otras ciencias, al menos se pone como meta la búsqueda de la versión objetiva y única de la Historia como condición indispensable de su cientificidad, etc., etc... Todo ello son condiciones que la mayoría de los historiadores del siglo XIX se plantean como único camino para situar a la Historia entre los demás saberes científicos en condición de igualdad.

El esfuerzo fue de amplias consecuencias y a él se deben muchas conquistas. Sin embargo, 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 decía 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, teniendo 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 siglo 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 científicidad 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 versión 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 periodos 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. Aunque, —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 ese tiempo cósmico a través de los años y los días del calendario, el tiempo histórico real puede dilatarse y contraerse"*. (Los subrayados son nuestros).¹⁷

17. CHESNEAUX, J. *¿hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México-Madrid: Siglo Veintiuno, p. 156 (primera edición en francés (1976). París, Maspéro)

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 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 cuatripartidismo histórico".¹⁸

A saber, la periodización en Edad Antigua, media, moderna y Contemporánea, que no por convencional y denunciada está menos presente en la ordenación legal de la enseñanza de la Historia, en programas, profesorado, cátedras y contenidos.

Todas estas características, y algunas más, encajan bien con las formas de investigación, con los objetivos perseguido en ese momento.

Así, el tiempo cronológico, el cronos, se adecua 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". Sin duda ninguna la simplicidad de la linealidad cronológica permite y facilita estas seguridades. El historiador desconfía de todo aquello que no pueda probar con documentos en su nuevo laboratorio, de forma que evita

18. CHESNEAUX, J. *Op.cit.*, p. 97-104

cuestiones económicas y sociales de amplio aliento y difícil periodización y establece como su terreno habitual el archivo y los datos fechables. Una gran aspiración puesta al servicio de una objetividad absoluta amparada bajo el manto del documento y la datación. 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. Así, Marrou, Carr, Schaff y tantos otros retoman el problema y advierten el peligro de esta forma de entender la objetividad.¹⁹

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 experiencia positivista "hay que contar las cosas tal como ocurrieron" manifiesta un deseo encomiable, como decíamos,

19. MARROU, H. *De la connaissance historique*. Paris: Seuil. Traducción (1986) El conocimiento histórico. Barcelona: Labor. "La teoría de la verdad histórica se ha desviado debido al simplismo de los positivistas, y aún después de tantas reacciones, sigue todavía como deformada por él, expuesta en unos términos que la llevan al error. Desvío era alinear a la Historia entre las Ciencias de la Naturaleza: desvío el hacer de la objetividad el criterio supremo y en cierto sentido único de la verdad". p. 63. 1957.

CARR, E. H. *What is History?* Londres. Traducción (1965) ¿Qué es la Historia? Barcelona. Seix Barral. 1961.

SCHAFF, A. *Histoire et vérité, essai sur l'objectivité de la connaissance historique*. Paris. anthropos. 1971.

de alejarse de mixtificaciones románticas y acercar la historia al campo del conocimiento riguroso. Pero, a la vez, por amor 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 aún sin perder el rigor el deseo de rigor y verdad. La riqueza de la interpretación sucumbe en aras de la transcripción del archivo, siempre en busca del detalle, de la minucia que puntualiza. 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". Esta cadena viene ordenada sin duda desde su misma lógica interna. Y la reconstrucción que es lo que se pretende, no necesita casi intervención por parte del historiador, sino como un fiel transcripso. Es una reconstrucción "automática".²⁰

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, el uso de las fuentes, del papel del historiador, de la importancia de los acontecimientos políticos, de la forma de periodizar, etc., etc.

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 parecen 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 se ha llegado a serlo.

20. HALPHEN, L. *Introduction à l'Histoire*. Paris Paris. P.U.F. p. 50. 1946.

Pero es total en los límites temporales que marca, de principio a fin, no en los temas, procesos o factores que analiza. No es la Historia total de la Escuela de Annales o de la historiografía e general del siglo XX.

Ni qué 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. Lavissee en Francia o Don Modesto Lafuente en España, por ejemplo, o con las aportaciones de H. Taine y tantos otros.²¹

En ellas, la dificultad que supone la reflexión sobre los procesos, los diferentes y complejos procesos de la Historia, ha sido sorteada acogiéndose 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 el profesor 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, omnicomprensivo y global: desde los orígenes hasta la frontera de los contemporáneos. 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 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*".²²

Este relato verdadero de lo que "realmente ocurrió", se pretende pues objetivo y como tal el único posible, ya que responde al mismo esque-

21. Ver los doce volúmenes de LAVISSEE, E. *L'Histoire générale du IV siècle à nos jours*, obra colectiva codirigida con Rimbaud; o los diecisiete volúmenes de LAVISSEE, E. *L'Histoire de France illustrée depuis les origines jusqu'à la Revolution*. 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. (1875-1893) *Histoire des origines de la France contemporaine*.

22. JOVER ZAMORA, J. M. *Caracteres del nacionalismo español. 1854-1874* en *Zona Abierta* 31, Madrid, p. 1-22. 1984.

ma 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 periodos concretos, en edades homogéneas, cuyas características pueden abstraerse y servir de telón de fondo a los diversos acontecimientos que en ellos ocurren. Estos se explican a través de fuentes fidedignas 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 hoy es un esquema 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 de 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, 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 límites. Si es posible fijar la fecha de comienzo de una guerra con una "cierta" exactitud, o el comienzo de un reinado, o de un acuerdo internacional, es menos posible situar el comienzo de la formación de un grupo social, el final de una crisis económica o los periodos de cambio de una mentalidad colec-

tiva, 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. La nueva forma de concebir el estudio del pasado en "la nueva historia" habrá de revisar necesariamente 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 las características de su propio movimiento. Es lo que Michel de Certeau ha denominado con toda propiedad: *"La chronologie, ou la loi masquée de l'Histoire"*²³

Ley oculta ciertamente, enmascarada, que ha impedido hasta la ruptura del siglo XX un debate epistemológico en profundidad sobre el tiempo y que, aún después de él, perdura en el pensamiento social, e incluso dentro de la comunidad docente.

Los nuevos temas que atraen la atención de la investigación histórica en el siglo XX, plantean de inmediato la necesidad de reconsiderar la temporalidad histórica, y poner en cuestión esa concepción total, lineal y explicada por su mismo orden cronológico.

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, su naturaleza esencialmente diacrónica, la de sus propios procesos, la 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.

23. CERTEAU, M. de. *L'écriture de l'Histoire*. Paris. Gallimard, p. 104 y ss.

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, 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, 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 solo 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 los ritmos diferentes, o la simultaneidad, los estancamientos y los cambios, las acumulaciones, los retrocesos... 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.

A estas alturas parece ya innecesario insistir en que la técnica cronológica, como tal, es un instrumento que hay que enseñar en el aula. Pe-

ro no hay que suponer que eso sustituirá la necesidad de adentrarse en la complejidad de la temporalidad de los hechos históricos y en su explicación.

Aunque esta diferencia parece clara cuando se habla en abstracto hay muchas tareas escolares que reflejan ideas implícitas sobre el tiempo algo más confusas. Así, 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.

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. Y el tiempo histórico se construye desde el propio proceso.

Robert Berkhofer cuando estudia la temporalidad histórica, propone en un momento concreto, una forma de transcripción de los diferentes ritmos de la Historia en ejes cronológicos no convencionales, a fin de reflejar mejor la periodización real. Es simplemente un ejemplo explicativo, nunca una propuesta escolar, en la que señala que, desde el punto de vista de la densidad de los acontecimientos en una época de la Historia norteamericana, el eje cronológico convencional sería distinto del que él considera la representación real del ritmo de los acontecimientos.²⁴

Así el eje convencional del periodo 1607-1800 sería:

1607	1763	1776	1800
------	------	------	------

mientras que el eje que reflejara un análisis historiográfico podría ser:

1607	1763	1776	1800
------	------	------	------

24. BERKHOFER, R. F. A behavioral approach to historical analysis. N. York The Free Press, p. 230. 1971.

Así la periodización tendría una base historiográfica más real que la convencional o matemática.

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 pusieran 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.²⁵

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.²⁶ No obstante, es necesario decir que esta historiografía ha producido beneficios importantes a la investigación histórica en general, aunque hoy la mayoría de sus formas de hacer o temas de estudio se aborden desde perspecti-

25. WHITROW, G. J. *The Natural Philosophy of time*. Londres-Edimburgo: Nelson. Este libro provocó un gran interés por el estudio del tiempo y llevó a la formación de la International Society for the Study of Time, cuyo primer congreso se celebró en 1969, en Alemania. 1961.

Aparte de los ya citados en las notas anteriores son también de interés:

TOULMIN, S. y GOODFIELD, J. *The discovery of time*. Londres: Hutchinson. 1965.

TRIVERS, H. *The rhythm of Being: A Study of Temporality*. N. York. Philosophical Library. En especial la parte III: Time and History. 1985.

History and Theory. Suplemento nº6 History and the concept of time. 1966.

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*. Paris. N.R.F. Editions Gallimard. 1984.

26. 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 mettre 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" (el subrayado es nuestro). POMIAN, K. (1984), op. cit. p. 17.

vas muy distintas. Así, las nuevas perspectivas desde las que se contempla la narración, o al menos algunas de ellas son enriquecedoras. Y hay que advertir que 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 acontecimiento como lo hace hoy Georges Duby, de una batalla en concreto, con las retahílas de la historia decimonónica.²⁷

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; "Nunca es malo comenzar con una mea culpa. Naturalmente cara a los hombres que hacen el pasado, el principal tema de investigación, la explicación de lo más próximo por lo más lejano ha dominado a nuestros estudios hasta la hipnosis. En su forma más característica, este ídolo de la tribu de los historiadores tiene un nombre: la obsesión de los orígenes... significa simplemente los principios?... Cuando se habla de los orígenes ¿debemos entender por el contrario las causas?... En el vocabulario corriente, los orígenes son un comienzo que explica. Peor aún: que basta para explicar. Ahí radica la ambigüedad, ahí está el peligro... Se trate de las invasiones germánicas o de la conquista de Inglaterra por los normandos, el pasado no fue empleado tan activamente para explicar el presente más que con el designio de justificarlo mejor o de condenarlo".²⁸

Efectivamente, la historiografía positivista a la que Bloch aluda ha querido consagrar los orígenes como la única forma de comprensión de

27. DUBY, G. *Le dimanche de Bouvines, 27 juillet 1214*, Paris: Gallimard, Traducción (1988) *El domingo de Bouvines, 24 de julio de 1214*, Madrid: Alianza, 1973.

28. BLOCH, M. *Introducción a la Historia*. México. Breviarios del Fondo de Cultura Económica, n.º 64, pp. 27 y 28. La edición original en francés (1949) *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'historien*. Paris. Armand Colin. Obra publicada, después de su muerte, ocurrida en 1944, asesinado por los nazis. 1952.

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 y ha caracterizado el tiempo de los procesos históricos como lineal e irreversible.

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 pueda 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 este es el criterio que se trasluce en las concepciones temporales más generalizadas en la enseñanza de la Historia en la actualidad.

Las puntualizaciones de Bloch son a tener en cuenta. Y también las de otros muchos. Así, 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 discursar histórico: "...la *chronologie postule en dernier resort le recour au concept vide et nécessaire d'un point zero, origine (du temps) indispensable à une orientation. Le récit inscrit donc sur toute la surface de son organisation cette référence initiale et insaisissable, condition de possibilité de son historicisation, mais... Quand il de l'origine*"²⁹

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

29. CERTEAU, Michel de. *Op.cit.*, pp. 107-109. 1975.

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 épistémologique importante. Dans la pratique des historiens, comme dans celle des économistes, le temps n'est plus assimilé à un écoulement uniforme où les phénomènes étudiés seraient plongés, tels les corps dans une rivière dont le courant les emporte toujours plus loin. La topologie du temps n'est pas pré-établie, donnée une fois pour toutes. Ce sont les processus étudiés qui, par leur déroulement, imposent au temps une topologie déterminée. "Le temps" uniforme et rectiligne, représenté par les abscisses de nos graphiques ou les colonnes de dates de nos tables, ne jouent, en fait, que le rôle d'instrument qui permet d'observer et de mesurer les variations de telle ou telle grandeur, et de comparer ces variations les unes aux autres. Ce "temps", défini par le mouvement cyclique des corps célestes ou par les oscillations d'un certain atome, n'est pas le temps de l'Histoire. Elle a son temps à elle, ou plutôt ses temps à elle: les temps intrinsèques des processus étudiés par les historiens et les économistes, qui rythment non des phénomènes astronomiques ou physiques mais des singularités de ces processus eux-mêmes, des points où ils changent de direction, où la croissance la chute, l'immobilité se succèdent ligne transformation pendant le dernier demi-siècle...en particulier celle qui le tient pour linéaire, cumulatif et irréversible"*. (Los subrayados son nuestros) ³⁰

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 —como advierte Cardoso—, 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.

Junto a ellos se formulan nuevos conceptos de científicidad que liberan a la Historia —ella misma ya se liberaba por ese camino— de servi-

30. POMIAN, K. Op.cit. p. 94. 1984.

dumbre 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 aún en el caso no haber leído jamás un libro de Física". ³¹

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 solo un asunto de "nuevos temas", sino también de "nuevos problemas" y "nuevos enfoques"³²

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

31. CARDOSO, Ciro F. S., op.cit., p. 216.

32. LE GOFF, J. y NORA, P. *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes. Nouvelles approches. Nouveaux objets*. Paris: Gallimard. Traducción (1978/79/80). *Hacer la Historia. Nuevos problemas. Nuevos enfoques. Nuevos temas*. (tres volúmenes) Barcelona. Laia. 1974.

aportación de las nuevas "miradas" de la Historia hacia temas marginales, nunca antes abordados, los nuevos enfoques que Dosse señala para la Historia social actual³³, 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.

Se busca pues el conocimiento de lo que son los verdaderos movimientos de la Historia, los tiempos 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. De forma que, a su vez, la cronología recupere su verdadera función de ayuda inestimable como técnica de medición, de comparación de los procesos, pero en ningún caso proyecte sus propias características de movimiento regular, uniforme, lineal e irreversible en la comprensión de dichos procesos.

Así de entre los estudios que se producen en este sentido cabe señalar los trabajos de Braudel y su análisis clásico sobre la duración, distinguiendo la corta duración de los acontecimientos, de la larga duración de las sociedades, o la oscilación cíclica de los fenómenos económicos, y llamando la atención, como es sabido, sobre la importancia de la larga duración.³⁴

Las polémicas que surgen alrededor de estas concepciones temporales nos llevan 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. Sin embargo, 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.

Sin embargo todos estos cambios no han trascendido inmediatamente fuera del ámbito de la comunidad científica, en el seno de la cual se

33. DOSSE, F. *La Historia contemporánea en Francia*, en *Historia contemporánea*, nº 7, Universidad del País Vasco.

34. BRAUDEL, F. *La larga duración en la Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid. Alianza Editorial, pp. 62-63 (primera publicación: BRAUDEL, F. (1958) *Histoire et sciences sociales: la longue durée* en *Annales E.S.C.*, Nº4, OCT.-DIC, pp. 725-753. 1968.

llevan a cabo los debates. De forma que el pensamiento social no se modifica inmediatamente y tampoco se precian 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 periodos, 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 el "petit Lavissee", que no es sino un resumen, un exagerado y divulgador resumen de la voluminosa historia General de E. Lavissee, ya citada, y cuya traducción se utilizó con éxito en España.³⁵ Su lectura puede parecer ingenua, y lo es. Pero el esquema conceptual se traduce después a manuales más complejos. (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

35. LAVISSEE, E. *Historia Universal*. Versión española de Deleito y Piñuela, J. *Colectión Ciencia y Educación: El libro escolar*. Madrid. Espasa Calpe. Es un resumen de la obra citada en la nota nº 21. 1921.

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 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 difundiendo 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 libros de Historia. En la biblioteca que se encuentra actualmente en la Casa-Museo de Las Palmas, pude examina los tomos de la Historia General de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días, de D. Modesto Lafuente, anotados cuidadosa y profijamente a lápiz en los márgenes.³⁶ Aunque en honor a la verdad hay que decir que el mismo Galdós evolucionó en sus formas de comprender el tiempo, expresado sin embargo mejor en sus novelas.

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. 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 solo porque constituyen un enriquecimiento teórico considerable, sino sobre todo, por la enorme incidencia que tienen en la concepción del currículum de Historia y por tanto en la práctica docente.

En este sentido la Didáctica Específica de la Historia es la que tiene que establecer el puente correcto entre teoría de la Historia y enseñanza.

36. Ver nota nº 21.

Ningún otro tratamiento general, ninguna técnica por valiosa que sea, podrá resolver este problema concreto.

Así, para modificar la práctica docente será preciso primero poner en evidencia las repercusiones que sobre ella tiene esta concepción subyacente del tiempo, ya que el cambio conceptual que se aprecia en la investigación histórica no ha sido paralelo de forma generalizada en la docencia de la Historia.

Así, vemos cómo esta concepción teórica se mantiene y se refleja en una 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 la misma "forma en que ocurrió", en una supuesta ordenación lineal exhaustiva. Esta linealidad progresiva, sin huecos, es la que garantizaría exclusivamente la comprensión del alumno. Por lo 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. Solo 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 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 la 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 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 incomprendible para los adolescentes. Sabido es que las visiones sintéticas de un proceso complejo, son bastantes 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.

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 del currículum de Historia, de los contenidos a incluir y de su ordenación, y hay que decir que conduce pocas veces a la comprensión de los procesos de la Historia, o a su "evolución general".

Sobre todo, —y esto es importantísimo—, porque induce claramente a realizar una instrucción basada irremediablemente 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 lo 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 en el currículum, se rechazan como 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 concepciones del aprendizaje y sus implicaciones metodológicas sobre esta concepción de la Historia, absolutamente contradictoria, nos lleva, tiempo y espacio. Para aprender toda la Historia puede ser lento, pero no para construir el conocimiento desde otras visiones más actuales, planteándose el objeto de conocimiento de otra manera. Y, en ese caso, puede ser mucho más rápido. Para entender en definitiva la diacronía de la Historia, que será preciso construir a lo largo de muchos contenidos y muchas tareas. 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 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.

Así pues la reflexión epistemológica es un asunto capital para hacer coherente teoría y práctica en la formación del profesor y en su docencia. El problema del tiempo histórico no es sino un ejemplo, aunque decisivo. Sería necesario también analizar cuestiones como la explicación histórica, la interpretación, el concepto de fuentes y su relación con el papel del historiador, las discusiones sobre el tipo de cientificidad del saber histórico; las especiales características de su conceptualización, el problema de la objetividad, etc.

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 docencia, desde el estudio de las propuestas que la comunidad científica de los historiadores ofrece hoy.
- Que en el ejercicio docente es preciso ir construyendo una concepción temporal en los alumnos, teniendo 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 la correcta visión de las dificultades específicas que plantea.
- 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 del currículum escolar de Historia desde una concepción epistemológica actual que se adecue 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.

A modo de conclusión

El propósito básico de esta ponencia es poner de manifiesto algunos problemas de la formación teórico-práctica del profesor de Historia, y de la misma enseñanza. En concreto, la concepción del tiempo histórico que subyace en la forma de entender la Historia de ciertas líneas historiográficas y su influencia en la concepción del currículum escolar, nos ha parecido un ejemplar significativo.

Para ello ha sido necesario aludir a algunas de estas teorías, aun desde la convicción de que no es posible abordarlas en este trabajo en toda su complejidad.

No era mi intención agotar aquí este camino, pero sí lo era poner de manifiesto la relación entre una concepción teórica capital —la epistemología de la Historia— y la práctica docente. Y ello para concluir una serie de propuestas:

1. La necesidad de abordar el conocimiento de la epistemología de la Historia en la formación del profesorado, inicial o permanente.
2. Abordar este estudio no como un conocimiento teórico complejo, ajeno a la enseñanza, sino más bien como un elemento influyente en la organización de la enseñanza de la Historia, y explicitar esa relación en cada caso.
3. Resaltar la importancia de los Proyectos Curriculares de Historia, desde el marco de la Didáctica Específica, como un instrumento eficaz para contribuir a resolver los problemas de relación de la teoría y la práctica.