

Experiencias Desde la Práctica Docente



ENSEÑAR Y APRENDER EL TIEMPO HISTÓRICO. UNA ASIGNATURA PENDIENTEENSINO E APRENDIZAGEM TEMPO HISTÓRICO. A REPROVAÇÃO
TEACHING AND LEARNING HISTORICAL TIME. A FAILING GRADE**Joan Llusà Serra**¹

RESUMEN: En el presente artículo se pone de relieve la necesidad de enseñar y de aprender el tiempo histórico de forma sistemática, tanto en Primaria como en Secundaria, para hacer posible una historia escolar realmente comprensiva, útil y funcional a nuestros jóvenes. Una historia que les capacite para interpretar su mundo y para participar en él como agentes activos de transformación social. Un adecuado aprendizaje de los distintos conceptos temporales favorece no sólo un mayor éxito en la comprensión de los contenidos históricos desarrollados, sino también permite poner las bases para la formación del pensamiento histórico, para el desarrollo del pensamiento crítico y, en definitiva, para la formación de la conciencia histórica de nuestro alumnado. Por ello, en este artículo, por un lado, se expone la necesidad de desarrollar en todos los niveles educativos los distintos conceptos temporales y, por otro lado, se presentan ejemplos concretos para su enseñanza en el aula.

Palabras clave: Tiempo Histórico – conceptos temporales – conciencia histórica- contemporaneidad.

¹ Dr. Juan Llusà Serra, Profesor asociado a la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) y profesor de Secundaria de FEDAC Sant Vicenç (Fundación Educativa Dominicas Anunciata de Cataluña), Sant Vicenç de Castellet, Barcelona (España).

ABSTRACT: This article emphasizes about the need to teach and to learn the historical time in a systematic way in primary school and high school classrooms to make possible a truly comprehensive, useful and functional school history to our Young people. A history that enables them to interpret their world and to participate as active agents of social transformation. Of a proper learning of different temporal concepts will depend not only the understanding of the historical contents developed greater success, but also to lay the foundations for the formation of historical thought, for the development of critical thinking and, ultimately, for the formation of the historical consciousness of our Young people. So, on the one hand, exposed the need to develop at all educational levels different time concepts and, on the other hand, presented concrete examples for teaching in the classroom.

Keywords: Historical Time – temporal concepts –historical consciousness Contemporaneity

RESUMO: Neste artigo enfatiza a necessidade de ensinar e aprender o tempo histórico sistematicamente níveis primário e secundário para permitir que um verdadeiramente abrangente, útil e funcional para a nossa história da escola jovem. Uma história que lhes permita interpretar seu mundo e de nele participar como agentes ativos de transformação social. Formação adequada em diferentes conceitos temporais favorece não só a um maior sucesso na compreensão do conteúdo histórico desenvolvido, mas também permite lançar as bases para a formação do pensamento histórico, para o desenvolvimento do pensamento crítico e, em última instância, para o treinamento a consciência histórica da nossa juventude. Portanto, neste artigo, por um lado, é exposta a necessidade de se desenvolver em todos os níveis de ensino e diferentes conceitos temporais, por outro lado, os exemplos específicos para a sala de aula são apresentados.

Palavras chave: O tempo histórico - conceitos de tempo - consciência histórica – contemporaneidade.

INTRODUCCIÓN

Mattozzi² explicitaba como su temporalidad se había desarrollado al margen de la escuela, de una forma autónoma y autodidáctica y denunciaba la escasa importancia que se otorga en Italia a su enseñanza y aprendizaje. Por su parte Pagès³ afirmaba que, independientemente del país, cualquiera de las investi-

² Mattozzi, Ivo, "Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescente". Perillo, E. (a cura di) *La Storia. Istruzione per l'uso. Materil per la formazione di competenze temporali degli studenti*. Napoli, Tecnodid 2002, pp. 9-22.

³ Pagès, Joan, "El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Aná-

gaciones realizadas sobre tiempo histórico o temporalidad, pone de relieve una doble situación, por un lado, la importancia otorgada por parte del profesorado a su desarrollo, pero al mismo tiempo su escasa aplicación en el aula y, por otro, las dificultades del alumnado en su comprensión y utilización. Por esta razón Pagès y Santisteban⁴ afirman *que* "Al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia borrosos e inconexos".

Estas dificultades y una escasa formación del profesorado sobre tiempo histórico suponen, con demasiada frecuencia, que la enseñanza de éste se deje de lado de forma sistematizada, o bien que simplemente se pase de puntillas en la búsqueda de su comprensión y aplicación. De esta forma, se obvia la importancia real de su aprendizaje para una adecuada formación del pensamiento histórico.

Seguramente, como docentes, no nos plantearíamos enseñar Geografía sin enseñar orientación y representación del espacio. ¿Por qué entonces se enseña Historia sin enseñar la temporalidad? ¿Cómo se puede interpretar el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro sin las herramientas necesarias para ello?

A nadie debe extrañar pues que nuestros chicos y chicas sean capaces de memorizar un gran volumen de nombres, fechas y personajes relevantes, de conseguir ser evaluados positivamente en historia, pero raramente sean capaces de recordar esos contenidos, ni a medio ni a largo plazo y, menos aún, de aplicarlos eficazmente a su vida cotidiana.

Santisteban⁵ denuncia que la Historia que se enseña en la mayoría de escuelas viene determinada por los manuales y no sirve para que el alumnado relacione pasado, presente y mucho menos para que haga proyecciones de futuro. Por

lisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones". AAVV: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales 13*. Zaragoza: ICE- Universidad de Zaragoza 1999, pp. 241 -278.

⁴ Pagès, Joan y Santisteban, Antoni, "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. JARA, M. A. (Editor). *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. Universidad Nacional del Comahué 2008, p.91

⁵ Santisteban, Antoni, "Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials: Tesi doctoral UAB", 2005.

esta razón, el alumnado considera que la historia no es útil para comprender su mundo ni para proyectar su futuro.

Entiendo pues que en el centro de la educación histórica debe de haber la educación temporal, interrelacionando el aprendizaje de los conceptos temporales y el de los conceptos históricos y no al margen de ellos, y es que además de formar la temporalidad, los conceptos temporales son organizadores cognitivos de muy alto nivel.

Actualmente, a pesar de las revisiones de la teoría de desarrollo cognitivo constructivista de base piagetiana desarrolladas tanto desde la psicología como desde la didáctica, la idea que en Educación Primaria no se puede enseñar Historia sigue teniendo vigencia con demasiada frecuencia entre los docentes, Estas revisiones otorgan una mayor importancia de los factores culturales, contextuales y de las acciones didácticas que a la edad de los niños y niñas para un adecuado aprendizaje de la Historia.

Patane⁶, por ejemplo, defiende que el aprendizaje del tiempo no está subordinado al desarrollo cognitivo del alumno sino que puede modificarse con intervenciones didácticas dirigidas a acelerar el proceso.

Tanto Calvani⁷ como Egan⁸ coinciden en que los niños y niñas pequeños tienen sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y hasta de la duración.

Barton y Levstik⁹ defienden que los niños y niñas de Educación Primaria, independientemente de la edad, tienen un sentido lógico de ordenación temporal y, por tanto, una capacidad lógica de comprender la cronología histórica mucho antes de los 12 años.

⁶ Patane, Luigi ; Tomarchio, Maria, "Procedure didattiche oggettivanti e senso del tempo nell' insegnamento della storia. Teoria, sperimentazione didattica e verifiche sperimentali". Quaderni di pedagogia, N° 3. Ariacle: Triangle Editore, 1988.

⁷ Calvani, Antonio, "Il bambino, il tempo, la storia". Firenze: La Nuova Italia, 1988.

⁸ Egan, Kieran, "Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza". Madrid: Morata, 1994.

⁹ Barton, Keith y Levstik, Linda, "Back when God was around and everyting: Elementary children's understanding of historical time". American Educational Research Journal, N° 33, 1996, pp. 419-454.

Barca¹⁰ a partir de su investigación comparativa entre alumnos de 6 a 12 años de Irlanda y Estados Unidos se expresa en el mismo sentido y afirma que el cambio es un concepto temporal percibido en edades muy tempranas.

Rizzo¹¹ defiende que en la escuela primaria el niño consigue coordinar la sucesión y la duración y el propio Barton¹² afirma:

"Los estudiantes empiezan a acumular conocimiento histórico a una edad temprana. Desde los cinco primeros años de escolarización, pueden identificar algunos modos en los que la vida en el pasado era diferente, y a lo largo de los cursos de primaria se van familiarizando con los cambios de la tecnología, de la moda, de la arquitectura y de otros aspectos de la vida cotidiana, incluso sin haber estudiado estos temas en la escuela".

Si ello es así, ¿por qué no desarrollar un currículo temporal desde los primeros años de educación primaria hasta finalizar la educación secundaria obligatoria? ¿Por qué no dotar a nuestros pequeños de las bases del tiempo histórico para su consolidación posterior?

Los grandes especialistas en tiempo histórico como Mattozzi, Pagès o Santisteban, citados anteriormente, defienden plenamente esta posición, de manera que no solo lo consideran necesario sino imprescindible para un adecuado desarrollo de la temporalidad.

Pero mientras ese momento no llegue, propongo algunas actividades que pueden contribuir eficazmente a la construcción de la temporalidad y de la comprensión histórica. Se trata de algunas experiencias docentes, desarrolladas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria a lo largo de mi trayectoria profesional docente e investigadora con la intención de contribuir a la construcción de la temporalidad de los alumnos y alumnas de ambos niveles.

¹⁰ Barca, Isabel, "Perspectivas em educação Histórica. Cognition histórica. Património: o que preservar?. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. U. do Minho. Portugal, 2001.

¹¹ Rizzo, Umberto, "Temporalità e storia a scuola. In Rizzo, U. (a cura di). Alla scoperta del tempo e della storia".. Edizioni Junior, 2007, pp. 15-29.

¹² Barton, Keith, "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia". Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación N° 9, Barcelona, 2010, p. 98.

METODOLOGÍA

1. Educación Primaria

1.1 La historia personal

Santisteban y Pagès¹³ defienden que la historia personal es un recurso importante en la construcción del pensamiento histórico del alumnado de Educación Primaria puesto que es un campo de entrenamiento para la aplicación de los distintos conceptos temporales.

Para el desarrollo de esta actividad se demandó a los niños y niñas de quinto curso (diez años), que completasen primero una pequeña tabla, situando hechos personales destacables en los distintos años de sus vidas. Posteriormente y, con ayuda de sus familias, completaron un segundo cuadro con acontecimientos familiares o del entorno más próximo –ambos cuadros podían acompañarse con algunas fotografías– y, finalmente se facilitó al alumnado un tercer cuadro incluyendo algún hecho histórico relevante sucedido durante estos años.

Posteriormente se ordenaron y pusieron en común las diversas informaciones en un gran cuadro múltiple, haciendo hincapié en algunos nexos temporales como, por ejemplo: antes, durante, después, a la vez, mientras, luego, al mismo tiempo... y se pusieron distintos ejemplos de aplicación.

Finalmente, se inició la redacción de su historia personal. Una vez realizada, se pusieron en común y se visibilizaron los distintos conceptos temporales utilizados en sus historias personales: cronología, datación, sucesión, duración.... pero se prestó especial importancia a observar la simultaneidad de acontecimientos y a establecer distintas periodizaciones, puesto que ayudarles a identificar los acontecimientos producidos al mismo tiempo y a pensar en posibles periodos de sus vidas (etapa escolar, lugar de residencia...), sin duda, contribuye a poner las bases de su temporalidad y los prepara para comprender dichos conceptos en realidades históricas alejadas de ellos mismos.

¹³ Santisteban, Antoni y Pagès, Joan, "La enseñanza de la historia en la educación primaria. Barcelona, Praxis, 2006.

1.2. El árbol genealógico

Como en el ejemplo anterior la ventaja de esta actividad es que puede desarrollarse con mayor o menor profundidad en función de la edad de los niños a los que se dirija. En cualquier caso, permite incidir en la comprensión de la sucesión y de la simultaneidad, es decir en los dos grandes ejes de la temporalidad: la diacronía y la sincronía.

Esta propuesta se desarrolló con niños y niñas de cuarto de Educación Primaria (nueve años), consistía en primer lugar en completar, con ayuda de las familias, un cuadro con información relativa a ellos mismos y a sus familiares directos, con las fechas y lugares de nacimiento, las de las defunciones o de cualquier otro aspecto que considerasen relevante.

Con esta información debían elaborar un árbol con el formato que prefiriesen, pero en cualquier caso se remarcó el hecho de prestar especial atención a la datación, a la sucesión y a la simultaneidad.

La vinculación a sus propias vidas es un aspecto clave no sólo para motivar su aprendizaje, sino para hacer más significativo el conocimiento y favorecer de esta forma la comprensión de los distintos conceptos temporales.

Por ello, resultó muy interesante el hecho de complementar la actividad con la asistencia en el aula de varios familiares de los alumnos, tanto de alguno de sus abuelos y abuelas como de sus padres y madres, para que a través de la historia oral explicasen a los niños y niñas como era su realidad cuando ellos eran pequeños.

Finalmente, se realizó un texto descriptivo de alguna de las realidades del pasado presentadas por los familiares y de un texto comparativo entre la propia realidad y la de los padres o abuelos.

Esta última parte permitió captar no sólo la sucesión, sino también el cambio y la continuidad y ayudó a comprender, desde la vinculación con sus propias vidas, la temporalidad en su triple dimensión.

1.3. La utilización de fuentes materiales

Se trata de una actividad transversal, que puede aplicarse a cualquier nivel de Educación Primaria, aunque en este caso se llevó a cabo con alumnos de sexto curso (11 años). La actividad consistió en demandar a los niños y niñas que

llevasen al aula todo tipo de objetos antiguos, documentos, monedas, acompañados, si era posible de una datación aproximada.

A continuación, se clasificaron los objetos cronológicamente o temáticamente y, organizados en pequeños grupos, cada uno de ellos, escogió un objeto para desarrollar un pequeño trabajo de investigación. El trabajo debería incluir el origen del objeto en cuestión, su evolución hasta llegar al presente y una posible proyección de futuro.



Fuente propia Llusà, J. (2015). Museo de Aula, Colegio FEDAC Sant Vicenç.

Finalmente, cada grupo presentó el trabajo en el aula para los compañeros y compañeras y se extrajeron conclusiones de forma conjunta.

Esta actividad, permite desarrollar conceptos temporales diversos en función del enfoque que se le quiera dar, pero; de cualquier forma, parece evidente que la datación, la cronología, la sucesión, la evolución, el cambio y la continuidad y el eje pasado, presente, futuro pueden visualizarse y aplicarse de una forma realmente efectiva.

2. Educación Secundaria

Si bien de manera general en secundaria la secuenciación de los contenidos se realiza siguiendo la forma cronológica clásica, la primera de las propuestas que se propone pretende precisamente romper con este modelo y presentar una forma de enseñar historia más funcional y competencial.

Efectivamente, en los últimos años han aparecido diversas propuestas que parten del presente y de sus problemas para viajar al pasado y realizar un

continuo de idas y vueltas. Bevilaqua¹⁴ o Deiana¹⁵ por ejemplo, creen que ésta es una forma de escapar de “la historia de Museo” que se enseña mayoritariamente en nuestras aulas y dotarla de sentido y utilidad.

2.1. Un ejemplo de historia retrospectiva: Refugiados de hoy, refugiados de ayer

Esta actividad parte del planteamiento de un problema social relevante: la situación que se está produciendo hoy en Europa con los miles de refugiados de la guerra de Siria y se desarrolló en tercero de Educación Secundaria (14-15 años).

La pregunta de partida fue: ¿Tendríamos que levantar muros en las fronteras? Esta pregunta pretendía provocar y a la vez posicionar al alumnado ante una cuestión tan controvertida como significativa.

La actividad se desarrolló en grupos cooperativos. A cada grupo se le asignaron diversas fuentes visuales y textuales que explicitaban las causas por las que miles de personas deben abandonar sus hogares, sus países, sus vidas... para buscar otros horizontes. El radicalismo, las bombas, las represalias, el miedo, la pobreza, el hambre, la percepción de no tener futuro... se mezclan irreversiblemente para explicar este éxodo.

Una vez realizada esta actividad viajamos en el espacio y el tiempo para que cada grupo se ocupara de otros casos de refugiados producidos anteriormente. Ejemplos no les faltaron: los republicanos de la Guerra Civil española, los judíos en la Segunda Guerra Mundial, cualquiera de las guerras étnicas africanas actuales, los refugiados políticos latinoamericanos del siglo XX, ... El objetivo de este análisis era el de encontrar las causas que provocaron fenómenos similares al actual.

Una vez desarrollada esta segunda actividad cada grupo elaboró una presentación digital comparando ambas realidades, la de los refugiados del presente y la de los refugiados del pasado. Después de presentar los trabajos a los compañeros se recuperó la pregunta inicial y se planteó un debate en relación a

¹⁴ Bevilaqua, Piero, “Sull'utilità della storia per l'avenire delle nostre scuola”. Rome: Donzelli editore, 1997.

¹⁵ Deiana, Giuseppe, “Lo pensó che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova”. Milano: Edizioni Unicopli, 1997.

la cuestión, poniendo de relieve, además, la cuestión de cómo afrontar esta cuestión en el futuro. Partir del presente, viajar al pasado y volver al presente, para tener finalmente prospectiva de futuro es fundamental para la construcción de la consciencia histórica. En este sentido, Rösen¹⁶ defiende que "La formación de la consciencia histórica puede interpretarse como un diálogo entre pasado, presente y futuro".

Por ello, este modelo de enseñar y de aprender historia no sólo permitió jugar con la triple dimensión del tiempo, sino que también fomentó la comprensión de múltiples conceptos temporales como la duración, la sucesión y especialmente el cambio y la continuidad.

La percepción del cambio es fundamental, puesto que se trata de un concepto que hace posible el desarrollo de otros conceptos temporales vinculados, como el concepto de periodo o el de evolución. Por ello Santisteban¹⁷ afirma que la temporalidad, el cambio y la continuidad forman el conjunto más importante de los conceptos temporales.

2.2. Un ejemplo de historia temática: un proyecto interdisciplinar sobre la ciudad

Uno de los retos más importantes para los docentes del siglo XXI es el hecho de aprender a trabajar en red y de forma interdisciplinaria, por ello se debe superar el modelo individualizado que tradicionalmente ha caracterizado el mundo de la enseñanza.

Precisamente, una de las formas para enseñar a afrontar desde el aula las problemáticas complejas de nuestro mundo es enseñar a partir de problemas socialmente relevantes. Se trata de problemas permanentes, urgentes o vigentes que pueden extrapolarse a situaciones diversas y que impliquen posicionamiento.

Para desarrollarlos, al iniciar la unidad, es necesario presentar una pregunta problematizada sobre la cuestión controvertida que vamos a desplegar duran-

¹⁶ Rösen, Jörn. "Memory, history and the quest for the future." Cajani, L. (editor). History teaching, identities and citizenship european issues in children's Identity and Citizenship Nº 7, Cice.Stoke on Trent. Trentham Books, 2007, p. 203.

¹⁷ Santisteban, A. "Temps al temps a l'escola. Una mirada transversal". Barcelona: Perspectiva Escolar. Nº332, 2009.

te las distintas sesiones, esta pregunta inicial servirá de eje de toda la unidad y se recuperará al final de la misma, durante la fase de aplicación, para darle respuesta.

Un ejemplo de este modelo corresponde al tema de la ciudad desarrollado con el alumnado de tercero de la ESO (14-15 años), el profesorado de Geografía, Historia, Matemáticas y Tecnología planteamos interdisciplinariamente un proyecto a desarrollar en grupo, que partía de la problematización y que culminaría con la presentación de un producto final.

Después de detectar las ideas previas del alumnado en la fase de exploración, se planteó la pregunta. ¿Podemos seguir en el futuro con un modelo de ciudad como el actual?

Para darle respuesta, se realizó un primer trabajo sobre la ciudad en el pasado. Cada grupo buscó información de forma guiada sobre el emplazamiento, el tamaño, la estructura, las características, las funciones, la tipología de las viviendas, ... de las ciudades de la Edad Antigua, de las ciudades medievales, de la ciudad europea de la Edad Moderna, de la ciudad Industrial y de la ciudad del siglo XX en distintas partes del mundo.

Una vez realizada esta primera tarea, cada grupo presentó a los compañeros y compañeras el modelo de ciudad desarrollado, mientras éstos toman nota de las características más relevantes de las distintas tipologías.

Posteriormente se sintetizó conjuntamente la información obtenida, de forma que se pudo visualizar adecuadamente la evolución del modelo de ciudad a lo largo del tiempo.

La segunda tarea correspondió al análisis de la ciudad del presente. En este caso se analizaron las áreas y funciones, los distintos tipos de aglomeraciones urbanas, se buscaron ejemplos de ciudades de todo el planeta y se prestó especial atención a los problemas de la ciudad actual.

Para esta tarea cada grupo estableció sobre un mapa de una ciudad próxima, Manresa, las principales áreas e investigaron, mediante un recorrido in situ por la misma, cual o cuales son las funciones dominantes en cada área.

Posteriormente, cada grupo escogió diversas ciudades de todo el mundo e investigó sobre los conceptos de área metropolitana, conurbación, megalópolis... para determinar en qué modelo encajaría la ciudad analizada y, pos-

teriormente, se completó la información con las características más relevantes de la misma.

A continuación, se ubicaron en un planisferio las ciudades investigadas y se extrajeron conclusiones colectivamente sobre las causas de su localización, tanto a nivel nacional, como continental o mundial.

Los distintos grupos elaboraron un cuestionario que debía permitir determinar la percepción de los ciudadanos en relación a los principales problemas que afectan a las ciudades: movilidad, contaminación, bolsas de pobreza, delincuencia, entre otros. El análisis de las encuestas implicó el desarrollo de cálculos estadísticos durante las clases de matemáticas y la extracción de las conclusiones permitieron por un lado dar respuesta a la pregunta inicial y por otro lado proyectar una posible ciudad de futuro.

En la última fase del proyecto, cada grupo diseñó y llevó a cabo con el programa Minecraft en modo creativo, una propuesta de una ciudad de futuro durante la franja horaria del área de tecnología y presentaron sus proyectos en una sesión abierta a las familias. En cualquier caso, este modelo de historia temática permitió desarrollar y aplicar conceptos temporales como la sucesión, la periodización, el cambio y la continuidad, el eje pasado, presente y futuro...

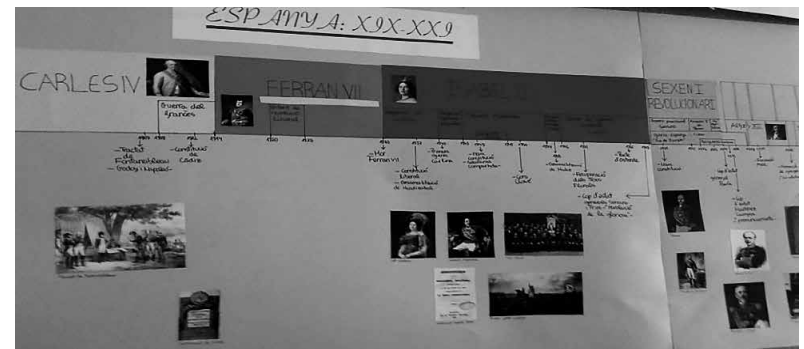
2.3. La aplicación de la contemporaneidad: de la España del siglo XIX al mundo del siglo XIX.

Desarrollar en el aula un modelo de enseñanza y aprendizaje de la historia basado en la identificación y relación de acontecimientos simultáneos para poder explicar holísticamente una realidad histórica resulta fundamental para enseñar una historia realmente comprensiva y funcional, pero también para facilitar el desarrollo de una historia global capaz de romper con el eurocentrismo y el etnocentrismo vigente.

Tradicionalmente enseñamos y aprendemos historia a partir de temas aislados que se suceden uno tras otro, ordenados siempre cronológicamente, como archivos de computador, aunque sean acontecimientos simultáneos o que correspondan a civilizaciones coetáneas. De esta forma, no se establecen las necesarias relaciones de contemporaneidad para poder entender globalmente una realidad histórica y, en consecuencia, se realiza una reconstrucción incompleta o claramente sesgada del pasado.

Mattozzi¹⁸ defiende que los alumnos asocian el orden del discurso con el orden temporal, por ello es necesario romper con el modelo de enseñanza sucesivo que tan sólo pone la trama, para desarrollar también una historia que se apoya en la simultaneidad dando así de esta forma relevancia a la urdimbre, para poder reconstruir de forma completa las distintas realidades históricas.

Esta actividad se desarrolló con alumnos de cuarto de Educación Secundaria (15-16 años), consistió en elaborar en pequeños grupos y de forma guiada una línea temporal basada en el desarrollo político de la España del siglo XIX a partir de la información recabada de fuentes primarias y secundarias diversas previamente seleccionada por mí.



Fuente propia Llusà, J. (2014). Friso cronológico, Colegio FEDAC Sant Vicenç.

Una vez realizada la línea temporal cada grupo escogió un período concreto o una fecha precisa de ésta. La discusión del grupo para una adecuada selección era crucial para el éxito de la actividad, por lo que el papel de guía del profesorado resultó ineludible.

Una vez decidida la etapa o la fecha precisa, cada grupo debía buscar otros acontecimientos de distintos ámbitos producidos simultáneamente en distintas partes del mundo para posteriormente relacionarlos.

¹⁸Mattozzi, Ivo. I. "Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescente". Perillo, E. (a cura di) La Storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti. Napoli, Tecnodid 2002, pp. 9-22.

Saber, por ejemplo, que pasaba en Chile, en China o USA en 1898 o durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874) permitía identificar acontecimientos simultáneos, pero establecer relaciones entre estos hechos y los acontecidos sucedidos en España ayudaría aún más a comprender la realidad del momento seleccionado de una forma global.

Una vez identificados y relacionados los diversos acontecimientos históricos desarrollados en una unidad temporal específica, cada grupo, redactó un texto presentando una realidad histórica completa a partir de estas relaciones de contemporaneidad.

Desarrollar una historia realmente comprensiva a partir de la potenciación del operador contemporaneidad era el objetivo fundamental de esta secuencia.

Para Stone Wiske¹⁹ la comprensión es la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas. Pero según Blythe²⁰:

“Generalmente descubrimos que nuestros alumnos comprenden mucho menos de lo que habíamos esperado... tienen dificultades para escribir ensayos que muestren una auténtica comprensión del tema, más aún, no ven las conexiones entre lo comprendido en la escuela y sus actividades fuera de ella”.

Por ello, encontrar nuevas fórmulas que permitan desarrollar una mejor comprensión de la historia escolar debería formar parte de nuestra labor como profesionales de la enseñanza y esta secuencia puede contribuir decididamente a ello.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Las diversas propuestas presentadas son resultado de un proceso de investigación desarrollado durante mi tesis doctoral²¹, basada en una investigación cualitativa a través de un proceso de investigación-acción que, como estudio

¹⁹ Stone Wiske, M. (compiladora), “La enseñanza para la comprensión – vinculación entre la investigación y la práctica”. Barcelona: Paidós, 1999.

²⁰ Blyte, T. y colaboradores, “La enseñanza para la comprensión – guía para el docente– Barcelona, Paidós, 1999.

²¹ Llusà, J, “Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Un estudi de cas a l'ESO”. Tesi Doctoral, UAB, 2015.

de caso, pretendía averiguar la eficacia de la aplicación sistemática de los conceptos temporales y, especialmente, de la contemporaneidad, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en secundaria.

Esta investigación puso de relieve la necesidad de establecer un currículo temporal desde el inicio de la escolaridad obligatoria hasta su finalización y la validez de un aprendizaje de la historia centrado en la potenciación de la temporalidad.

Fruto de esta investigación, desarrollé distintas actividades que, más allá de la teoría, permitiesen la potenciación de la temporalidad, la formación de la conciencia histórica y contribuyesen decididamente al desarrollo de una mayor comprensión de la historia.

Las seis actividades propuestas son, por tanto, ejemplos reales de aula, surgidas de una investigación y reflexión profunda sobre la construcción de la temporalidad que pretenden servir de faro para aquellos maestros y maestras, profesores y profesoras, que como yo, consideren absolutamente necesario el desarrollo de una historia realmente funcional para nuestros alumnos y alumnas.

CONCLUSIONES

Si la historia es la ciencia del tiempo, resulta imposible pensar en enseñar historia sin enseñar y aprender el tiempo histórico. Pero ésta no es una tarea que se resuelva en una sola unidad ni en un solo curso, sino que debería de ser un objetivo transversal, de forma que, desde el inicio de la escolaridad hasta el final de la misma, debería de desarrollarse su enseñanza y aprendizaje paralelamente al currículum establecido de una forma debidamente secuenciada y estructurada.

El aprendizaje en las aulas de educación primaria de los distintos conceptos temporales es pues absolutamente indispensable si queremos poner unas bases adecuadas para la formación del pensamiento temporal de nuestros chicos y chicas.

La narración de la historia personal, la elaboración de árboles genealógicos y la utilización de fuentes materiales son tan sólo tres ejemplos de cómo desde nuestras aulas podemos contribuir a este objetivo y es que la aplicación de los distintos operadores temporales que estructuran el tiempo histórico y su apli-

cación, tanto en la interpretación como en la representación histórica, son la base de una historia escolar realmente comprensiva y competencial.

Pagès²² se posiciona de la siguiente manera: “Abogo por una lógica y bien estructurada combinación de diferentes enfoques, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria como alternativa a los enfoques cronológicos clásicos”

Por ello, el desarrollo de una enseñanza de la historia temática o diacrónica, de una historia retrospectiva o basada en la idea de una historia global a partir de la contemporaneidad, contribuyen eficazmente no sólo a la formación de la temporalidad, sino también en la formación de la consciencia histórica y en definitiva del pensamiento histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, Isabel, “Perspectivas em educação Histórica. Cognition histórica. Património: o que preservar?”. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. U. do Minho. Portugal, 2001.
- Barton, Keith, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Barcelona: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, Nº 9, 2010, pp. 97-114.
- Barton, Keith y Levstik, Linda, “Back when God was around and everyting: Elementary children’s understanding of historical time”. American Educational Research Journal, Nº 33. 1996, pp. 419-454.
- Bevilaqua, Piero, “Sull’utilità della storia per l’avenire delle nostre scuola”. Rome: Donzelli editore, 1997.
- Blyte, Tina y colaboradores, “La enseñanza para la comprensión – guía para el docente –”, Barcelona: Paidós, 1999.

- Calvani, Antonio, “Il bambino, il tempo, la storia”. Firenze: La Nuova Italia, 1988.
- Deiana, Giuseppe, “Lo pensó che la storia ti piace. Proposte per la dittatica della storia nella scuola che si rinnova”. Milano: Edizioni Unicopli, 1997.
- Egan, Kieran, “Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza”. Madrid: Morata, 1994
- Llusà, Joan, “Ensenyar història des de la Contemporaneïtat. Un estudi de cas a l’ESO”. Tesi Doctoral UAB, 2015.
- Mattozzi, Ivo, “Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescente”. Perillo, E. (a cura di) La Storia. Istruzione per l’uso. Materil per la formazione de competenze temporali degli studenti. Napoli: Tecnodid, 2002, pp. 9-22.
- Pagès, Joan, “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico” a Rodríguez Frutos, J. (editor). Enseñar historia. Nuevas propuestas.: Barcelona: Laia - Cuadernos de pedagogía, 1989, pp. 107-138.
- Pagès, Joan, “El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones”. AAVV: Aspectos didácticos de Ciencias Sociales 13.) Zaragoza: ICE- Universidad de Zaragoza, 1999, pp. 241-278.
- Pagès, Joan y Santisteban, Antoni, “La enseñanza de la historia en la educación primaria”. Barcelona: Praxis, 2006.
- Pagès, Joan y Santisteban, Antoni, “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. Jara, Miguel. Ángel. (coordinador): Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas. Universidad Nacional del Comahué, 2008, pp. 91-127.
- Patane, Luigi y Tomarchio, Maria, “Procedure didattiche oggettivanti e senso del tempo nell’ insegnamento della sto-

²² Pagès, J. “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico” a Rodríguez Frutos (editor): Enseñar historia. Nuevas propuestas. Barcelona, Laia - Cuadernos de pedagogía, 1989, p. 124.

ria. Teoria, sperimentazione didattica e verifiche sperimentali". Quaderni di pedagogia, N° 3. Ariacle: Triangle Editore, 1988.

- Rizzo, Umberto, "Temporalità e storia a scuola. In Rizzo, U. (a cura di). Alla scoperta del tempo e della storia". Edizioni Junior, 2007, pp. 15-29.
- Rüsen, Jörn, "Memory, history and the quest for the future". Cajani, L. (ed.). History teaching, identities and citizenship european issues in children's Identity and Citizenship N° 7, Cice.Stoke on Trent. Trentham Books, 2007, p. 203.
- Santisteban Antoni, "Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials: Tesi doctoral UAB, 2005.
- Santisteban, Antoni, "Temps al temps a l'escola. Una mirada transversal". Barcelona: Perspectiva Escolar. N° 332, 2009.
- Stone Wiske, Martha (compiladora), "La enseñanza para la comprensión – vinculación entre la investigación y la práctica". Barcelona: Paidós, 1999.